

Le lingue di Babele

Collana diretta da
Paolo E. Balboni

Nella stessa collana

- P.E. BALBONI, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*
- A. BENUCCI, *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*
- E. BORELLO, B. BALDI, *Teorie della comunicazione e glottodidattica*
- M. CARDONA, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*
- C.M. COONAN, *La lingua straniera veicolare*
- G. GIUSTI, *Strumenti di analisi della lingua inglese*
- M.C. LUISE, *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*
- G. PORCELLI, *Comunicare in lingua straniera. Il lessico*
- M. SANTIPOLO, *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*
- M. SANTIPOLO, *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*
- G. SERRAGIOTTO, *Le lingue straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*

Paolo E. Balboni

ITALIANO LINGUA MATERNA

Fondamenti di didattica





www.utetuniversita.it

Proprietà letteraria riservata
© 2006 De Agostini Scuola SpA – Novara
1ª edizione: settembre 2006
Printed in Italy

Copertina: Studio Talarico - Lissone (MI)

Tutti i diritti riservati. Nessuna parte del materiale protetto da questo copyright potrà essere riprodotta in alcuna forma senza l'autorizzazione scritta dell'Editore.

Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, comma 4, della legge 22 aprile 1941 n.633.

Le riproduzioni ad uso differente da quello personale potranno avvenire, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume/fascicolo, solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO – Via delle Erbe, 2 – 20121 Milano – e-mail. aidro@iol.it; www.aidro.org

Stampa: Tipografia Gravinese, Torino

Ristampe:	0 1	2 3	4 5	6 7	8 9
Anno:	2006	2007	2008	2009	2010

Indice

XI Introduzione

PARTE PRIMA – Coordinate teoriche

CAPITOLO 1 – Insegnare l'italiano a italiani: un'idea che cambia

- 7 1.1 Un'impresa durata un secolo
 - 1.1.1 Dalla Legge Casati alla Prima Guerra, p. 8 – 1.1.2 Da Croce a Gentile, p. 10 – 1.1.3 Da Croce alla Media Unica, p. 12 – 1.1.4 La Nuova Questione della Lingua, p. 14
- 15 1.2 La rivoluzione copernicana
 - 1.2.1 L'insegnamento dell'italiano come sociolinguistica applicata, p. 16 – 1.2.2 L'italiano nei programmi della Scuola Media del 1979, p. 17 – 1.2.3 La riflessione degli anni Ottanta e Novanta, p. 19 – 1.2.4 La natura epistemologica di questo volume, p. 20
- 23 1.3 Parole chiave del capitolo

CAPITOLO 2 – L'italiano nell'educazione linguistica

- 25 2.1 Mete educative dell'insegnamento dell'italiano
 - 2.1.1 Insegnamento dell'italiano e autopromozione, p. 27 – 2.1.2 Insegnamento dell'italiano e socializzazione, p. 29 – 2.1.3 Insegnamento dell'italiano e culturizzazione, p. 29
- 30 2.2 Mete glottodidattiche per sviluppare la competenza comunicativa in italiano

	2.2.1 Il modello di competenza comunicativa, p. 30 – 2.2.2 Italiano lingua «materna?», p. 31
33	2.3 Parole chiave del capitolo
CAPITOLO 3 – Lo studente di italiano	
36	3.1 Lo studente ha un cervello
	3.1.1 Processi automatici e processi controllati, p. 37 – 3.1.2 L'interazione tra i due emisferi del cervello, p. 39 – 3.1.3 Corollario didattico: il concetto di «unità d'apprendimento», p. 41
43	3.2 Lo studente ha una mente
	3.2.1 Acquisizione e apprendimento dell'italiano: due processi mentali diversi, p. 43 – 3.2.2 Memoria e apprendimento dell'italiano, p. 44 – 3.2.3 Intelligenze multiple, stili d'apprendimento, p. 47
52	3.3 L'energia che attiva cervello e mente: la motivazione per l'italiano
	3.3.1 La motivazione basata sulla valutazione dell'input, p. 54 – 3.3.2 La motivazione basata sul bisogno, sul (senso del) dovere, sul piacere, p. 56 – 3.3.3 Il piacere della «grammatica», p. 59
64	3.4 Le relazioni dello studente con i compagni, l'insegnante, il manuale
	3.4.1 La conoscenza come costruzione sociale, p. 65 – 3.4.2 L'insegnante e il manuale come facilitatori e tutori, p. 66
69	3.5 Parole chiave del capitolo

PARTE SECONDA – Coordinate metodologiche per lo sviluppo delle abilità

CAPITOLO 4 – Lo sviluppo della comprensione

77	4.1 Natura della comprensione
81	4.2 Lo sviluppo dell'abilità di comprensione
	4.2.1 Il completamento di testi mutilati, p. 82 – 4.2.2 La ricomposizione di testi frantumati, p. 86
93	4.3 Tecniche per guidare e verificare le attività di comprensione
	4.3.1 Attività di pre-lettura, p. 94 – 4.3.2. Lettura estensiva guidata, p. 95 – 4.3.3 Lettura intensiva guidata/verificata, p. 96 – 4.3.4 Elaborazione, sintesi, riflessione, p. 97 – 4.3.5 Scelta dei testi, p. 98
99	4.4 Uso delle tecnologie per lo sviluppo della comprensione orale
100	4.5 Parole chiave del capitolo

CAPITOLO 5 – Lo sviluppo delle abilità produttive

- 103 5.1 Concettualizzazione
- 105 5.2 Progettazione
5.2.1 Il contesto comunicativo, p. 106 – 5.2.2 Tipi e generi testuali, p. 109
- 113 5.3 Realizzazione del testo orale e scritto
5.3.1 Il monologo o «parlare pianificato», p. 114 – 5.3.2 Scrivere su carta e su schermo, p. 116 – 5.3.3 Testo e ipertesto, p. 118
- 121 5.4 Parole chiave del capitolo

CAPITOLO 6 – Lo sviluppo delle abilità integrate

- 123 6.1 L'interazione orale
6.1.1 «Funzioni» e «atti» per l'analisi dei dialoghi, p. 125 – 6.1.2 Le mosse comunicative per la realizzazione dei dialoghi, p. 128 – 6.1.3 Principali tecniche e attività per lo sviluppo dell'abilità di interazione, p. 132 – 6.1.4 La verifica del saper dialogare, p. 135
- 136 6.2 Le abilità legate allo studio: prendere appunti e riassumere
6.2.1 Insegnare a prendere appunti, p. 137 – 6.2.2 Insegnare a riassumere, p. 139
- 142 6.3 Le abilità di trasformazione e di manipolazione di testi
- 144 6.4 Parole chiave del capitolo

PARTE TERZA – Coordinate metodologiche per l'insegnamento delle grammatiche e del lessico

CAPITOLO 7 – L'insegnamento del lessico

- 151 7.1 Cosa significa «insegnare il lessico»
7.1.1 La quantità di lessico, p. 152 – 7.1.2 La nozione di lessico, p. 152 – 7.1.3 Obiettivi nella didattica del lessico, p. 154
- 155 7.2 Lavorare sulle parole
- 157 7.3 Lavorare sul significato
7.3.1 L'educazione semiotica, p. 157 – 7.3.2 Il ruolo del docente di italiano in un'educazione semiotica interdisciplinare, p. 161
- 166 7.4 Tecniche didattiche per lo sviluppo del lessico
7.4.1 L'arricchimento del lessico, p. 166 – 7.4.2 La creazione e la trasformazione del lessico, p. 174
- 176 7.5 Parole chiave del capitolo

CAPITOLO 8 – L'insegnamento della «grammatica»

- 178 8.1 Perché lavorare sulle «regole»
- 179 8.2 «Insegnamento della grammatica» e «riflessione sulla lingua»
- 182 8.3 L'oggetto della riflessione
- 8.3.1 La natura della comunicazione, dei linguaggi e della lingua, p. 182 – 8.3.2 La fonologia, l'ortoeopia, l'ortografia, p. 185 – 8.3.3 La morfologia e la cosiddetta «analisi grammaticale», p. 188 – 8.3.4 La sintassi e le cosiddette «analisi logica» e «analisi del periodo», p. 190 – 8.3.5 La testualità e la «analisi testuale», p. 192 – 8.3.6 La riflessione sulle varietà della lingua, p. 193 – 8.3.7 La riflessione funzionale, pragmatica, p. 195 – 8.3.8 La riflessione comparativa, interlinguistica, p. 195
- 197 8.4 Aspetti metodologici
- 200 8.5 Parole chiave del capitolo

PARTE QUARTA – Tre aspetti particolari: l'insegnamento della letteratura, delle microlingue disciplinari, dell'italiano L2

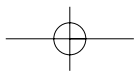
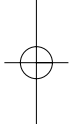
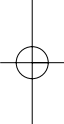
CAPITOLO 9 – Insegnare a leggere testi letterari

- 207 9.1 L'educazione letteraria
- 9.1.1 L'educazione letteraria come risposta a un bisogno, p. 210 –
- 9.1.2 L'educazione letteraria come chiave per un piacere, p. 210
- 211 9.2 La componente linguistica nella didattica della letteratura
- 215 9.3 Le caratteristiche dello studente di fronte al testo letterario
- 217 9.4 L'insegnante che insegna a leggere il testo letterario
- 218 9.5 Modelli operativi per l'accostamento alla letteratura
- 9.5.1 La strutturazione del percorso, p. 218 – 9.5.2 Tecniche didattiche, p. 223
- 228 9.6 Parole chiave

CAPITOLO 10 – Insegnare le microlingue disciplinari

- 231 10.1 Ruolo pragmlinguistico delle microlingue disciplinari
- 232 10.2 Ruolo sociolinguistico delle microlingue disciplinari
- 233 10.3 Caratteristiche linguistiche delle microlingue disciplinari
- 10.3.1 La dimensione testuale, p. 233 – 10.3.2 La dimensione sintattica, p. 236 – 10.3.3 La dimensione lessicale, p. 238 – 10.3.4 La di-

	menzione fonologica, p. 239 – 10.3.5 La dimensione extralinguistica, p. 240
241	10.4 Parole chiave del capitolo
CAPITOLO 11 – L'italiano lingua seconda	
243	11.1 Italiano L1, italiano L2
250	11.2 L'insegnante di italiano L1 come regista dell'accoglienza in L2
251	11.3 Il laboratorio di italiano L2 11.3.1 Aspetti metodologici generali, p. 252 – 11.3.2 Aspetti glottodidattici, p. 255
260	11.4 La classe con alcuni studenti stranieri 11.4.1 I compagni come tutor, p. 261 – 11.4.2 Problemi interculturali nella classe multilingue, p. 263 – 11.4.3 Un modello operativo per le attività in «coabitazione», p. 271
274	11.5 L'(auto)formazione dell'insegnante di italiano L2
275	11.6 Parole chiave del capitolo
277	<i>Bibliografia</i>
291	<i>Indice analitico</i>



Introduzione

L'educazione linguistica è un processo unitario che include l'intero ventaglio di lingue che lo studente deve acquisire o perfezionare – lingua materna, seconda, straniera, classica e, per gli immigrati, anche lingua etnica. Ma sebbene nella mente dello studente questo processo sia unitario, la riflessione teorica in glottodidattica (la scienza che studia l'educazione linguistica) e la formazione metodologica degli insegnanti sono andate avanti per decenni su due binari paralleli, da un lato gli insegnanti di italiano (e di lingue classiche), dall'altro quelli di lingue straniere: scopo di questo volume è tentare una riunificazione di questi due filoni sia di ricerca, sia di formazione dei docenti, sia di prassi didattica, in quanto la mente che deve trarre profitto dal lavoro dei vari docenti delle varie lingue è unica, non può essere sottoposta a percorsi di-vaganti e di-vergenti.

La glottodidattica delle lingue seconde e straniere negli ultimi trent'anni si è costituita un solido bagaglio di neuroscienze, psicolinguistica, psicodidattica, antropologia ecc.; la glottodidattica dell'italiano come lingua nazionale/materna si è rivolta piuttosto alla linguistica, partendo dalla considerazione che a scuola l'italiano non è più oggetto di acquisizione ma di sistematizzazione razionale: in questo volume cercheremo di riportare all'unitarietà questi due grandi patrimoni di conoscenze ed esperienze.

Il nostro percorso cercherà radici nella *tradizione italiana di didatti-*

ca dell'italiano, dalla Legge Casati del 1854 a Croce e Gentile, dalla Media Unica del 1962 alle *Dieci tesi* del 1975, e cercherà in tal modo di portare in un quadro epistemologico e, quindi, terminologico unitario quel che abbiamo ereditato dalla tradizione, riportando allo stesso tempo la didattica dell'italiano in un ambito glottodidattico più completo.

Vedremo quindi con logica glottodidattica quali sono le *mete educative* che si perseguono insegnando la lingua «materna», cercheremo di individuare gli *obiettivi didattici* e di declinarli all'interno della nozione di «competenza comunicativa», che per gli studenti è acquisita, ma che va consolidata, resa più raffinata, fatta oggetto di metacompetenza, facendo dell'insegnamento dell'italiano il perno per l'acquisizione delle lingue seconde, straniere, classiche, etniche – ma un perno in grado di interagire con gli elementi che deve raccordare.

Il terzo passo sarà quello di focalizzare il soggetto dell'educazione linguistica, troppo a lungo messo in ombra a favore dell'oggetto, della lingua: cercheremo quindi di vedere *chi è lo studente di italiano* come lingua materna (e a questo punto discuteremo l'aggettivo «materna»), come funzionano il suo cervello e la sua mente in ordine alla lingua, quali forme di motivazione psicologica e sociale contribuiscono ad attivare il lavoro sull'italiano.

La riflessione sulla *motivazione* sarà un tratto fondamentale del nostro percorso, perché è proprio a livello motivazionale che si arenano gran parte delle proposte che provengono dalla ricerca e che non riescono a diventare azione didattica: lo studente italiano ritiene inutili sofistiche l'analisi grammaticale, quella della logica, lo sviluppo delle abilità ecc.: lui, l'italiano lo sa già!

Il nostro percorso affronterà poi le risposte a due domande: «Che cosa insegniamo quando insegniamo italiano? E come possiamo farlo?». Si vedranno quindi le metodologie atte a sviluppare e rafforzare le *abilità* di comprensione, produzione, interazione, trasformazione di testi; il *lessico*, inteso in senso molto esteso; le *grammatiche* – da quelle linguistiche a quelle non verbali – chiedendoci se, perché e come analizzarle con gli studenti.

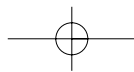
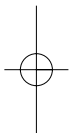
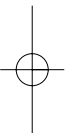
In ciascuno di questi percorsi procederemo a vedere la gamma di *modelli operativi* disponibili all'insegnante per organizzare il suo insegnamento (in sintonia con gli altri docenti che lavorano all'educazione

linguistica): curriculum, sillabo, programma, modulo, unità didattica e unità d'apprendimento, valutazione, recupero, contributo delle tecnologie ecc.

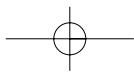
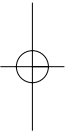
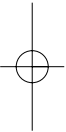
Il volume si conclude con tre aspetti che non rientrano *strictu sensu* nell'insegnamento dell'italiano come lingua materna, ma che pure rientrano nella competenza di un docente di italiano nel nostro sistema scolastico: l'*educazione letteraria*, anzitutto; le *microlingue disciplinari*, in secondo luogo; infine l'*insegnamento dell'italiano come lingua seconda a immigrati*, settore che come si vedrà richiede competenze e metodologie molto diverse da quelle dell'insegnamento dell'italiano come lingua materna, ma che la realtà delle scuole ha messo sulle spalle dei docenti di italiano e di lingue: un'altra buona opportunità per iniziare a lavorare insieme.

Un'ultima annotazione, di tipo epistemologico, usando la prima persona perché mi riguarda come studioso dell'educazione linguistica: in trent'anni ho lavorato sulle lingue straniere, seconde, etniche, e ora sulla lingua materna; mi sono interessato di epistemologia e di modelli teorici, ma anche di tecniche didattiche e di progettazione curricolare; ho studiato l'insegnamento precocissimo delle lingue e quello a giovani adulti che affrontano la letteratura e le microlingue: questo volume rappresenta quindi, sul piano scientifico, un tentativo di riportare a una prospettiva unitaria tutta questa esperienza e questa vita di ricerca per rendere organica la riflessione sull'insegnamento di *tutte* le lingue *moderne*, utilizzando strumenti concettuali comuni. Ma non è ancora un modello completo di «teoria dell'educazione linguistica»: mancano le lingue classiche. È il percorso che mi rimane da compiere, se ne avrò il tempo, nei prossimi anni.

Paolo E. Balboni

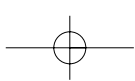
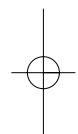
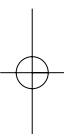


Italiano lingua materna



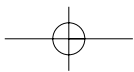
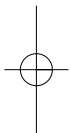
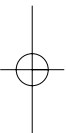
PARTE PRIMA

Coordinate teoriche



Questa prima parte si articola in due sezioni. Da un lato offre un profilo storico dell'evoluzione del concetto di «insegnamento dell'italiano» nella nostra scuola: non si possono comprendere i problemi e le prospettive d'oggi senza vedere come è venuta formandosi la tradizione glottodidattica su cui sono basati i manuali e su cui, da «sempre», si riconoscono gli insegnanti e le famiglie.

Dall'altro si presentano le coordinate specificamente glottodidattiche: il ruolo dell'italiano nel complesso dell'educazione linguistica (nozione continuamente evocata ma assai meno studiata e chiara nella prassi didattica nelle scuole) e i meccanismi neuro-psicolinguistici, psicologici, relazionali messi in gioco nell'insegnamento dell'italiano, lingua che gli studenti hanno già acquisito come madrelingua.



CAPITOLO 1

Insegnare l'italiano a italiani: un'idea che cambia

Se chiediamo a una famiglia, a un docente, a un editore di manuali per la scuola cosa significhi *insegnare italiano* abbiamo delle risposte diverse a seconda dell'età: perché questa nozione è cambiata, anche radicalmente, con una frequenza molto più alta nel nostro Paese che negli altri Paesi europei. In questo rapido excursus (che sintetizza Balboni, 1988) cercheremo di capire come si è formata l'idea di «insegnamento dell'italiano» in Italia.

1.1 | Un'impresa durata un secolo

De Mauro (1963) ci dice che al momento dell'Unità, negli anni Sessanta del XIX secolo, il 2,5% della popolazione parlava italiano, fuori della Toscana e di Roma. Una valutazione più ampia porta la cifra al 10% (Castellani, 1982) – ma il dato è comunque evidente: Cavour aveva detto «fatta l'Italia bisogna fare gli italiani» e la lingua comune diviene una delle priorità. Il progetto è ambizioso se si considera che nel censimento del 1861 si dichiarano analfabeti tre quarti della popolazione italiana, con punte fino al 90% in Sardegna. Poiché fuori della Toscana e di Roma la lingua italiana è usata solo per la scrittura, analfabetismo e ignoranza della lingua italiana coincidono.

Nel 1861 il neonato Regno d'Italia ha a disposizione uno strumento

di politica scolastica elaborato solo due anni prima, nel 1859: la Legge Casati, che resterà l'asse portante della scuola italiana fino alla grande guerra, sopravvivendo ai cambiamenti di governi da Destra a Sinistra ai Liberali. La Legge Casati in qualche modo riprende due idee romantiche, «lingua del popolo» e «lingua nazionale»: la prima è costituita in realtà da un ventaglio di lingue autonome rispetto all'italiano, dette «dialetti», e viene condannata in quanto va contro la seconda, la lingua nazionale: è infatti la presenza di una lingua *nazionale* che dimostra l'esistenza di una *nazione*, secondo una linea di pensiero che parte da Dante e attraverso Bembo, Vico, Muratori giunge al Risorgimento.

1.1.1 Dalla Legge Casati alla Prima Guerra

La politica del Regno ai suoi inizi è chiara – estirpare la dialettologia – ma il dibattito si accende: che cosa sostituire ai dialetti? Quale italiano? È la Questione della Lingua.

Graziadio Isaia Ascoli pone con chiarezza il problema nel suo celebre *Proemio* del 1872: «Si tratta di dare all'Italia una lingua, perché ancora non l'ha». La Francia, osserva Ascoli, ha trovato in Parigi la propria «favella», perché Parigi è il centro politico, culturale, economico; la Germania, ancorché frantumata in decine di stati, ha trovato nella Bibbia di Lutero la sua Parigi. L'Italia, secondo Manzoni, che presiede la commissione nominata dal Ministro Broglio per diffondere l'italiano, propone Firenze con il ruolo di Parigi e alla letteratura in italiano-toscano attribuisce il ruolo della Bibbia in Germania.

Il risultato è immediato: nel 1870 viene pubblicato il *Nòvo vocabolario della lingua italiana secondo l'uso di Firenze* e proprio da *nòvo*, usato al posto di *nuovo*, prende le mosse Ascoli per il suo attacco al manzonismo, in anni in cui anche la letteratura italiana, incamminata sulla strada del Verismo, abbandonava la lingua «sciacquata in Arno» dei *Promessi sposi*. La Legge Casati era manzoniana, e tale fu anche la politica della Destra Storica, che si concretizzò anche in una serie di vocabolarieetti dialetto-italiano (discussi in Marello, 1980) mirati a favorire l'abbandono dei dialetti e a evitare l'interferenza dei dialetti sull'italiano che si voleva diffondere – interferenza che Ascoli giustamente considerava inevitabile. (Sulla Questione della Lingua si vedano

Berrettoni, Vineis, 1974, oltre alla *Storia linguistica* di De Mauro, cita sopra).

Nata accentratrice, nella migliore tradizione francese del Piemonte, la Legge Casati non riesce ad adeguarsi alle diversissime realtà in cui deve essere applicata, sia come struttura sia in ordine ai programmi, che sono rigidi, pensati per una classe dirigente omogenea. In particolare:

- a. quanto all'*italiano*, mentre nelle scuole elementari (la cui gestione è affidata ai comuni) l'unico scopo è l'alfabetizzazione e la sostituzione del dialetto con la lingua nazionale, nei licei la Legge Casati prevede una didattica formalistica, calcata su quella del latino e del greco, concentrando l'attenzione sull'analisi grammaticale, logica e del periodo e ponendo come obiettivo un purismo classicheggiante;
- b. nata in Piemonte, la legge considera come lingua straniera solo il *francese*, per cui tutte le altre minoranze finiscono per essere considerate negative in tutto il Regno;
- c. pone le *lingue classiche* nel ruolo di «palestre mentali», caratterizzanti dell'educazione della classe dirigente.

È nel settore dell'educazione linguistica alle elementari che si registra un ampio dibattito, soprattutto perché molti intellettuali sono affascinati dalla scuola «antiverbalista» di J.-J. Rousseau: la lingua, prodotto di una società che corrompe l'originale bontà dell'uomo, è corrotta essa stessa e spesso nasconde il pensiero anziché esprimerlo. L'educazione linguistica deve dunque divenire educazione al parlare sincero, semplice, immediato, basato sull'esperienza concreta: è il ritorno dell'idea romantica di «lingua del popolo». Questa linea, come vedremo nei paragrafi che seguono, sarà il principio informatore dei programmi di educazione linguistica di Giuseppe Lombardo Radice e riapparirà nei programmi della Sottocommissione Alleata (1944-45) per giungere fino a don Milani.

Nel 1875 arriva al governo la Sinistra, che punta ad agganciare l'Italia all'espansione economica in atto in Europa e quindi accentua gli sforzi per l'alfabetizzazione della sua enorme massa lavoro, incontrando la resistenza dei latifondisti che, come scrive Giolitti, hanno «il co-

raggio di proporre [...] l'abolizione della scuola elementare perché i contadini e i minatori non [possano], leggendo, assorbire idee nuove» (Natale et al., 1975, p. 50). Il risultato dello sforzo del governo è visibile solo al Nord (nel censimento del 1901 si scende dal 67 al 40% di analfabeti), mentre nel Mezzogiorno l'analfabetismo resta sopra il 70% – e spesso sono proprio i pochi che sanno leggere e scrivere che costruiscono il nerbo delle drammatiche ondate di emigranti che lasciano il Sud.

Nel 1900 inizia il quindicennio giolittiano e la scuola riceve una rinnovata attenzione: la Legge Orlando (1905) istituisce i Corsi Popolari e porta l'istruzione obbligatoria fino ai 12 anni; nel 1911 lo Stato avoca a sé l'istruzione elementare nel Mezzogiorno; nascono due associazioni di insegnanti elementari, una liberale e una cattolica, distinte politicamente ma unite nel grande progetto di alfabetizzazione e italianizzazione.

Il primo mezzo secolo del Regno si chiude quindi con un bilancio molto chiaro: la lotta all'analfabetismo e la diffusione dell'italiano «lingua nazionale» sono la linea comune della Destra, poi della Sinistra e infine dei Liberali. Quanto alla classe dirigente, essa continua a essere formata in un liceo classico in cui l'italiano, a differenza che per il «popolino», non è strumento solo di comunicazione ma di status sociale.

1.1.2 Da Croce a Gentile

La prima fase del Regno era culminata con Giuseppe Lombardo Radice che nel 1912 elaborava, per la riforma delle scuole medie e normali, la nozione di «educazione linguistica» – ma la guerra aveva bloccato ogni progetto riformatorio sostituendolo con un gigantesco corso di italiano popolare nelle trincee dove combattono fianco a fianco soldati di tutte le regioni – un italiano lontano dalla retorica degli ufficiali, ma sufficiente, quasi sempre, all'intercomprensione.

Finita la guerra, si ripropone il problema della riforma della scuola e, così come al momento della nascita del Regno ci si era rivolti a una personalità come Francesco de Sanctis chiedendogli di essere ministro, così in questi anni di rinascita ci si rivolge ai maggiori filosofi, dappri-

ma Benedetto Croce (che regge la scuola per due anni accentuando l'attenzione per i classici, entrando in netto contrasto con i socialisti che chiedono di concentrare i fondi sulla lotta totale contro l'analfabetismo) e poi a Giovanni Gentile, la cui riforma costituirà la struttura base della scuola italiana per tutto il secolo. Nel 1922 l'ex maestro elementare Mussolini affida la scuola a un ministro liberale, quale è Gentile in quegli anni (si dimetterà dopo solo due anni, nel 1924, protestando contro il delitto Matteotti) e soprattutto a un Direttore Generale dell'Istruzione socialiste, Giuseppe Lombardo Radice. Dire «scuola gentiliana» porta subito a pensare a una «scuola fascista», ma non è così: bisognerà attendere *Carta della scuola* di Bottai per avere una scuola coerente con il fascismo.

La politica linguistica del fascismo, che Renzi sintetizza come «giacobinismo linguistico» (1981, p. 158) si dispiega in tre direzioni:

- a. dotare l'Italia di una *lingua italiana «degnata»* del rinnovato slancio nazionalistico e imperiale;
- b. procedere all'*italianizzazione generalizzata* del paese, perseguita sia con l'attacco pragmatico alla dialettologia (si pensi alla burocrazia che usa prevalentemente persone di regioni diverse da quella di lavoro), sia con l'uso delle comunicazioni di massa che fanno di Mussolini, e del suo italiano aulico e retorico, il modello linguistico della nazione;
- c. italianizzazione delle nuove generazioni attraverso un programma specifico di *abbandono del dialetto* nelle scuole, dove Gentile istituisce e rende obbligatorie e gratuite la quarta e la quinta elementare, rendendo efficace quell'obbligo scolastico che prima della guerra si era proclamato ma non applicato.

L'italianizzazione non riesce: da un lato, Lombardo Radice informa la scuola della sua visione pedagogica centrata sull'allievo, e siccome l'allievo è dialettologo l'urgenza dell'italianizzazione viene di fatto molto allentata (nel 1925 Lombardo Radice affida a Migliorini, Terracini e Tagliavini la creazione di una serie di manuali graduati per il passaggio dal dialetto all'italiano); dall'altro, soprattutto al Sud, braccianti e contadini non colgono la necessità di italianizzarsi (supportati

in questo dai proprietari terrieri, delle miniere ecc.); infine, la tendenza dei maestri a farsi portatori di un italiano puristico scoraggia il passaggio dal dialetto all'italiano.

Se il modello di italiano è quello aulico di Mussolini, la teoria glotto-didattica secondo la quale lo si vuole insegnare è ancora più reazionaria:

- a. il modello di italiano è uno e solo uno, quello umanistico toscano;
- b. il concetto di varietà è negativo, per cui molta attenzione viene posta alla deregionalizzazione della pronuncia (lo stesso Mussolini segue corsi di ortoepia per eliminare la cadenza romagnola): ciò che si distacca dallo standard è errore da punire ed estirpare;
- c. la «comprensione» orale viene esercitata, insieme all'ortografia, attraverso il dettato;
- d. si presuppone che attraverso il lavoro sulla forma linguistica (analisi grammaticale e logica) si modifichi l'uso della lingua.

Si perdono, quindi, sia le intuizioni di Gentile (nella sua *Didattica* esalta l'individuo e la sua autodisciplina: calligrafia, per esempio, non vuol dire scrivere tutti allo stesso modo, ma ciascuno in maniera personale purché ordinata e pulita) sia, soprattutto, quelle di Lombardo Radice, nei cui programmi definiva «l'educazione linguistica come educazione alla sincerità; [...] il precetto è sempre negativo: non ripetere passivamente (cioè non stordire colle parole te e gli altri); non “abbellire” (esprimi quel che senti con nuda semplicità)». Si tratta di precetti che il maestro non deve proporre come norme ma che deve incarnare nel suo agire quotidiano, ricordando che «ogni docente, in quanto educatore [...], è insegnante di lingua». La modernità di queste idee è totale ed è sconcertante vedere quanto essa sia stata negata dalla scuola fascista e, in buona parte, anche da quella repubblicana.

1.1.3 Da Croce alla Media Unica

Abbiamo detto di intellettuali come De Sanctis, Croce e Gentile chiamati a fare i ministri dell'istruzione nei momenti in cui la nazione deve ripartire; anche dopo la seconda guerra, all'inizio della ricostruzione, si segue questa strada, e si ripropone a Croce il ministero.

Il Croce ministro nel 1945 è maturato, nella sua riflessione sul linguaggio, rispetto al Croce ministro nel 1920: mentre allora aveva spinto nella direzione classicheggiante, nel 1941 (in *Filosofia della pratica*) aveva affermato la natura pragmatica della lingua e aveva maturato un atteggiamento fortemente anti-aulico e anti-puristico, che tuttavia era presente *in nuce* anche nell'*Estetica*: «Il linguaggio è perpetua creazione [...]. Cercare la lingua modello è, dunque, cercare l'immobilità del moto [...]. Il più convinto sostenitore di qualsiasi soluzione sul problema dell'unicità della lingua (della lingua latineggiante, o trecentistica, o fiorentina, o che altro sia), allorché parla poi per comunicare i suoi pensieri e farsi intendere, prova ripugnanza ad applicare la sua teoria [...]: da parlatore egli diverrebbe vanitoso ascoltatore di se medesimo; da uomo serio, pedante; da sincero, istrione».

Non stupisce dunque che nei programmi del 1945 si legga, nelle *Istruzioni*, un passo che sintetizza sia l'attacco definitivo al dialetto (con l'alleanza, di lì a pochi anni, di Mike Bongiorno) sia l'innovazione che si respirava in un mondo in cui Fishman era ancora un giovane studioso e Vigotsky era ignoto:

l'uso appropriato della lingua è il risultato di una lenta conquista che il bambino viene facendo naturalmente, a mano a mano che si estendono i suoi rapporti con la maestra e i compagni. Anche per questo non sono consigliabili schemi programmatici. La maestra ricordi che il patrimonio linguistico si forma naturalmente in relazione alle necessità di vita. Spetta, invece, al suo vigile e persistente intervento la sostituzione delle forme dialettali e più ancora la correzione delle imperfezioni foniche relative.

Il bisogno prepotente di fare e di parlare, che è uno dei caratteri tipici della vita del bambino, deve essere insistentemente favorito, mediante opportune attività, che gli consentono di esprimere se stesso. Occorre però che tali attività non siano vincolate a sterili esigenze di disciplina formale collettiva.

Questo testo straordinario è del 1945, è un testo ufficiale dello Stato, non è l'esercitazione futuribile di un glottodidatta in vena di fantascienza: il che dimostra che, *da Lombardo Radice, attraverso Croce e questi programmi, c'è una linea di continuità che giunge a quelli della Scuola Media Unica del 1961 e poi a quelli della riforma della scuola media del 1979*, nei quali vediamo spesso una rivoluzione copernicana. La continuità tuttavia è limitata al piano teorico, perché nella realtà

della scuola persiste l'insegnamento basato su norme e modelli – non di meno l'idea di italiano come lingua viva, della funzionalità del linguaggio, del suo essere appreso sulla base «delle necessità di vita» è presente come un filo rosso nella glottodidattica dell'italiano del ventesimo secolo, non solo dei suoi ultimi decenni.

A fine dicembre del 1961 viene varata la Scuola Media Unica. Ai nostri fini, gli aspetti essenziali sono due: da un lato si prolunga l'obbligo a 14 anni, dall'altro si elimina il latino, che caratterizzava la scuola media intesa come ginnasio propedeutico al liceo. Specificamente per l'italiano, sparivano dalla seconda classe l'*Iliade* nella traduzione di Monti e dalla terza l'*Odissea* nella traduzione di Pindemonte.

Sono gli anni in cui infuria la polemica tra «lingua e antilingua», innescata dal cinema neorealista, e i nuovi programmi invitano ancora una volta a non cedere alle pronunce regionali, «con l'aiuto di dischi, magnetofoni ecc.». Quanto alle abilità scritte, si raccomanda di dedicare molto tempo alla lettura e di articolare la scrittura su una pluralità di generi, «descrizione, relazione, cronaca, diario ecc., fino a elevarsi lentamente al piano di veri componimenti [...] con l'espressione di pensieri e sentimenti personali».

1.1.4 La Nuova Questione della Lingua

Nell'inverno 1965-66, per mesi, su settimanali e quotidiani infuria la Nuova Questione della Lingua. A innescare la «questione» è Pasolini nel numero di dicembre del 1964 di «Rinascita»: l'idea portante è che la lingua italiana, così come per decenni la si è insegnata e la si è usata per la letteratura, stia cedendo il passo a un nuovo italiano. L'italiano in estinzione è «la lingua della borghesia italiana che per ragioni storiche determinate non ha saputo identificarsi con la nazione (includente contadini e operai), ma è rimasta classe sociale: e la sua lingua è la lingua delle sue abitudini, dei suoi privilegi, delle sue mistificazioni. [... L'italiano che sta nascendo è] la rivincita dei periferici, [...] la vittoria dell'Italia reale su quella retorica».

Paradossalmente Pasolini fu ritenuto sostenitore del comunicativismo pragmatico, dell'industrialismo linguistico: «Si smetta di vantare

diritti alla pubblica vitalizia venerazione della propria ignoranza in nome di un romanzo o d'una poesia ben riusciti», scrive Fortini (Parlangeli, 1971, p. 435); il suo principale antagonista fu Calvino, e non tanto per il disprezzo, che condivide, verso l'«antilingua» retorica e aulica, quanto sulle fonti del nuovo italiano: «Gli sviluppi dell'italiano d'oggi non nascono dai suoi rapporti con i dialetti ma con le lingue straniere. I discorsi sul rapporto lingua-dialetti [...] sono ormai di scarsa importanza» (Parlangeli, 1971, p. 174).

Dall'idea di lingua di Pasolini derivano direttamente don Milani e indirettamente l'impianto linguistico del Sessantotto.

Ma per un'evoluzione nella didattica dell'italiano sarà necessario attendere anni, mentre è nel settore delle lingue straniere che arrivano le novità più rilevanti, ad opera di studiosi formati all'estero come Titone, Freddi, Arcaini, Cambiaghi, Perini. Sono del 1966 le *Tesi di glottodidattica* di Renzo Titone.

1.2 | La rivoluzione copernicana

Sopra abbiamo identificato una continuità secolare nell'idea di insegnamento dell'italiano come lingua viva, non retorica e non abbellita artificialmente, mirata alla «sincerità», per usare le parole di Lombardo Radice. La ragione per cui titoliamo questo paragrafo «rivoluzione copernicana» è che mentre per un secolo le innovazioni erano restate lettera morta nei programmi, con il Sessantotto le innovazioni (prima nelle lingue straniere, come abbiamo detto, poi in italiano) entrano nella glottodidassi quotidiana.

Questa rivoluzione copernicana, che in lingua straniera assume a vessillo la nozione di «competenza comunicativa», nell'italiano si raccoglie intorno alla nozione di «educazione linguistica *democratica*», lanciata dal gruppo demauriano negli anni Settanta (De Mauro, 1977; le «Tesi» del GISCEL in Renzi, Cortelazzo, 1975; Berretta, 1977; Simone; 1979; Sobrero, 1983).

Il concetto di «educazione linguistica» è del 1912, opera di Lombardo Radice, e alcuni stranieriisti come Titone e Freddi la usano fin dagli

anni Sessanta in prospettiva pedagogica, applicandola alla glottodidattica. Ma con De Mauro e il GISCEL troviamo un aggettivo, «democratica», che implica la valorizzazione dell'intero patrimonio espressivo, verbale e non verbale, nonché l'accentuazione sulla varietà. Le *Dieci tesi* sono un esempio dell'accezione essenzialmente sociolinguistica che si dà a *democratica* (mentre nelle lingue straniere l'accezione è pragmalinguistica), ed è proprio un padre della sociolinguistica italiana, Gaetano Berruto (1977, pp. 7-8) che divide gli italianisti tra «grammaticalisti» (Renzi, Parisi e collaboratori, Berretta ecc.) e «antigrammaticalisti» (De Mauro, Simone ecc.), sulla base dell'opzione rispettivamente forte e debole che essi fanno sulla funzione metalinguistica nell'educazione linguistica. Nel 1977 Renzi e Cortelazzo raccolgono decine di contributi in un libro il cui titolo è paradigmatico, *L'italiano: un problema scolastico e sociale*, che mostra come il discorso iniziato nel convegno del 1970 della SLI (Medici, Simone, 1971) sia maturato fino a raggiungere una coerenza interna.

1.2.1 *L'insegnamento dell'italiano come sociolinguistica applicata*

Il titolo può apparire una sintesi un po' forzata, ma il senso si coglie se lo si pone in relazione alla tradizione degli anni precedenti che vedeva la glottodidattica (dell'italiano come delle lingue straniere e classiche) come linguistica applicata, come una descrizione grammaticale applicata all'insegnamento. Ancora in Marchese (1971) e Cipolla, Mosca (1974) si scriveva di «linguistica applicata all'insegnamento dell'italiano», e ancora nel 1976 Berruto deve intervenire a spiegare che la linguistica non è «un passepartout per la didattica» (Ricciardi, 1976, p. 68), ripercorrendo per l'italiano il percorso fatto per le lingue straniere negli anni Sessanta. Lo stesso Berruto è chiarissimo: «L'attuale sociolinguistica è indubbiamente una disciplina "impegnata", che ambisce a dir la sua anche a livello politico. [... I suoi principi] sono ampiamente condivisi da coloro che attualmente si occupano di ricerca nel settore dell'educazione linguistica; e chi scrive è fermamente convinto che il fine dell'educazione linguistica sia quello di addestrare alla varietà degli usi della lingua» (1977, p. 120)

De Mauro e Simone presentano una versione attenuata di questo legame. Il primo è il regista di questa evoluzione della didattica dell'italiano, con decine e decine di titoli tra il 1968 e il 1980. Sintetizzare la sua posizione è arduo, ma possiamo enucleare alcuni punti salienti:

- a. la preoccupazione di *non dimenticare le tradizioni* pedagogica, glottologica e dialettologica italiane;
- b. la necessità di tenere ben presente la *pluralità linguistica e culturale dell'Italia delle Italie*, pluralità che non può essere soddisfatta di un'educazione linguistica monolitica, centrata sull'italiano standard (sul tema intervengono in quegli anni anche Benincà, 1974; Berruto, 1978; Bruni, 1981-82). Ogni individuo ha diritto a vedere riconosciuto il suo patrimonio (pluri)linguistico, che deve essere rispettato, non violato;
- c. conseguentemente, si rifiuta una visione unilaterale della lingua ponendo alla base dell'educazione linguistica una *conoscenza della dinamica e della variabilità linguistica*;
- d. la *ricerca sul campo e la sperimentazione* (ricordiamo che i primi licei sperimentali sono del 1974) sono strumenti essenziali per elaborare e verificare nuovi progetti di educazione linguistica.

Le conseguenze didattiche sono di natura e di segno diversi.

In alcuni casi si sottopongono i materiali didattici a una critica serrata (Cortelazzo, 1978; Ossola, 1979; Corrà et al., 1981) e si tenta di andare, per usare lo slogan di quegli anni, «oltre il libro di testo» (Gallo, 1977); in altri casi il concetto di pluralità di codici, registri, (sotto)abilità viene inteso come la «democratica» accettazione di *ogni* varietà, di *ogni* registro, giungendo a confondere un'educazione linguistica che vuole far scoprire induttivamente la grammatica con un'educazione linguistica *senza* grammatica, dove la grammatica «ragionevole» di Renzi non trova più spazio...

1.2.2 L'italiano nei programmi della Scuola Media del 1979

Nel giugno del 1977 una larga maggioranza, che anticipa di due anni il Compromesso Storico, istituisce una commissione per redigere pro-

grammi che superino quelli del 1963 e dà nuove linee per la valutazione (anche linguistica) degli studenti.

Nel 1979 arrivano i nuovi programmi, che anche formalmente recepiscono il dibattito del decennio: sono scritti in un italiano molto lontano dal classico burocratese ministeriale e sono pieni di indicazioni operative, che nei programmi tradizionali venivano considerate una sorta di svilimento delle riflessioni filosofico-pedagogiche. La stesura non è semplice (Simone ne racconta le difficoltà in Visalberghi, 1979) e il risultato è talvolta ambiguo, tant'è vero che proprio in ordine all'italiano se ne registra una doppia lettura: la pedagogia cattolica (con l'eccezione di Gozzer) ne esalta la continuità con la tradizione e la pedagogia legata alle sperimentazioni ne esalta le innovazioni...

E invero le innovazioni sono tante e consistenti.

Anzitutto, i programmi recepiscono il concetto di «educazione linguistica, la quale riguarda, sia pure in maniera diversa, tutte le discipline [...] e tende a far acquisire all'alunno, come suo diritto fondamentale, l'uso del linguaggio in tutta la varietà delle sue funzioni e forme».

Ricordando la funzione della lingua nell'organizzare «la comprensione della realtà», la definizione di educazione linguistica si allarga a includere i modelli culturali interrelati con la lingua, sia italiana sia straniera, ponendo come obiettivo «la conquista delle capacità espressive e comunicative», integrando «tutti i linguaggi propri dell'uomo – verbali e non verbali – [...] nel processo educativo», che ha obiettivi (ampiamente declinati nel testo) cognitivi, culturali e strumentali.

Le indicazioni metodologiche sono assolutamente nuove rispetto alla tradizione programmatica della scuola italiana: soprattutto, si accentrano le attività *d'uso* anziché quelle *sull'uso* della lingua. Uno dei capisaldi è il passaggio dall'insegnamento della grammatica alla *riflessione sulla lingua*, condotta induttivamente dall'allievo; anche per i testi letterari si raccomanda che la loro lettura non sia «mortificata da commenti minuti».

Negli anni Settanta e Ottanta l'Italia vive la grande stagione delle sperimentazioni; inizia il più organico progetto di rinnovamento della metodologia glottodidattica in Italia, il Progetto Speciale Lingue Straniere; si realizzano i corsi «150 ore» in cui l'educazione linguistica ha il ruolo di asse portante: quello delle scuole sperimentali è il contesto

in cui si realizza la vera rivoluzione copernicana, cioè la trasposizione reale dal dettato programmatico alla didassi quotidiana, alla vita di classe.

1.2.3 La riflessione degli anni Ottanta e Novanta

Gli ultimi due decenni del secolo, dopo la grande innovazione degli anni successivi al Sessantotto, si presentano come un periodo di riflessione (che talvolta assume la forma del «riflusso»):

- a. dopo il rifiuto del latino del 1961, torna una riflessione più pacata sulla *dimensione diacronica*;
- b. dopo aver conclamato per anni il primato della «comunicazione» si comincia a riflettere seriamente su questo concetto (esemplare è Berretta, 1980), insieme a quello di educazione linguistica «funzionale» anche in italiano (Scaglioso, 1986);
- c. il discorso viene allargato dalla lingua alla *letteratura italiana*, secondo linee che vedremo approfonditamente nel capitolo 9;
- d. si pone un problema che possiamo definire parafrasando Cavour: «fatta la nuova scuola, bisogna fare i *nuovi insegnanti*»: nel 1980 inizia il Progetto Speciale Lingue Straniere, che formerà oltre il 50% dei docenti con corsi annuali di 100 ore; nei programmi d'abilitazione del 1982 la dimensione glottodidattica diviene significativa;
- e. inizia un dibattito sulla *valutazione della competenza linguistica* che porterà, nel 1999, a generalizzare il modello di esame di maturità tipico delle scuole sperimentali: accanto al tema tradizionale si propongono l'analisi di testi letterari, la stesura di articoli di giornale, la relazione scientifica ecc.;
- f. si incomincia a realizzare in classe una *collaborazione tra docenti di lingue moderne*, cioè italiano, lingue straniere e, dalla metà degli anni Novanta, italiano L2 agli immigrati. Malgrado i tentativi, spesso un po' avventurosi, la didattica delle lingue classiche non riesce ad agganciare questa tendenza e rimane esclusa, rifugiandosi quasi ovunque nella tradizione;
- g. nel 1980 vengono poste a concorso le prime cattedre italiane di glottodidattica (ne divengono titolari Arcaini e Freddi, seguiti nel 1986

da Berretta, D'Addio e Porcelli), creando un settore scientifico autonomo da quello dei linguisti nell'ordinamento universitario.

Il punto «g» non riguarda solo l'università, naturalmente, visto quanto gli accademici operano nella formazione dei docenti e nella pubblicistica pensata anche per loro: questo stesso manuale né è il risultato. Ci pare quindi importante, prima di passare ai capitoli successivi, riflettere sulla natura della glottodidattica, sull'impianto epistemologico che, insieme alla tradizione che abbiamo descritto in questo capitolo, sta alla base della nostra proposta.

1.2.4 La natura epistemologica di questo volume

- 1.2.1 Nel paragrafo 1.2.1 abbiamo parlato della «sociolinguistica applicata» all'insegnamento dell'italiano: erano gli anni in cui (per riprendere una riflessione personale di Massimo Vedovelli, non pubblicata) la sociolinguistica si sentiva e si comportava come «scienza civile», il cui impatto non era solo scientifico ma anche sociale; nei due decenni successivi la sociolinguistica perde questa connotazione di impegno civile, che viene invece assunto dalla moderna glottodidattica, la scienza che costringe i ricercatori a confrontarsi con quel che avviene nelle classi plurilingui e plurilivello, a dare una risposta alla necessità e volontà di integrazione degli immigrati, all'impatto dei mezzi di comunicazione di massa sulla lingua dei ragazzi – ma è con la lingua che si organizza e si esprime il pensiero.

Per questa ragione, prima di entrare nelle parti propriamente glottodidattiche di questo volume, crediamo utile chiarire lo spazio in cui si colloca questa «nuova» glottodidattica.

Abbiamo detto che sopra che, rispetto alla tradizione, i programmi del 1979 muovevano dalla *linguistica applicata* alla *sociolinguistica applicata*. Questo volume non è un volume di scienze applicate e neppure un volume di *linguistica educativa*, per riprendere la recente proposta terminologica di De Mauro e Ferreri (2005). Non lo è perché la focalizzazione sulla linguistica, o più correttamente, sulle scienze del linguaggio (di cui pure fa parte la glottodidattica) è riduttiva rispetto

alla realtà delle conoscenze necessarie per insegnare una lingua in qualunque prospettiva, ma soprattutto nella prospettiva «civile» individuata da Vedovelli.

Esistono essenzialmente due prospettive nella riflessione e nell'insegnamento dell'italiano:

- a. una che mira a *trasporre le indicazioni che provengono dagli studi di linguistica* (nell'accezione più vasta) e di *storia della lingua italiana* in modo che gli insegnanti, gli autori di materiali didattici, i progettisti di corsi di didattica dell'italiano e coloro che organizzano la formazione dei docenti possano applicarle in didattica;
- b. una, ben più complessa, che non ignora la linguistica (teorica, applicata, educativa che sia) ma che ritiene indispensabile un approccio interdisciplinare che accanto all'oggetto dell'insegnamento (studiato dalla linguistica, nell'accezione più vasta) consideri anche il soggetto (quindi le sue caratteristiche neurologiche e psicologiche: è il tema del secondo capitolo di questo manuale) e l'agire dell'insegnante (le scienze della formazione, dalla progettazione curricolare alla metodologia didattica). cap. 2

La prospettiva glottodidattica che sta alla base di questo manuale è – come si evince anche solo da un semplice sguardo all'indice – la seconda. Tale impianto parte dall'analisi della differenza tra scienze teoriche e pratiche e tra i principi di applicazione e implicazione.

L'epistemologia distingue tra scienze che mirano a conoscere e sono dette *teoriche* (per esempio: la linguistica vuole conoscere la natura della lingua; la biologia indaga la natura della vita ecc.) e scienze *pratiche* che mirano a risolvere un problema (proseguendo nell'esempio: la glottodidattica vuole rispondere alla necessità di acquisire le lingue; la medicina vuole risolvere i problemi patologici).

Le scienze teoriche possono *applicare* la loro attenzione ad aspetti particolari: per esempio la linguistica può essere applicata alla traduzione, all'analisi computazionale ecc. e divenire *linguistica applicata*, pur rimanendo nell'ambito teorico, volto alla conoscenza di alcuni ambiti specifici. Ma nel momento in cui si deve *risolvere* e non più *descrivere* un problema, allora la dimensione della scienza teori-

ca – pura, incontaminata, ben definita nei propri ambiti e limiti – non basta più, perché la realtà in cui si situano i problemi da risolvere non è semplice bensì complessa: le scienze pratiche sono tendenzialmente *interdisciplinari*, si fondano su più scienze teoriche e su altre scienze pratiche e ne traggono le *implicazioni* utili per la soluzione dei problemi.

Non si tratta di un bisticcio tra *applicazione* e *implicazione*, ma di una scelta essenziale per stabilire chi sia il soggetto che decide cosa studiare e cosa proporre:

- a. nella logica della *glottodidattica come linguistica applicata* il soggetto è il linguista che applica la sua conoscenza dei fenomeni linguistici a un settore specifico, quello dell'insegnamento linguistico. È il linguista che decide cosa è scientificamente corretto o non, quali sono i fini e i metodi dell'applicazione della linguistica;
- b. nella prospettiva della *glottodidattica come scienza pratica interdisciplinare* il soggetto è un glottodidatta (lo studioso o l'insegnante), il quale definisce il problema («devo insegnare l'italiano») e per poterlo risolvere si rivolge a più scienze (teoriche, applicate, pratiche) per coglierne le implicazioni utili alla soluzione. *Il suo scopo non è quello di «conoscere» ma quello di «risolvere»*, anche se per risolvere deve conoscere, così come il medico deve conoscere l'anatomia o la chimica per risolvere il problema della persona malata o per evitare che si ammali.

La glottodidattica, proprio per la complessità del problema che deve risolvere (far crescere la padronanza di una lingua), trae le proprie conoscenze da più scienze e le integra in un costrutto scientifico che non è semplicemente la somma di nozioni provenienti dai vari ambiti di ricerca ma costituisce una conoscenza nuova e autonoma.

Gli ambiti scientifici di riferimento della glottodidattica – e quindi di questo manuale – sono quattro, alcuni teorici e altri pratici:

- a. le *scienze del linguaggio della comunicazione*: dalla natura della comunicazione, della competenza comunicativa, delle abilità linguistiche, delle funzioni e degli atti comunicativi, ai vari aspetti delle

- grammatiche fonologica, morfosintattica, lessicale, testuale, extralinguistica;
- b. le *scienze della cultura e della società*, dall'antropologia alla sociologia, visto che l'italiano viene insegnato per interpretare la società e per agirvi: questo capitolo è un esempio del modo in cui per impostare l'insegnamento dell'italiano sia necessario conoscere la storia politica, sociale e culturale d'Italia;
 - c. le *scienze del cervello e della mente* che ci offrono i principi basilari di neurolinguistica e psicolinguistica (le modalità di funzionamento del cervello e della mente nell'acquisizione linguistica), di psicopedagogia e psicodidattica (su cui fondare i modelli operativi quali l'unità d'apprendimento, l'unità didattica, il modulo), di psicologia relazionale, con particolare attenzione al problema del filtro affettivo;
 - d. le *scienze della formazione*: pedagogia generale, metodologia didattica, tecnologia didattica, docimologia.

Le quattro grandi aree di conoscenza che abbiamo sintetizzato sopra divengono «glottodidattica» nel momento in cui vengono integrate, non solo giustapposte l'una all'altra.

Questo volume cerca di proporre un'integrazione tra le quattro aree per individuare le finalità, gli obiettivi e le metodologie dell'insegnamento dell'italiano a studenti italiani che, per mera convenzione, chiameremo qui «studenti di *madrelingua* italiana», pur sapendo che la dialettologia è spesso viva e vegeta e che in molti immigrati di seconda generazione il termine «materna» è inadeguato (per un approfondimento sulle differenze tra lingua materna, seconda, etnica si veda Balboni, 2002a, cap. 1).

1.3 | Parole chiave del capitolo

Alla fine di questo capitolo vengono date per acquisite e condivise le seguenti parole chiave, che non verranno più spiegate e chiarite nei capitoli successivi:

cap. 2 **glottodidattica:** scienza teorico-pratica che studia e progetta l'educazione linguistica, porta all'intersezione tra le scienze che riguardano l'oggetto dell'insegnamento (scienze della comunicazione, del linguaggio, della cultura, della società) e scienze che riguardano le persone coinvolte, cioè lo studente (aspetti neurologici e psicologici) e l'insegnante (scienze dell'educazione e delle metodologie didattiche).

questione della lingua: non riguarda la scelta tra dialetto e italiano, bensì tra varietà di italiano; a fine Ottocento si opposero le visioni rappresentate da Manzoni e Ascoli e il simbolo del conflitto fu l'uso di *nòvo* o *nuovo* nella titolazione di un dizionario; negli anni Sessanta le visioni in contrasto erano quelle rappresentate da Calvino e Pasolini, e il simbolo fu la scelta tra italiano della «classe borghese» e quella della «classe operaia».

sociolinguistica applicata: quella parte della sociolinguistica che negli anni Settanta-Ottanta si fece carico di elaborare modelli teorici e trasformarli in progetti didattici in ordine alla situazione linguistica del nostro Paese, realizzando una «rivoluzione copernicana» rispetto alla tradizione e innovando radicalmente l'insegnamento dell'italiano nella scuola. Questa funzione di «scienza civile» è passata nell'ultimo decennio alla glottodidattica, a seguito dell'impatto dei non italofoni nella scuola.

CAPITOLO 2

L'italiano nell'educazione linguistica

Questo capitolo è costruito intorno a due «dichiarazioni» (nell'accezione delle scienze cognitive: affermazioni semplici, assiomatiche):

- a. prima dichiarazione: l'educazione si pone delle «mete», cioè delle finalità di vasto respiro, non degli «obiettivi», che sono propri dell'istruzione, sono circoscritti e in quanto tali misurabili;
- b. seconda dichiarazione: l'educazione linguistica è parte dell'educazione generale della persona, dove riveste un ruolo particolare: ha fine in se stessa ma, allo stesso tempo, è strumento per tutte le altre aree educative; per riprendere un titolo di Arcaini: *L'educazione linguistica come strumento e come fine* (1978).

Vediamo di trarre ora le conseguenze da queste due dichiarazioni, che abbiamo postulato senza discutere.

2.1 | Mete educative dell'insegnamento dell'italiano

L'educazione generale, abbiamo detto nella prima dichiarazione, ha delle finalità, delle mete. La filosofia, la pedagogia, tutte le riflessioni sull'*educare* ne discutono da millenni – e forse a questo punto abbiamo idee troppo complesse, e talvolta confuse, sul tema, quindi preferiamo

cercare un approccio diverso, più semplice. Procedendo con una logica pragmatica, possiamo partire dal più semplice dei modelli relazionali umani in questo modello:



Un uomo ha relazioni che possono essere schematizzate nel modello a fondo pagina (un modello di carattere religioso porrebbe anche un quarto elemento, relativo alla relazione con la trascendenza: una freccia che da «io» va verso l'alto).

Traducendo questo modello elementare in mete educative, possiamo riprendere, liberandoci dal peso delle eccessive per quanto sottili discussioni, il modello tripolare che da almeno quarant'anni (si veda per esempio Freddi, 1970) circola in ambito glottodidattico:

- a. *io*: in questo senso, educare (*ex ducere*) significa, letteralmente, «tirar fuori» il meglio dall'io, dalle opportunità che si hanno, che si incontrano, che ci si crea: questa meta è normalmente detta *autopromozione* – muoversi, *mozione*, in avanti, *pro*, con le proprie forze, *auto*. Che ruolo svolge la lingua nell'autopromozione? Come migliorare le opportunità di autopromozione mentre insegniamo la lingua italiana?
- b. *io e te*: l'uomo è un essere sociale, che costruisce la propria conoscenza e il proprio mondo affettivo nella relazione con alcuni «tu», dai genitori agli insegnanti, dagli amici ai colleghi. Che ruolo svolge la lingua nella *socializzazione*? Come migliorare le opportunità di socializzazione mentre insegniamo la lingua italiana?
- c. *io e il mondo*: tutti gli altri che non sono dei «tu», tutto il mondo di oggi ma anche del passato, tutto il mondo reale ma anche quello fittizio del fantastico, della letteratura ecc. Che ruolo svolge la lingua italiana nella *culturizzazione*? Come migliorare le opportunità di culturizzazione mentre insegniamo la lingua?

Vediamo partitamene queste tre mete rivolte all'io, ai vari «tu», agli «altri» che sono e che furono – relazioni da cui deriva anche la propria identità e la propria identificazione, che rende originali rispetto agli «altri» ma fa sentire parte di un gruppo di «altri».

2.1.1 Insegnamento dell'italiano e autopromozione

Il titolo di un testo di Dario Fo, *Il padrone è padrone perché sa mille parole, l'operaio è operaio perché ne sa trecento* dà icasticità a tutta la riflessione di Bernstein sulla «deprivazione verbale», alle proposte di don Milani ecc. In Italia, come abbiamo visto nel primo capitolo, c'è una forte tradizione di riflessione sul ruolo del linguaggio nel consentire la promozione sociale, lavorativa, politica ecc.: è un concetto talmente chiaro e noto che non lo approfondiamo in questa sede. cap. 1

Preferiamo invece dedicare qualche riga a un altro livello in cui una persona può «andare avanti da sola», autopromuoversi, attraverso la lingua: l'andare avanti a «imparare» l'italiano (o, più in generale, anche le altre lingue) nella prospettiva che i documenti europei chiamano LLLL, *Lifelong Language Learning*, un apprendimento linguistico che dura tutta la vita e che include sia la lingua «materna» (usiamo per ora questo termine per indicare l'italiano) sia le lingue seconde, straniere, etniche.

Sopra abbiamo scritto «imparare» tra virgolette – perché quando arriva nella scuola lo studente ha già imparato l'italiano. *Sa* l'italiano, anche se non *sa sull'*italiano (è l'opposizione di Chomsky tra *know* e *cognize*); ha già *acquisito* l'italiano, deve *apprenderlo*: si tratta della dicotomia di Krashen, secondo cui l'*acquisizione* è stabile, inconsapevole, governata dall'intero cervello, generativa di lingua, mentre l'*apprendimento* è razionale, volontario, governato dall'emisfero sinistro (quello analitico, come vedremo nel terzo capitolo) e non genera lingua ma funge da *monitor*, da centro di controllo formale (sintattico, morfologico, sociolinguistico, pragmatico ecc.) della lingua generata dalla competenza acquisita. cap. 3

Il bambino che arriva in prima elementare ha già acquisito l'italiano orale; chi arriva alle medie ha già acquisito anche l'italiano scritto (usiamo «elementari» e «medie» perché così si chiamano in italiano:

lasciamo «primaria» e «secondaria di primo grado» alla varietà burocratica). Quindi nella scuola si lavora sull'*apprendimento*, nell'accezione di Krashen citata sopra, cioè sull'analisi razionale dell'italiano per:

- cap. 8
- a. *sviluppare la conoscenza sulla lingua intesa come sistema*, come codice: è un'attività di analisi, classificazione, descrizione metalinguistica che contribuisce allo sviluppo cognitivo, soprattutto alla capacità di astrazione; lavoreremo quindi a un'idea di insegnamento della grammatica (qualunque cosa intendiamo per «grammatica», almeno a questo punto del discorso) come sviluppo di funzioni cognitive, non come apprendimento mnemonico di regole, norme;
 - b. *sviluppare la funzione monitor*, per garantire un controllo di qualità linguistica e comunicativa prima che le frasi vengano enunciate: questo lavoro è un chiaro contributo all'autopromozione intesa come auto-coscienza, come auto-osservazione, come capacità di staccarsi da sé e di osservarsi dall'esterno – e farlo mentre si parla, in tempo reale, è un'abilità difficile da costruire;
 - c. *sviluppare la meta-competenza comunicativa*, per far capire al ragazzo che indipendentemente dalla lingua, e quindi dalla competenza comunicativa in italiano, inglese, dialetto napoletano ecc., il salto cognitivo, l'autopromozione, si ottiene quando si diventa consapevoli dei meccanismi e dei tratti fondanti della comunicazione, quando si lavora alla meta-competenza comunicativa.

Riprendendo un vecchio detto, insegnare italiano nella logica dell'autopromozione dello studente significa non dargli pesci ma insegnargli a pescare, per tutta la vita, nel mare magno e cangiante della comunicazione, delle lingue (perché l'educazione linguistica riguarda tutte le lingue che si conoscono e studiano), in particolare dell'italiano. Ma insegnare a pescare, sviluppare l'autonomia del pescatore linguistico, richiede tecniche didattiche e materiali ben diversi da quelli che abbiamo ereditato dalla tradizione, che sono spesso talmente demotivanti da spingere lo studente a chiudere la mente... «tanto, l'italiano lo so già!».

2.1.2 *Insegnamento dell'italiano e socializzazione*

Il paragrafo è brevissimo perché qualunque cosa si scriva su questo tema è necessariamente ovvia, in quanto la lingua italiana è la principale e indispensabile forma di socializzazione per un italiano – «lingua italiana» intesa come *competenza «comunicativa» nella lingua italiana*, cosa ben diversa dalla mera *competenza «linguistica» in 2.2 italiano*.

Se è ovvio il fatto che per socializzare in Italia è necessario possedere le grammatiche linguistica, sociolinguistica, pragmalinguistica, e saperle tradurre in abilità linguistiche in cui si intrecciano codici verbali e non verbali, assai meno ovvio è *come* lavorare in classe al raggiungimento di questa meta educativa – soprattutto a scuola, con ragazzi e adolescenti tra i dieci e i diciotto anni (è questo lo studente che abbiamo in mente) che a quell'età hanno come valore la rottura delle grammatiche, soprattutto di quelle sociali e culturali.

2.1.3 *Insegnamento dell'italiano e culturizzazione*

Tecnicamente dovremmo parlare di «inculturazione», termine antropologico che indica l'assunzione dei valori e dei codici di comportamento (quindi anche dei codici di comunicazione, *in primis* la lingua) di una cultura: solo quando si è «inculturati» si può socializzare e, quindi, autopromuoversi in una società.

In realtà, questa meta educativa è perseguita dall'educazione storica, letteraria, culturale e la padronanza dell'italiano ha una funzione meramente strumentale, anche se l'italiano può dar spunto a interessanti analisi (per esempio, quante riflessioni si possono fare sul «maschilismo» dell'italiano e sul dibattito circa il femminile di titoli, di cariche istituzionali ecc.?).

Nell'educazione linguistica la culturizzazione costituisce invece una meta fondamentale nell'insegnamento dell'italiano come L2 per gli cap. 11 immigrati e soprattutto nell'insegnamento delle lingue *e civiltà* straniere, per riprendere la titolazione delle cattedre degli insegnanti di lingue con i quali l'insegnante di italiano deve dialogare, se opera in una logica di *educazione linguistica*.

2.2 | Mete glottodidattiche per sviluppare la competenza comunicativa in italiano

Le mete *educative* sono enunciazioni che rimangono nell'ambito della filosofia dell'educazione se non si traducono in mete *glottodidattiche*, specifiche dell'insegnamento di una lingua (materna, seconda, straniera, etnica, classica che sia).

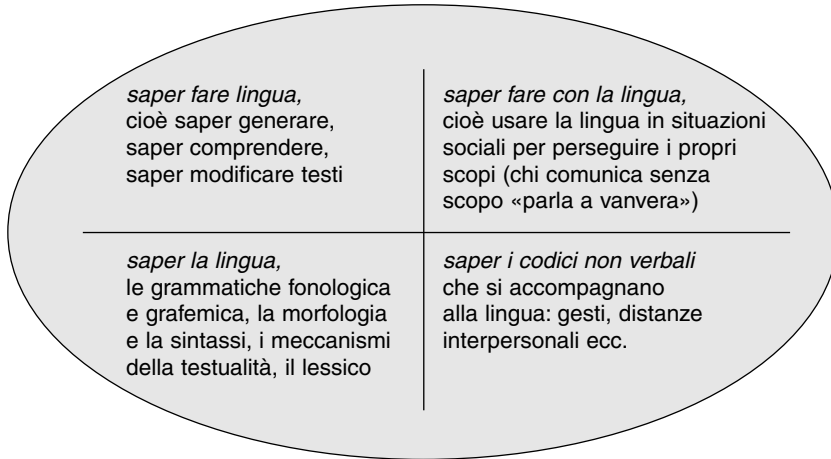
Le mete glottodidattiche, qualunque sia l'aggettivo che accompagniamo a «lingua» (materna, nazionale, seconda ecc.), sono costituite dalle componenti della competenza comunicativa. Riprendiamo brevemente questo concetto, per poi passare a precisare meglio l'aggettivo da affiancare a «italiano come lingua...».

2.2.1 *Il modello di competenza comunicativa*

«Competenza» è un concetto di origine chomskyana, tradotto in ambito sociolinguistico da Hymes negli anni Settanta e poi fatto proprio dalla didattica delle lingue seconde e straniere; raramente è applicato alla lingua materna e a quelle classiche. Questa limitazione non ha fondamento se si pensa che la competenza comunicativa altro non è se non la capacità di comunicare *efficacemente* (dimensione pragmatica), *appropriatamente* (dimensione socio-culturale) e *correttamente* (dimensione linguistica) in italiano – e di sapere *perché* certi messaggi sono efficaci, appropriati e corretti e altri lo sono meno o non lo sono affatto: la meta-competenza, quindi, che si affianca alla competenza d'uso per consentire l'autopromozione di cui al paragrafo precedente.

La competenza comunicativa è composta da quattro macrocomponenti come rappresentato nello schema della pagina a fronte.

Se trasformiamo la figura circolare dello schema in una figura sferica, con le quattro scritte distribuite sulla superficie, ci rendiamo visivamente conto che non c'è gerarchia di valore tra le quattro componenti (anche se nella vita di ciascuno c'è priorità nello sviluppo delle varie componenti: il bambino impara la lingua perché vuole agire, farsi nutrire, coccolare, pulire: mira all'efficacia pragmatica e si disinteressa completamente della appropriatezza socio-linguistica). Per comunica-



re, cioè per poter scambiare messaggi efficaci, appropriati e corretti è necessario che tutte le componenti siano possedute e attivate.

Come si vede osservando l'indice di questo studio, la seconda e la terza parte sono organizzate secondo queste voci, ma la sequenza è dovuta solo al fatto che un libro è un testo lineare, sequenziale: per essere coerenti avremmo dovuto procedere in parallelo dividendo ogni pagina in quattro colonne.

Quando entra nel sistema scolastico il bambino è già competente in tutti e quattro i settori, e quando arriva alla scuola media la sua competenza è consolidata: può essere perfezionata, sviluppata, integrata – ma, soprattutto, si possono dare allo studente strumenti per riflettere sulla sua competenza nella comunicazione, nella lingua italiana, nelle altre lingue che conosce, che sta studiando o con le quali è in contatto.

2.2.2 *Italiano lingua «materna»?*

La domanda non è essenziale ai nostri fini reali: tutti i lettori sanno bene che per «italiano» in questo contesto intendiamo la lingua parlata, sebbene con varietà regionali differenti, dalla grande maggioranza dei

preadolescenti e adolescenti cresciuti in Italia (talvolta anche da genitori non italiani).

Esistono comunque studenti che escono dal quantificatore che abbiamo usato sopra, ossia «la grande maggioranza»:

- a. ci sono *studenti la cui lingua materna è il dialetto*, ma la pura dialettologia non esiste più presso i ragazzini, che quando arrivano alla scuola elementare hanno già sviluppato almeno la competenza ricettiva dell'italiano ascoltato in televisione; anzi, bisogna notare che spesso il dialetto è una «conquista» (evidenziamo la parola perché, sul piano della padronanza comunicativa si tratta davvero di una conquista) legata alla pubertà e al desiderio di identità di gruppo, da un lato, e alla ribellione contro i canoni linguistici delle famiglie e della scuola, dall'altro;
- b. altri *studenti abitano nelle aree bilingui*: ladini e friulani, francoprovenzali e walser in Valle d'Aosta, tedeschi in provincia di Bolzano, sloveni in Friuli, croati in Molise, albanesi e greci in molti comuni del Sud, sardi, catalani ad Alghero. In questi casi possono essere in situazioni di bilinguismo, in cui la differenza di competenza tra lingua materna e lingua seconda è minima, o in situazioni in cui l'italiano è davvero una lingua «seconda», quasi come quella che devono apprendere gli immigrati. Torneremo su questo secondo caso in cap. 11 un capitolo apposito;
- c. *studenti tendenzialmente «quasi nativi»*, per usare la terminologia di Davies (2003): sono studenti la cui lingua materna è altra rispetto all'italiano, ma che sono sostanzialmente a loro agio in entrambe le lingue; questi «quasi nativi» sono fortunati: il loro LAD (*Language Acquisition Device*, il meccanismo di acquisizione linguistica ipotizzato da Chomsky) è stato attivo più a lungo e in maniera più intensa ed è quindi più attento del LAD di un monolingue: con buona pace di chi per oltre un secolo ha cercato di «estirpare» i dialetti e cancellare le minoranze linguistiche, chiameremo anche questi studenti «parlanti di italiano come lingua materna».

Rimane da definire la situazione di studenti che hanno avuto i primi contatti con italiano come lingua seconda (immigrati oppure abitanti di zone in cui le lingue minoritarie viste al punto «b» prevalgono forte-

mente sull'italiano), ma che poi tramite la scuola e anche a seguito della pressione dei mass media stanno sviluppando la competenza comunicativa in italiano, pur conservando qualche imperfezione fonologica (dopo la piena pubertà è quasi impossibile eliminarle) o negli altri aspetti della lingua. Non sono studenti di lingua «materna» – ma sono comunque inclusi tra i destinatari dell'insegnamento dell'italiano nel sistema scolastico. Dedichiamo loro un capitolo specifico alla conclusione del volume.

cap. 11

2.3 | Parole chiave del capitolo

Alla fine di questo capitolo vengono date per acquisite e condivise le seguenti parole chiave, che non verranno più spiegate e chiarite nei capitoli successivi:

acquisizione vs. apprendimento: dicotomia proposta da Krashen, neuro-psicolinguista americano, sulla falsariga dell'opposizione di Chomsky tra *know* e *cognize*. I primi due termini di entrambe le coppie si riferiscono alla competenza stabile in una lingua, ma non riflessa; *apprendimento* e *cognize* descrivono la competenza razionale, riflessa, sulla lingua, e hanno una funzione fondamentale, quella di *monitor* cioè di controllo formale della lingua tra il momento in cui viene generata nella mente e viene enunciata dalla bocca, o immediatamente dopo, producendo autocorrezioni immediate (si veda «efficacia»). L'insegnamento dell'italiano lingua materna si occupa di apprendimento, non di acquisizione, a differenza dell'insegnamento delle lingue seconde, straniere, classiche.

autopromozione, socializzazione, culturalizzazione: sono le tre mete di ogni educazione (linguistica, scientifica, artistica ecc.). Sono mete formative, cioè sono delle *formae mentis*, e in quanto tali non sono misurabili, al massimo sono osservabili nel lungo periodo (si veda «meta»).

competenza comunicativa: il sostantivo è di origine chomskyana, dove definisce un complesso di regole in grado di generare una lingua

e di valutarne la correttezza (l'accettabilità da parte di un parlante nativo); l'aggettivo è il contributo della sociolinguistica applicata americana (Hymes). Gli studenti giungono nella scuola media in possesso di una competenza comunicativa consolidata in italiano (mentre devono costruirla nella lingua straniera), cioè sanno:

- fare lingua, cioè realizzare lingua parlando, ascoltando, leggendo, scrivendo creativamente o sotto dettatura, anche se queste abilità vanno ampliate e consolidate; devono acquisire alcune abilità come riassumere, prendere appunti, parafrasare, tradurre da una varietà a un'altra di italiano;
- fare con la lingua, cioè agire socialmente usando la lingua in maniera efficace dal punto di vista pragmatico e appropriata in prospettiva sociolinguistica (vedi «efficacia»);
- le grammatiche che generano/controllano la lingua e i linguaggi non verbali.

competenza linguistica: è una componente della competenza comunicativa, il «sapere *la* lingua» e «sapere *sulla* lingua» (quest'ultima, precisamente, è una metacompetenza).

educazione linguistica: concetto proposto nel 1913 da Giuseppe Lombardo Radice, ripreso negli anni Settanta in maniera originale dalla glottodidattica italiana: descrive quella parte dell'educazione generale che si occupa del repertorio linguistico della persona e della società, quindi dell'insegnamento della lingua materna, seconda, straniera, etnica, classica. La glottodidattica è la scienza che si occupa dell'educazione linguistica.

efficacia, correttezza, appropriatezza: sono tre parametri di monitoraggio della lingua. L'*efficacia* indica che lo scopo pragmatico di chi parla o ascolta è stato raggiunto; la *correttezza* riguarda la qualità formale della lingua (in termini fonologici, ortografici, lessicali, morfo-sintattici e testuali), mentre l'*appropriatezza* riguarda la dimensione sociolinguistica e culturale.

lingua materna: l'aggettivo non è sempre corretto per descrivere lo studente nelle scuole italiane, in quanto alcuni sono profondamente bilingui con il dialetto, con una lingua minoritaria o con una lingua

etnica, e molti sono «quasi nativi» in italiano, ma hanno l'altra lingua come «materna». In questo volume si usa arbitrariamente «materna» per indicare tutto questo insieme di studenti.

meta e obiettivo: le mete sono delle finalità formative a lungo termine, delle *formae mentis* cui si tende, nel rispetto delle singole personalità, e non sono misurabili ma solo – e con difficoltà – osservabili nel lungo periodo. L'educazione linguistica ha non solo le tre mete generali dell'educazione (si veda «autopromozione»), ma anche delle mete proprie, costituite dalle componenti della *Competenza comunicativa* (vedi sopra): si tratta delle specifiche *mete glottodidattiche*.

Gli obiettivi sono invece i singoli elementi (di volta in volta saperi, saper essere, saper fare) in cui si concretizzano le singole mete glottodidattiche, cioè le singole componenti della competenza comunicativa: per l'insegnamento è necessario definire, caso per caso, gli obiettivi e poi verificarne il raggiungimento.

CAPITOLO 3

Lo studente di italiano

cap. 2 Nel capitolo precedente abbiamo considerato l'oggetto dell'insegnamento, l'italiano; in questo capitolo focalizzeremo il soggetto, lo studente, visto prima come persona singola, come individuo, e poi come membro di un gruppo di studenti.

Il percorso che seguiremo in questo capitolo può essere sintetizzato con una metafora derivata dal mondo dell'informatica: vedremo prima che hardware ha il nostro studente, cioè come funziona il cervello al cui interno egli deve rappresentare la lingua; in secondo luogo vedremo il software, cioè la mente che usa la lingua dopo averla acquisita e che nel percorso scolastico deve anche apprendere la lingua in maniera razionale; infine vedremo da dove proviene l'energia che mette in moto il hardware e il software, cioè la motivazione.

3.1 | Lo studente ha un cervello

Tradizionalmente si dice che la lingua è rappresentata in due aree dell'emisfero sinistro del cervello, quelle di Broca e di Wernicke. La situazione è molto più complessa ed è densa di conseguenze sul piano didattico, come vedremo alla fine del paragrafo.

3.1.1 Processi automatici e processi controllati

Nella lingua materna o comunque in lingue acquisite entro i tre anni circa di vita le parole «vuote» (articoli, preposizioni, pronomi, congiunzioni) si fissano nel cervelletto, che è la parte più antica del cervello dei mammiferi, quella che gestisce processi automatici come il battito cardiaco o quello delle ciglia, la respirazione ecc. Dopo i tre anni circa esse vengono immagazzinate nella corteccia sinistra, dove il livello di automatismo è assai inferiore: è una considerazione da tenere presente in tutto il dibattito circa l'acquisizione precoce di due lingue, per esempio dialetto e italiano, ma anche per l'insegnamento precocissimo delle lingue straniere. Ciò significa che articoli, preposizioni, congiunzioni e pronomi sono gestiti secondo processi neurologici diversi da quelli di nomi, aggettivi, verbi e avverbi, che invece sono rappresentati nella corteccia e sono gestiti con gradi inferiori di automatismo e possono essere scelti razionalmente (si pensi alla scelta tra sinonimi sulla base del contesto), ma più lentamente: sono gestiti da processi *controllati*, non *automatici*.

Se da un lato abbiamo processi automatici puri, in quanto gestiti dal cervelletto, dall'altro abbiamo processi che sono inizialmente controllati (per esempio imparare a coordinare movimento delle braccia e respiro nuotando, imparare a cambiare le marce dell'automobile, imparare a intercettare e colpire la pallina da tennis – imparare a concordare genere e numero, a costruire periodi ipotetici ecc.) che poi la corteccia cerebrale impara a gestire come se fossero automatici. Ma la differenza rimane: senza bisogno di ricorrere all'osservazione delle aree cerebrali coinvolte e dei tempi di reazione (esperimenti ampiamente riportati dalla letteratura neurolinguistica) basta riflettere su un'esperienza comune: se si è stanchi o tesi può mancare la parola, cioè l'unità lessicale, si possono fare lapsus, possono aversi errori di *consecutio temporum*, di concordanze ecc., e si deve ricorrere a processi controllati, lenti, per tenere sotto controllo gli errori possibili o per rimediare a quelli appena commessi (è la funzione monitor); ma una volta che la parola è stata scelta articoli e pronomi si accordano *automaticamente*.^{2.3}

La facoltà di linguaggio propria del *homo loquens*, la regole innate della grammatica universale (per esempio il fatto che in tutte le lingue

esistono frasi, che in tutte ci sono vocali e consonanti, che in una lingua che ha il genere c'è anche il numero ecc.), l'interazione tra la dimensione intra-personale (il *Language Acquisition Device*) e interpersonale (il *Language Acquisition Support System* descritto da Bruner), la necessità di dar voce ai propri bisogni, accentuata dai pragmatici come Halliday, e ai propri pensieri, come indica Piaget – queste sono le cause e i mezzi attraverso cui lentamente, ma comunque entro i primi 5-6 anni di vita, il bambino automatizza gran parte dei processi linguistici, anche quelli gestiti dalla corteccia, che presiede ai processi controllati.

Quali sono le implicazioni glottodidattiche che possiamo trarre in ordine all'insegnamento dell'italiano come lingua materna? Esse sono almeno tre e dipendono dal fatto che si lavora con studenti che:

- a. hanno acquisito la lingua, quindi hanno automatizzato (vuoi nel cervello, vuoi nella corteccia) l'uso dell'italiano e che quindi non sono naturalmente consapevoli del fatto che alcune scelte (fonologiche, morfosintattiche, testuali, lessicali, pragmatiche, sociolinguistiche) possono essere controllate, non lasciate alla semplice gestione automatica; l'insegnamento dell'italiano mira a creare la consapevolezza di questa possibilità;
- b. soprattutto nel passaggio tra infanzia e pre-pubertà, non solo non percepiscono la possibilità di controllare i propri automatismi linguistici (vedi punto «a»), ma hanno ancora difficoltà a controllarli, del pari a quanto avviene per gli automatismi motori, emozionali ecc., anche quando si rendono conto che dovrebbero farlo: mancano di strumenti e di esercizio; l'insegnamento dell'italiano offre questi strumenti;
- c. spesso cominciano a controllare le regole (prima pragmatiche e sociolinguistiche, e solo dopo, e non sempre, linguistiche) non per rispettarle, ma per romperle in modo da riaffermare la propria individualità: è il fenomeno proprio della (pre)adolescenza per cui se la regola sociale è «devi lavarti» tendono ad andare in giro sporchi e sdruciti, se la regola è «certe parole sono tabù» riempiono la loro lingua di parolacce e bestemmie. Il bambino delle elementari *imita* le regole degli adulti per compiacerli e averne una gratificazione, ma non con-

trolla le regole che utilizza; il pre-adolescente impara a controllarle per *infrangerle* e quindi, attraverso la sanzione sociale, riaffermare la sua indipendenza dagli adulti e riaffermare la sua appartenenza a un gruppo di pari, con i quali inventa spesso un gergo segreto, una «anti-lingua», una «antieleganza», una «anti-buona educazione» condivisa.

Su queste basi, possiamo dire che *insegnare italiano a (pre)adolescenti significa aiutarli a porre sotto controllo i processi automatici e automatizzati della lingua*, procedere a far «apprendere» quel che è già stato acquisito. (Per approfondimenti sui temi di neurolinguistica evolutiva in prospettiva glottodidattica rimandiamo a Freddi, 1990a, 1990b; Job, Tonzar, 1993; Fabbro, 1996, 2004).

3.1.2 *L'interazione tra i due emisferi del cervello*

La *neurologia* descrive il fenomeno della lateralizzazione, cioè il fatto che i due emisferi cerebrali, collocati a sinistra e a destra all'interno del cranio, lavorano in maniera differente, specializzata: l'emisfero destro presiede alla percezione globale, olistica, situazionale, contestuale, analogica, associativa; l'emisfero sinistro presiede alle operazioni analitiche, logiche, razionali – e, come abbiamo visto sopra, è nell'emisfero sinistro che troviamo i due principali centri del linguaggio. Questa specializzazione è fondamentale per l'apprendimento e, specularmente, per l'insegnamento in generale. La *neurolinguistica* studia il ruolo dei due emisferi nella rappresentazione mentale della lingua, mentre la *psicolinguistica* studia tra le sue varie aree di ricerca i meccanismi di codifica e decodifica dei messaggi, quindi per esempio quelli di comprensione e produzione linguistica. 3.1.3

Da tutto questo ampio ambito di ricerca risultano due principi che sono fondamentali per l'insegnamento dell'italiano: bimodalità e direzionalità (oltre alle fonti indicate alla fine del paragrafo precedente, si vedano Danesi, 1988 e 1998).

a. Bimodalità

Il termine suggerisce che entrambe le modalità del cervello, quella analitica dell'emisfero sinistro e quella globale dell'emisfero destro, sono

capp. 4, 5, 6
coinvolte nella comunicazione linguistica. Ne consegue che quando si lavora al rafforzamento delle abilità (la componente «saper fare lingua» della competenza comunicativa) si devono attivare entrambe le modalità, quella globale e quella analitica, mentre quando si mira a porre sotto controllo processi automatici si lavorerà essenzialmente con modalità analitiche, proprie dell'emisfero sinistro.

3.2.3
In realtà l'affermazione delle righe precedenti vale in ordine al contenuto dell'insegnamento, la competenza comunicativa in italiano; ma quando passeremo a vedere non l'oggetto da apprendere bensì il soggetto che apprende dovremo riprendere – e fortemente! – in considerazione l'emisfero destro, che gestisce la dimensione emotiva e ha un ruolo essenziale nella motivazione. Ragionando poi sui diversi stili cognitivi vedremo che essi rimandano in buona parte alla dominanza delle modalità destre o sinistre nelle diverse persone.

b. Direzionalità

Il principio della direzionalità stabilisce che l'uso bimodale del cervello avviene secondo una direzione ben precisa: *dall'emisfero destro (modalità contestualizzanti, globalistiche, emozionali) a quello sinistro (modalità più formali, analitiche, razionali)*.

Quindi, come vedremo nei paragrafi seguenti, durante le prime fasi di una «lezione» (usiamo per ora questo termine neutro) si motiva all'apprendimento coinvolgendo in maniera bimodale sia la dimensione emotiva (piacere di imparare, di superare sfide, di giocare ecc.: modalità destra) sia quella logica (richiamo ai bisogni linguistici, lavoro di scoperta delle regolarità, di sistematizzazione di un mondo caotico come la lingua: modalità sinistra).

Questi due principi diventano fondamentali per individuare il modello operativo da utilizzare per organizzare l'insegnamento, in quanto tale modello deve essere «secondo natura», cioè bimodale e direzionale, per poter funzionare (per approfondire gli aspetti neurologici dell'apprendimento si veda anche Sousa, 1995).

3.1.3 Corollario didattico: il concetto di «unità d'apprendimento»

L'espressione «unità d'apprendimento» nasce nel 2001 ad opera di Roberto Dolci, un glottodidatta specializzato in italiano come lingua straniera, e viene proposta come modello glottodidattico in Balboni (2002a); nel 2003 la Riforma Moratti riprende l'espressione e ne fa uno degli assi portanti del suo impianto metodologico, sebbene fraintendendone la natura: per questo, il termine «unità d'apprendimento» usato dai glottodidatti non ha lo stesso significato di percorso esperienziale presente nei programmi scolastici al momento in cui scriviamo questo volume.

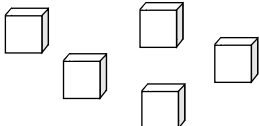
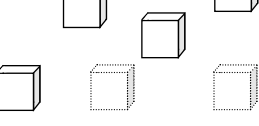
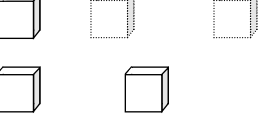
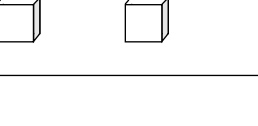
L'unità d'apprendimento è un blocco unitario di percezione di un problema (linguistico, nel nostro caso), che viene percepito dapprima globalmente, affidando il lavoro all'emisfero destro, poi analiticamente nell'emisfero sinistro, per approdare alla sintesi e alla riflessione conclusiva.

Su questa base possiamo vedere altre caratteristiche dell'unità d'apprendimento, che proporremo come modello operativo di base per organizzare e condurre l'attività didattica, il lavoro di classe. L'unità d'apprendimento:

- a. è l'*unità minima di acquisizione o apprendimento* considerata dal punto di vista dello studente che apprende, mentre l'*unità didattica* è quella secondo cui organizza il proprio lavoro l'insegnante; se ci mettiamo dal punto di vista dello studente, è l'unità d'apprendimento che ci interessa analizzare, in modo da organizzare *poi, come conseguenza*, le unità didattiche in maniera rispettosa delle unità d'apprendimento;
- b. nella percezione dello studente, l'unità d'apprendimento risponde alla domanda «che cosa ho imparato in quest'ora (sessione, lezione, due ore, attività ecc.)?» È *ciò che lo studente percepisce* – a differenza dell'insegnante che ha progetti più complessi, come unità didattiche, percorsi, moduli ecc. Anche lo studente deve avere una percezione generale del percorso, ma poi nella sua quotidianità, fatta di ore che si susseguono, di docenti che si susseguono, di materie

- che si susseguono, di compiti a casa che bisogna fare, sono le unità d'apprendimento quelle che lo studente percepisce. Quindi la didattica va presentata secondo unità d'apprendimento;
- c. è un momento di un'unità didattica, che ne costituisce il contesto necessario. Un'unità d'apprendimento isolata non ha senso in un progetto didattico. La posizione dell'unità d'apprendimento in un'unità didattica può essere visualizzata con lo schema a fondo pagina:
- le unità d'apprendimento costituiscono le varie lezioni, sono una rete, rimandano l'una all'altra, ma sono nodi autonomi della rete;
 - possono essere affrontate nella successione che serve a quella classe, che emerge dalla dinamica relazionale, da fuochi di interessi che si aprono ecc.;
 - possono essere svolte parzialmente per tornarci su, in una logica di rete, successivamente;
 - ne possono essere inserite di impreviste;
 - ce ne possono essere di comuni a tutta la classe, visualizzate come cubi con gli spigoli netti, e di specifiche per studenti che hanno bisogno di ripasso, per studenti eccellenti, per studenti con intelligenza molto cinestetica ecc., visualizzate con cubi tratteggiati. (Sull'UA nell'insegnamento della letteratura si veda 9.5.1).

9.5.1

Unità didattica		
Introduzione UD	Rete di unità d'apprendimento	Conclusione UD
– Presentazione dei contenuti dell'UD che sta per iniziare		– Testing
– Motivazione di fondo per tutta l'UD		– Recupero dei più lenti e cura degli eccellenti
– Collocazione dell'UD nel modulo, nel corso		– Decondizionamento, attività di uso libero e creativo di quanto appreso
– Istruzioni operative		– Rilancio verso l'UD successiva

3.2 Lo studente ha una mente

Così come abbiamo basato la proposta operativa dell'unità d'apprendimento su dati che ci provengono dalla natura e dai meccanismi di funzionamento della nostra macchina per apprendere, il nostro cervello, allo stesso modo cercheremo di vedere come funziona la mente per quel che riguarda l'insegnamento dell'italiano, in modo da evitare che la nostra proposta si riduca a linguistica applicata all'insegnamento.

3.2.1 *Acquisizione e apprendimento dell'italiano: due processi mentali diversi*

Questo brevissimo paragrafo è introdotto a questo punto solo per rendere chiara l'architettura della nostra proposta glottodidattica, ma riprende due processi già anticipati, quelli di «acquisizione» spontanea, stabile, generativa, e quello di «apprendimento» volontario, razionale, finalizzato al monitor e alla metacompetenza, cap. 2

Ricordiamo quindi che quando arriva nella scuola il bambino ha già acquisito l'italiano, ha già interiorizzato sia gli item lessicali di base (anche se l'acquisizione lessicale non si conclude mai) sia le regole fonologiche, morfosintattiche, testuali, che abbisognano di perfezionamento, arricchimento, messa a punto ma sono già presenti nella mente. Sono parimenti acquisiti alcuni elementi dei linguaggi non verbali e c'è una consapevolezza, ancorché confusa, delle grammatiche pragmlinguistiche e sociolinguistiche. Questo complesso di grammatiche costituisce la *competenza acquisita*, quella che genera comunicazione, che sfrutta al massimo le potenzialità dei processi automatici. 3.1.1

Gli anni della scuola servono a:

- a. aggiungere la dimensione scritta dell'italiano, nella scuola elementare;
- b. completare le varie grammatiche che costituiscono la competenza comunicativa, correggendo anche eventuali devianze rispetto alla norma;

- c. costruire una meta-competenza sulla comunicazione, sull'italiano, sulle sue varietà, incluse in parte anche quelle diacroniche;
- d. iniziare l'acquisizione di una o più lingue straniere e, nei licei, anche di lingue classiche;
- e. procedere ad analisi comparative tra l'italiano e le altre lingue presenti nel repertorio sociale nonché quelle acquisite al punto «d».

I punti «a» «b» «c» «e» sono processi di *apprendimento*, il punto «d» è un processo di *acquisizione*.

Lo studente non è quindi una *tabula rasa* su cui l'insegnante incide segni (*in-segna*): l'insegnante lo guida a ragionare, individualmente e in gruppo, recuperando dalla sua competenza quello che sa già e sottoponendolo ad analisi – che può essere analisi grammaticale o logica, ma anche analisi dei meccanismi di comprensione, riassunto, raccolta di appunti, nonché di lettura dei testi letterari, scientifico-professionali, e così via.

Nella scuola, quindi, *non si insegna l'italiano, ma se ne perfeziona e consolida l'uso e se ne scopre la struttura*, divenendo autonomi per procedere in queste operazioni *non scholae sed vitae* o, per dirla con i modernisti, in una prospettiva di *lifelong language learning*.

3.2.2 Memoria e apprendimento dell'italiano

Lo studente ha già l'italiano nella sua memoria stabile; quando comunica, deve recuperare ciò che ha memorizzato in modo da poterlo usare e in particolare – per quanto ci concerne – deve recuperare dati per analizzare e sistematizzare l'italiano; è quindi necessario un cenno al funzionamento della memoria in termini squisitamente didattici.

a. La memoria di lavoro

Le informazioni arrivano alla *memoria di lavoro*, che ha una persistenza molto limitata nel tempo e una capacità quantitativa che di solito non supera i sette elementi: il numero telefonico 335.67.44.321 è più facile da ricordare di 3.3.5.6.7.4.4.3.2.1; da questo deriva la necessità di *organizzare le attività di classe con poche variabili*: davvero, torna reale il detto «chi troppo vuole nulla stringe».

Se poi consideriamo che questa memoria operativa si sovraccarica rapidamente, per cui nei casi migliori l'attenzione dura una quindicina di minuti, abbiamo una seconda indicazione metodologica: *le attività devono essere brevi*; le unità d'apprendimento di una durata, diciamo, di un'ora vanno divise in tre-quattro sezioni, chiaramente staccate.

b. Memoria a medio e a lungo termine, memoria semantica

Quanto entra nella memoria di lavoro va poi collocato nella *memoria a medio termine* che ha una facile caducità (a seconda degli studi il dato varia, me è certo che al massimo dopo 90 giorni ogni traccia mnestica è perduta); le strutture profonde della lingua e le interpretazioni dei significati rimandano alla *memoria a lungo termine*, che include sia la nostra conoscenza del mondo, la cosiddetta «enciclopedia», sia in particolare la *memoria semantica*, che interpreta e memorizza la lingua.

Ai fini didattici la domanda conseguente è: in che modo alcuni elementi di un input si installano stabilmente nella nostra memoria a lungo termine?

Aristotele teorizzava il meccanismo di memorizzazione che oggi chiameremmo «associazionismo»: si ricorda per somiglianza o per contrasto. Le associazioni possono indubbiamente essere utili, ma solo se le crea lo studente, per quanto guidato: il ricordare prevede un ruolo attivo, richiede uno sforzo deliberato (Cornoldi, 1986): serve un obiettivo, una strategia per raggiungerlo, un processo di elaborazione nella propria memoria a lungo termine (si veda il modello egodinamico in 3.3.3). *Si immette in memoria quello che si vuole immettere in memoria.* 3.3.3

In altre parole, apprendere è un *progetto*.

Ci viene naturale chiederci: che *progetto* ci può essere nell'apprendere a fare l'analisi grammaticale, nel distinguere i complementi predicativi dell'oggetto e del soggetto, nel fare temi descrittivi, espressivi, argomentativi, e così via? Quelle che abbiamo elencato sono tutte cose proprie e indispensabili dell'insegnamento dell'italiano come lingua materna: il problema è come trasformare tutto ciò in *progetto*, in *volontà di memorizzazione*: a questo problema dedicheremo gran parte di questo volume.

Andiamo a riprendere altri meccanismi psicologici che forse ci possono essere d'aiuto.

a. Riflessione e memorizzazione

A una maggiore riflessione («profondità di codifica», in termini psicologici) corrisponde una maggiore memorizzazione: in altre parole, l'insegnante non deve illustrare un dato (la differenza tra soggetto e predicato, tra attributo e apposizione) ma far riflettere, e il soggetto di «riflettere» è lo studente.

Far riflettere richiede tempo, ma come abbiamo visto sopra *al maggior tempo investito corrisponde una maggiore memorizzazione*.

b. Analisi e contesto

La codifica profonda è a livello semantico più che sintattico, lessicale più che grammaticale – ma il lessico ha significato (e quindi viene immagazzinato nella *memoria semantica*) solo se considerato all'interno di un testo (non quindi in una lista) e di un contesto; ciò significa che:

- l'analisi grammaticale di parole staccate ha minore probabilità di fissarsi nella memoria stabile di quanto non abbia l'analisi di parole riunite da un contesto significativo;
- l'analisi logica di frasi staccate ha minore probabilità di lasciare tracce dell'analisi di frasi legate da una storia, una vicenda, un contesto situazionale.

c. Il filtro affettivo

- 3.3 Nelle situazioni di piacevole sfida, nella convinzione di poter riuscire, l'organismo rilascia neurotrasmettitori (come la noradrenalina) fondamentali per fissare le «tracce mnestiche», cioè per introiettare e poi ricordare l'input che viene recepito. In caso di stress negativo, di ansia, di paura di non riuscire, invece, l'organismo rilascia uno steroide che lo prepara a fronteggiare il pericolo: l'amigdala, una ghiandola «emozionale» posta al centro del cervello, rileva il pericolo e richiede lo steroide, ma allo stesso tempo l'ippocampo (altra ghiandola chiave per la memorizzazione a lungo termine) valuta che un test o un roleplay non sono pericoli reali e quindi cerca di bloccare l'effetto dello steroide – ma per far ciò smette di occuparsi di indirizzare le nuove informazioni o di recuperare quelle esistenti nella memoria a lungo termine.

Ne consegue che *le attività didattiche stressanti sono inutili* non su un piano genericamente psico-pedagogico, ma per ragioni di funzionamento del cervello.

Forse una risposta metodologica sintetica al problema del rapporto tra attività didattica e memoria è nella celebre massima attribuita a Confucio:

dimmi e io dimentico
mostrami e io ricordo
fammi fare e io imparo

in cui «imparare» rimanda a una dimensione di riutilizzo che manca nel semplice «ricordare». Forse molti dei problemi dei ragazzi che ben sanno la «grammatica», stando ai test e agli esercizi, ma che poi scrivono sgrammaticatamente sta proprio nel fatto che la grammatica è stata «mostrata» loro, ma non gli si è fatto fare qualcosa con quella grammatica, non si è reso «significativo» l'apprendimento (il concetto è di Rogers, ed è ampiamente applicato alla didattica dell'italiano da Caon, 2005; per approfondimenti sul ruolo della memoria in glottodidattica si vedano Cardona, 2001, 2004).

3.2.3 *Intelligenze multiple, stili d'apprendimento*

Gardner (1983, 1999) individua sette tipi di intelligenza: linguistica, musicale, spaziale, cinestetica, matematica, intrapersonale e interpersonale; ciascun tipo è un insieme di strategie cognitive per comprendere la realtà e risolvere i problemi che essa pone: le componenti sono essenzialmente le stesse in ogni tipo di intelligenza, ma diversa è la loro combinazione e la loro dominanza; allo stesso modo, i vari tipi di intelligenza sono presenti in ogni persona, ma anche qui con combinazioni e dominanze diverse, che possono dipendere dalla persona stessa, dall'ambiente (scolastico e non) in cui si è formato, dalla cultura di appartenenza.

Per quanto riguarda l'intelligenza linguistica, essa viene vista più come capacità di cogliere sfumature di significato, di scegliere le parole opportune – come dimensione semantica piuttosto che morfo-sintattica. L'aspetto logico del linguaggio è piuttosto pertinenza dell'intelligenza matematica.

È importante non confondere i *tipi di intelligenza* (quindi di percezione ed elaborazione della realtà) di Gardner dagli *stili d'apprendimento*, che riguardano il modo di affrontare un compito in maniera, per esempio, olistica e globale piuttosto che analitica e riflessiva; gli stili non vanno confusi neanche con *tratti della personalità* come introversione o estroversione (sulle strategie di apprendimento linguistico sintesi interessanti in Italia sono Mazzotta, 1996; Carli, 1996, 1997; Proserpio, 2002; Cuccu, 2003; Torresan, in Caon, 2006b; essi studiano il rapporto tra strategie d'apprendimento e autonomia dello studente).

L'implicazione di queste riflessioni è che in classe si hanno tante combinazioni di tipi di intelligenza, di stili d'apprendimento e di personalità quanti sono gli studenti: la conseguenza didattica è che il modo di fornire l'input e le attività da compiere devono essere tali da non privilegiare alcune combinazioni e da non danneggiarne altre. In linea di massima possiamo individuare alcune dicotomie che aiutano a organizzare il lavoro in maniera rispettosa della pluralità, ma che soprattutto possono fornire una prima griglia di riferimento per «classificare» gli studenti allo scopo di favorirne il percorso (si vedano Oxford, 1990; Hefferman, 1998, per alcuni strumenti).

a. Dominanza analitica/olistica (ovvero studenti *sistematici/intuitivi*)

3.1.2 Riprendendo la psicologia della *Gestalt*, sappiamo che le persone possono privilegiare uno stile cognitivo analitico, formale, basato sull'emisfero sinistro del cervello, o uno stile cognitivo globale o olistico, che privilegia l'emisfero destro; è chiaro che nell'apprendimento dell'italiano la personalità analitica, che spesso ha una forte *intelligenza* logico-matematica e uno *stile* d'apprendimento riflessivo, si trova avvantaggiata rispetto ai compagni olistici – e ne consegue che si dovrà curare di programmare momenti in cui questi ultimi sono a loro volta avvantaggiati dal tipo di compito che viene proposto (per esempio, unire spezzoni di frase dati alla rinfusa in due colonne, rimettere a posto un testo i cui paragrafi sono dati in disordine ecc.: tutte attività in cui la dimensione globale è preponderante per eseguire il compito), dal fatto che alcuni esercizi vadano svolti in velocità per cui non c'è tempo per analisi approfondite ecc.

b. Stile ideativo/esecutivo

Lo studente ideativo si appoggia alla teoria, lavora sull'idea di possibili percorsi mentali per giungere a possedere e analizzare la lingua – quindi piace naturalmente all'insegnante di italiano impegnato in una teorizzazione della lingua; al contrario, lo studente esecutivo ha bisogno di fare, impara dagli errori, dai quali non si lascia deprimere (atteggiamento che può essere interpretato dall'insegnante come «non gliene importa nulla») e spesso ha difficoltà metalinguistiche, in quanto punta più all'efficacia pragmatica che alla coerenza formale della sua idea.

Lo studente esecutivo è quello che richiede quindi un'attenzione maggiore perché, per dirla con don Milani, «non parla come voi, e voi l'avete bocciato»: non è uno studente necessariamente svogliato o incapace, semplicemente non ha capito quel che si vuole da lui perché gli risulta difficile concepire che a qualcuno possa interessare elaborare teorie piuttosto che confrontarsi con la realtà...

c. Tolleranza/intolleranza per l'ambiguità

Le persone si differenziano anche per questo tratto cognitivo: ci sono alcuni che tendono ad accontentarsi di una comprensione o produzione globali, senza sentirsi a disagio di fronte a dettagli ambigui, imprecisi; altri sono a disagio di fronte a queste ambiguità.

In termini di acquisizione sono avvantaggiati i tolleranti, in termini di apprendimento (quale è l'insegnamento dell'italiano a madrelingua) la situazione è opposta; ancora una volta, esercizi in cui la rapidità di esecuzione è premiante possono sostenere la motivazione dei tolleranti.

d. Dipendenza/indipendenza dal campo

È la capacità di non lasciarsi distrarre o guidare da stimoli irrilevanti solo perché compaiono lì, nel testo. Un esempio può aiutare a comprendere: poniamo che il compito sia individuare le parole femminili in questo insieme:

<i>cagna</i>	<i>gatto</i>	<i>pavimento</i>	<i>lavagna</i>
<i>eco</i>	<i>libro</i>	<i>gioco</i>	<i>banca</i>
<i>testa</i>	<i>mano</i>	<i>penna</i>	<i>salto</i>

la persona dipendente dal campo non le individua facilmente, perché allarga il campo dei nomi maschili a tutti i nomi terminanti in *-o* in quel gruppo, quindi anche a *eco* e *mano*, mentre la persona indipendente le individua facilmente perché analizza il singolo nome, non il campo intero.

e. Capacità/difficoltà di prevedere i contenuti del testo sulla base del contesto

cap. 4 È la *pragmatic expectancy grammar* descritta da Oller e che vedremo più avanti come fattore cardine della comprensione. Essere forti in questa «grammatica» significa prevedere ciò che verrà detto, sfruttando sia la ridondanza situazionale e linguistica, sia la conoscenza del mondo: lavorare su serie di frasi staccate, ciascuna autonoma, privilegia chi ha una scarsa capacità di prevedere sulla base del contesto, e viceversa lavorare su frasi che fanno parte di una storia, legate semanticamente tra loro, aiuta gli intuitivi; alternare i due tipi di attività significa sia non penalizzare troppo i meno intuitivi, ma sviluppare in loro l'intuizione, sia impedire agli intuitivi di fidarsi sempre troppo della loro capacità di immaginare cosa sta per succedere, col rischio di prender fischì per fiaschi senza rendersene conto – cosa che spesso succede per esempio nella rilettura di un tema prima di consegnarlo: chi è intuitivo, chi sa facilmente prevedere quel che sta per arrivare, fatalmente non vede l'errore, perché legge correttamente, in quanto l'ha previsto, anche ciò che è sbagliato.

f. Tendenza/difficoltà ad apprendere dai propri errori

Questa caratteristica dello studente ha una componente personale (ottimismo/pessimismo; arroganza/modestia) ma anche un'origine scolastica, che rimanda all'aver avuto insegnanti che consideravano l'errore un orrore da punire ed estirpare (quindi, dal punto di vista dello studente: da nascondere) oppure insegnanti che studiavano l'errore insieme allo studente, ne parlavano per capire come mai si fosse prodotto.

Le dicotomie che abbiamo visto sopra pertengono alla sfera personale, cioè ai tipi di intelligenza e agli stili cognitivi e d'apprendimento

di ciascuno; ma ci sono anche degli aspetti relazionali, interpersonali che sono rilevanti, soprattutto in una prospettiva come quella di apprendimento cooperativo e costruttivistico come quella in cui ci collo- 3.4 chiamo con questo volume; tra questi, ci paiono da menzionare.

g. Intro/estroversione (o personalità intra/intersoggettive)

Si tratta di diverse combinazioni delle *intelligenze* intra- e interperso- nali ma anche di *stili* d'apprendimento individualistici o cooperativi, di *personalità* più o meno empatiche, capaci di mettersi «nei panni degli altri» sulla base di una buona «teoria della mente», cioè di una teoria del modo in cui una mente diversa dalla propria può reagire di fronte a uno stimolo, un evento ecc.

Le personalità estroverse sono avvantaggiate dall'approccio comunicativo, nelle drammatizzazioni, nei lavori di gruppo, cioè in molte delle attività che riguardano l'uso delle abilità linguistiche; ma quando si deve riflettere sulla morfosintassi o sui diversi tipi testuali l'estroversione non consente di sopperire con un sorriso, con una battuta, con la *captatio benevolentiae* alla mancanza di conoscenza o all'errore. Viceversa le personalità introversive possono avere difficoltà in tutte le attività di classe fondate sulla relazione interpersonale. Si tratta quindi di alternare costantemente le attività in modo da non avvantaggiare gli uni e penalizzare gli altri per troppo tempo.

h. Cooperazione/competizione

Si tratta di un tratto spesso confuso con l'estro/introversione, ma in realtà si tratta non solo di un dato relazionale, ma anche sociale: ci sono studenti che mirano a emergere nel gruppo, anche abbassando gli altri, e studenti che mirano invece a integrarsi, a giocare in squadra. Questo tratto della personalità può essere delicato soprattutto se si usano molte attività basate sul gioco, che il cooperativo intende come gioco e basta, mentre per il competitivo diventano terreno fertile per emergere, per l'affermazione personale.

Non è proponibile analizzare gli studenti dall'interno, perché la struttura scolastica (classi numerose, vari studenti per classe, poche ore di lezione) non consente di conversare, di guidare all'autoconoscenza;

quindi ci si deve basare sull'osservazione esterna, per quanto approssimativa essa possa risultare – ma se questa viene condotta da più insegnanti, che vedono gli studenti alle prese con diverse discipline e diversi stili di insegnamento, il tasso di incertezza può ridursi notevolmente. Lo strumento per l'osservazione può essere costituito da una semplice scheda con l'elenco degli studenti e una serie di colonne pari alle dicotomie viste sopra, in modo da osservare, a seconda dei tipi di attività, come essi reagiscono.

L'ultima frase contiene un'espressione chiave: «a seconda del tipo di attività»; gli autori di materiali didattici e gli insegnanti che operano in classe devono sforzarsi di variare la tipologia dei compiti che vengono richiesti, sia in termini di processi cognitivi (analitici o globali, per esempio) sia di modalità di presentazione (con supporto visivo o senza, con percorso deduttivo o induttivo), sia infine di modalità di esecuzione (individuale o in gruppo, in maniera riflessiva o rapida, stando seduti o muovendosi ecc): solo attraverso la varietà operativa non si penalizzano o avvantaggiano sistematicamente alcuni tipi di personalità, ma si può anche procedere a raccogliere lentamente dati che consentano di tracciare una sorta di profilo cognitivo, relazionale, psicodidattico dello studente. Di *ogni* studente, se è vero che il soggetto dell'educazione è *lo* studente.

3.3 | L'energia che attiva cervello e mente: la motivazione per l'italiano

Lo studente di madrelingua italiana ha già acquisito la lingua, quindi compie tre operazioni a seguito dell'insegnamento scolastico dell'italiano:

- a. ridisegna gli automatismi correggendone errori: per esempio, inserisce in memoria il congiuntivo *dessi* al posto di *dassi*;
- b. riflette sulla lingua italiana, spesso in prospettiva interlinguistica: per esempio, scopre razionalmente che esiste una categoria di nomi semanticamente plurali ma morfologicamente singolari che si chia-

ma «collettivo» e che in italiano richiede il verbo singolare, come *gente*, mentre l'inglese *people* e il tedesco *leute* accordano il verbo *ad sensum*, quindi al plurale;

- c. riflette sulla lingua in quanto tale, scoprendo i concetti di morfologia, sintassi, coesione, coerenza, genere, tipo testuale ecc.

Queste tre operazioni richiedono un ridisegno delle sinapsi in cui è memorizzata la lingua, il che a sua volta è faticoso e dispendioso per il cervello anche sul piano biochimico e metabolico. Per compiere un'azione faticosa occorre motivazione; se non c'è motivazione, non c'è un ri-disegno della competenza acquisita, c'è solo una collocazione temporanea delle informazioni nella memoria a medio termine – il che è sufficiente per superare i compiti in classe, ma risulta inutile con il tempo.

3.2.2

Su questa base crediamo sia possibile affermare che *il maggior problema della didattica dell'italiano a italiani nelle scuole sia la creazione di una motivazione tale da mettere in movimento una complessa operazione di ridisegno della propria competenza, cioè delle informazioni linguistiche contenute nel cervello e nella mente.*

I modelli motivazionali riguardano due aspetti.

a. L'ego di chi compie un'azione, cioè ridisegna la sua competenza in italiano

C'è un modello di questo tipo, funzionalissimo per l'apprendimento delle lingue straniere (e, solo per alcuni ragazzi, delle lingue classiche), il modello egodinamico di Renzo Titone (1976, 1993):

- ogni persona, cioè il suo *ego*, ha un progetto di sé, più o meno consapevole ed esplicito;
- se questo progetto richiede la conoscenza del tedesco, la persona individua una *strategia*: decide di iscriversi a un corso, compra un CD-Rom in edicola, va in Germania per una vacanza-studio ecc.;
- a questo punto subentra il momento *tattico*, quello del contatto reale con il corso, il CD-rom ecc.: se si ottengono risultati non troppo distanti dall'attesa senza dover pagare costi fisici, economici e psicologici eccessivi si rinforza la strategia e questa invia un feedback

positivo all'ego, chiudendo il cerchio *ego* → *strategia* → *tattica* che quindi continua a mantenere in movimento il processo, a dare energia, a motivare il lavoro; se il feedback è negativo, il filtro affettivo si inserisce e il progetto di apprendere una lingua cade.

La motivazione egodinamica è potentissima perché coinvolge l'intera persona (il modello è anche detto *olodinamico*) ma non ci pare applicabile all'insegnamento dell'italiano in quanto la convinzione di sapere già l'italiano non pone, tranne per pochissimi ragazzi, la riflessione sull'italiano tra le strategie vitali per il proprio ego; ma abbiamo voluto porre in evidenza il modello di Titone perché potrebbe indicare la meta alta dell'insegnamento dell'italiano: far capire allo studente che il suo progetto di sé, qualunque esso sia, è più facilmente realizzabile se si possiede una forte e sicura meta-competenza linguistica.

b. La relazione tra lo studente e il fatto di imparare

Ci riferiamo al modo in cui viene vissuto il fatto di essere a scuola a fare delle cose, tra le quali delle ore di italiano.

Ci sono due modelli motivazionali di questo tipo, quello centrato sull'*input appraisal* proposto da Schumann (1997) e uno basato su tre fattori – dovere, bisogno, piacere – che abbiamo proposto nei nostri studi a partire dal 1994. Sono due modelli che, pur partendo da punti assolutamente diversi, conducono nella stessa direzione. Vediamoli dunque più da vicino.

3.3.1 La motivazione basata sulla valutazione dell'input

Il modello di *stimulus appraisal*, che si fonda su dati neuro-biologici, si basa sul presupposto che l'emozione giochi un ruolo fondamentale nel processo cognitivo.

Secondo gli studi di Schumann, il cervello coglie gli stimoli e procede a un *appraisal*, una valutazione che gli serve per decidere se accettare l'input (e le attività), se interiorizzare gli elementi nuovi che compaiono nello stimolo. In altre parole *il cervello seleziona quello che vuole imparare* sulla base di cinque motivazioni in cui la componente emozionale gioca un ruolo essenziale:

- a. *novità*: il proverbio «il mondo è bello perché è vario» attesta la secolare consapevolezza di questo fattore emotivo. Ne trarremo le conseguenze didattiche parlando del piacere della novità; 3.3.2
- b. *attraattiva* dovuta alla piacevolezza, alla bellezza dello stimolo. Un rapido sguardo ai manuali di «grammatica italiana» presenti sul mercato dimostra che, con pochissime eccezioni, questa considerazione è totalmente ignorata. L'innovazione grafica che ha modificato quasi tutti i manuali scolastici negli ultimi dieci-quindici anni non pare aver toccato i manuali di italiano. Nella scelta del manuale dunque la considerazione della bellezza grafica può divenire un fattore importante per la decisione dell'insegnante;
- c. *funzionalità* nel rispondere al bisogno che lo studente percepisce (Schumann la chiama *need significance*): anche qui rimandiamo all'approfondimento del concetto di «bisogno», sotto; 3.3.2
- d. *realizzabilità*: un compito possibile, abbordabile viene percepito come motivante, mentre un compito ritenuto troppo arduo chiude la mente, innalza la barriera del filtro affettivo. In questo senso è sufficiente scorrere le consegne degli esercizi nei manuali per rendersi conto che spesso si attua il principio contrario: l'attività più semplice viene presentata in maniera complessa, la comprensione della microlingua grammaticale usata dalla consegna è spesso più difficile del compito da eseguire nell'esercizio; in molti casi che il destinatario del titolo e della consegna, della spiegazione, dello schema grammaticale ecc. è il docente, non lo studente; emerge anche chiaramente che i parametri di realizzabilità sono quelli del laureato, non del (pre)adolescente;
- e. *sicurezza psicologica e sociale*: ciò che si deve imparare e la risposta che si deve dare allo stimolo non mettono a rischio l'autostima e l'immagine sociale. Ancora una volta, l'osservazione dei manuali usati nelle scuole rileva come questo aspetto della motivazione sia pienamente ignorato.

Si tratta di elementi che, come abbiamo accennato, figurano in molti modelli di motivazione: l'originalità di Schumann sta nell'averli ricordati a una comune matrice neuro-biologica dimostrandola sperimentalmente in volumi i cui titoli sono probabilmente inconcepibili e

mai immaginati dalla tradizione degli studi e della prassi della didattica dell'italiano: *le basi biologiche dell'affettività* (1997) e *le basi biologiche dell'apprendimento* (2004): la nostra tradizione pedagogica nutrita di filosofia e quella glottodidattica nutrita di linguistica hanno dimenticato, stando ai manuali di italiano che hanno prodotto, che è la mente dello studente che decide cosa acquisire ed è il suo cervello che deve fisicamente farlo.

È proprio questa considerazione dell'emotività che inserisce il volume che state leggendo nell'alveo della glottodidattica umanistico-emozionale; il primo degli aggettivi trova fondamento nel tentativo di un insegnamento naturale, che segua la natura della mente umana (bimodalità, direzionalità, differenza tra apprendimento e acquisizione ecc.) mentre «emozionale» trova fondamento in quanto abbiamo detto sopra e 3.3.2 in quanto diremo, in maniera più approfondita, nel paragrafo che segue.

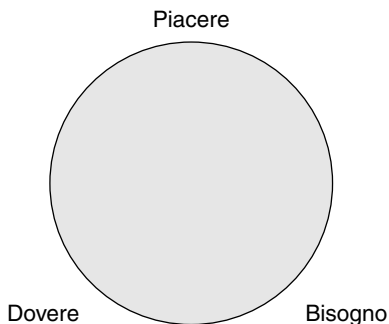
3.3.2 *La motivazione basata sul bisogno, sul (senso del) dovere, sul piacere*

Abbiamo ripreso questo modello dalle teorie del marketing, convinti che tutto sommato l'insegnante è anche un venditore (la metafora è di Dewey). Secondo il modello motivazionale del marketing e della pubblicità si acquistano beni perché se ne ha bisogno, perché si deve farlo (è l'apoteosi del marketing quando si trasforma un oggetto inutile in un *must*, qualcosa che bisogna possedere per... esistere!), perché dà piacere.

In tutti i nostri studi dal 1994 abbiamo usato questo modello visualizzandolo come un triangolo ai cui tre vertici si collocavano i tre principi; uno studio recente, Caon (2006a) evolve il modello visualizzandolo come un cerchio e istituendo quindi tra gli elementi una relazione senza soluzione di continuità (si veda lo schema a fronte).

a. Il (senso del) dovere

Nel nostro modello tradizionale avevamo stabilito un'equazione semplice: per un (pre)adolescente il dovere, l'obbligo, la costrizione, sono concetti negativi e in quanto tali ergono una muraglia emotiva, non solo un filtro affettivo. Ne traevamo la conclusione che la motivazione basata sul dovere («devi fare l'analisi logica perché va fatta, è inclusa



nei programmi; se non la fai perdi l'anno») fosse inutile ai fini dell'interiorizzazione – qualunque fosse il modo, più o meno indorato, in cui la pillola veniva propinata allo studente.

La riflessione di Caon che abbiamo citato sopra declina in maniera diversa il concetto di dovere, distinguendo tra l'imposizione pura e semplice (per quanto attribuita ai «programmi ministeriali», entità astratta e inattaccabile che si materializza nel futuro come «programmi d'esame») e lo sviluppo di un senso del dovere, cioè l'accettazione da parte della persona di compiere atti, di apprendere nel nostro caso, che sente imposti, di cui non coglie la portata, ma che decide comunque di compiere perché comprende che quanto viene imposto:

- è frutto dell'esperienza del *magister*, del maestro che è *magis*, ha più conoscenza del mondo. In altre parole, continuando a latineggiare (ma il latino in questi casi è stupendo nella sua chiarezza), si «obbedisce», si compie il proprio dovere volentieri – e l'avverbio «volentieri» è la chiave motivazionale – non perché c'è una *potestas* che lo impone, e che potrebbe punire in caso di disobbedienza, ma perché c'è una *auctoritas*, un'autorevolezza dell'insegnante che trasforma l'ordine in un consiglio pressante. La competenza in italiano deve diventare meta-competenza sull'italiano, nelle sue grammatiche, nelle regole di scrittura ecc. perché l'insegnante *autorevole*, non *autoritario*, lo ritiene utile, indispensabile;

- tiene viva una relazione positiva tra studente e *magister*, relazione che è ben chiara nell'infanzia verso il maestro o la maestra elementare, ma che poi si tinge di antagonismo nella (pre)adolescenza.

Sviluppare questo senso del dovere, basato sulla fiducia nel *magister*, porta a una motivazione sostanzialmente basata sul piacere di svolgere il proprio dovere – ma l'insegnante motiva se diventa maestro, punto di riferimento, non solo giudice di quella che Jakobson chiamava «giurisprudenza del linguaggio», cioè una grammatica rigida, normativa, immutabile, versione linguistica delle tavole della legge.

b. Il bisogno

Il bisogno è una motivazione legata all'emisfero sinistro del cervello, quello razionale e consapevole; è una motivazione che funziona ma presenta due limiti:

- *è necessario che il bisogno sia percepito*: ciò è facile per il bisogno di imparare l'inglese di base da parte di un adolescente italiano o per il bisogno di acquisire l'italiano da parte di un immigrato; lo è assai meno per lo studio del francese, della letteratura, dell'algebra formale... e della «grammatica» italiana. Lo studente di madrelingua italiana è convinto di «sapere l'italiano», senza essere mai stato portato a riflettere su cosa significhi esattamente «sapere una lingua»: ed è su questa via che, in collaborazione anche con i docenti di inglese e della seconda lingua straniera, si può far percepire il bisogno di completare la propria competenza comunicativa e di costruire la relativa metacompetenza;
- *funziona fino a quando lo studente decide che ha soddisfatto il suo bisogno*: punto che si colloca di solito ben al di sotto del livello soglia percepito dall'insegnante e dalla società. Per questa ragione è necessario che la negoziazione studente/insegnante sul bisogno proceda continua, giorno dopo giorno, lezione dopo lezione. Non basta dedicare l'ora di apertura dell'anno scolastico alla riflessione sul bisogno di padroneggiare davvero la lingua italiana: il bisogno va ribadito continuamente, giorno per giorno, argomento per argomento.

Il bisogno è in molti casi una forte componente del «senso del dovere» che abbiamo visto sopra: si tratta di una considerazione ovvia su cui quindi non mette conto insistere.

c. Il piacere, la componente emozionale

È una forma di motivazione essenzialmente legata all'emisfero destro, ma che può coinvolgere anche l'emisfero sinistro divenendo in tal modo potentissima – la più potente di tutte.

Dove può uno studente trovare il piacere nell'apprendimento razionale di una lingua che ha già acquisito e che «sente» di padroneggiare?

Dedichiamo un apposito paragrafo al piacere dello studio dell'italiano.

3.3.3 Il piacere della «grammatica»

A parte il piacere egodinamico di realizzare un proprio progetto di vita, ammesso che abbia colto il ruolo che può svolgervi l'italiano, e a 3.3 parte il piacere di soddisfare un bisogno e di compiere il proprio dovere (che abbiamo visto in 3.3.2), ci possono essere, se l'insegnante le 3.3.2 sostiene in classe, anche emozioni piacevoli legate a quella che Titone chiama la dimensione «tattica», cioè alla didassi quotidiana; cer- 3.3 chiamo di ordinarle gerarchicamente, da quelle che riguardano il piacere semplicissimo di fare cose che piacciono durante l'ora di italiano, quindi un piacere legato essenzialmente alla metodologia, fino ai piaceri più sofisticati che coinvolgono profondamente la mente e la personalità.

a. Il piacere della varietà, il dis-piacere della noia

Riprendiamo il detto «il mondo è bello perché è vario»: variati devono essere il corso, il materiale, il modo di guidare la comprensione, il modo di chiedere produzione linguistica, di affrontare l'analisi logica o grammaticale; fare ogni giorno gli stessi esercizi, le stesse attività, toglie piacere e dà noia. Questa riduce la motivazione innescando una reazione a catena: i risultati peggiorano e si accresce il senso di frustrazione, quindi si reagisce con il rifiuto delle ore di italiano, cui l'insegnante reagisce imponendo una disciplina e delle attività sempre più

direttive, quindi demotivanti: il circolo vizioso diventa irreversibile e la conclusione è «le ore di italiano fanno schifo». E la mente si chiude.

Molti manuali in uso hanno ben poca varietà, per cui il compito dell'insegnante si concretizza nel motto, che sembra ma non è un gioco di parole, «adattare, non adottare»: il manuale va integrato, modificato, arricchito, magari coinvolgendo gli stessi studenti nell'operazione. Implicito nel concetto di varietà c'è anche il piacere della *novità*, dell'*imprevisto*, dell'*insolito*, che Schumann pone come fattore importante nella valutazione dell'input (e quindi nella decisione di sforzarsi per interiorizzarlo) da parte di una mente.

3.3.1

b. Il piacere dell'argomento trattato

Ci riferiamo a quella che tecnicamente si chiama «rilevanza psicologica» e che trova la sua negazione totale nelle frasi di latino dedicate all'*agricola* (che è operoso, saggio, paziente, orgoglioso padre di *pulchrae puellae* ecc.): ci sono più *agricolae* nei testi di latino di quanti contadini in carne e ossa ci siano in Italia. Quale rilevanza psicologica può avere la saggezza dell'*agricola* per adolescenti urbani?

L'esempio del latino è stato scelto per la sua provocante evidenza: se anziché parlare di contadini si leggesse dei mille baci, e mille ancora, e altri mille che Catullo invia a Lesbia, forse la demotivazione sparirebbe – come sparirebbe se nei manuali si facesse fare l'analisi grammaticale di una canzone scelta dagli studenti anziché di brani manzoniani, se gli esercizi suddivisi in frasi fossero comunque legati da una storia, garantendo quella coerenza testuale che si vuole dagli studenti ma che non si offre loro nelle frasette staccate, decontestualizzate; anche in questo caso, la motivazione è raggiungibile con l'aiuto degli studenti stessi che collaborano alla scelta dei testi su cui lavorare (si veda la riflessione sull'apprendimento «significativo»).

3.4.1

c. Il piacere della sfida

A tutti piace mettersi alla prova; lo si può fare con i quiz televisivi, con l'enigmistica, ma anche con prove di lingua: cloze, incastri, dettati possono essere piacevoli sfide con se stessi – ma solo se poi è lo stesso studente a valutare il risultato, ricorrendo all'insegnante solo dove non capisce un eventuale errore. Quale studente può sentirsi demotivato se per rafforzare

la sua padronanza della morfo-sintassi, intesa relazionalmente, gli si fa fare un sudoku ogni giorno, come compito a casa? Eppure il sudoku è una perfetta sfida grammaticale: ogni schema presenta 27 «parole» di 9 lettere (o numeri) che non possono ripetersi e ogni «parola» ha una morfologia elementare (verticale, orizzontale, quadrata: ce ne sono 9 di ogni tipo, in uno schema). Ma la morfologia si lega alla sintassi, perché ogni parola quadrata si lega con tre parole orizzontali e con tre verticali: per cui inserire il numero mancante richiede un'attenzione morfologica («quale numero manca in questa parola?») e un'attenzione sintattica («questo numero compare in parole che si intersecano con quella su cui sto lavorando?»). È un lavoro morfosintattico potentissimo, che sviluppa la capacità cognitiva ma che si presenta come una sfida, un gioco su schema.

Gran parte della glottodidattica ludica si basa su sfide di questo tipo (una raccolta di giochi per l'italiano, con un'introduzione teorica su cui approfondire questo tema, è Caon, Rutka, 2004).

d. Il piacere di riuscire, il dis-piacere di fallire

Riuscire è un piacere ovvio – ma nella prassi scolastica non sempre è altrettanto ovvio che fallire provoca dis-piacere e annulla questa fonte di motivazione. Il dis-piacere di fallire va quindi prevenuto prima ancor che curato.

Prevenire il fallimento significa che le attività devono essere di livello tale da essere fattibili (riprendiamo la nozione *realizzabilità del compito* dal modello di Schumann visto), soprattutto all'inizio di un'unità d'apprendimento. 3.3.1

Curare il dispiacere significa che gli errori vanno considerati *e fatti considerare agli studenti* come naturali, non come peccati da punire: *fallire* provoca *dis-piacere* e quindi annulla la motivazione, toglie energia al processo di acquisizione, mentre *sbagliare* può essere accettabile se l'errore non viene enfatizzato ma viene studiato e se si continua a ripetere ossessivamente che «errare è umano», che «sbagliando si impara», che imparare è un processo «per tentativi ed errori».

e. Il piacere di apprendere – e di rendersene conto

È un piacere di livello alto, ma per provare questa emozione serve una condizione: rendersi conto che si sta apprendendo. Ciò significa che

iniziare una lezione illustrando che cosa si vuole apprendere e concluderla chiedendo «che cosa abbiamo imparato oggi?» è condizione *necessaria* per garantire questo piacere e, conseguentemente, questa fonte di motivazione.

f. Il piacere della sistematizzazione

Fare ordine concettuale rappresenta un aspetto particolare del piacere di apprendere. Capire come funziona un meccanismo, un sistema di segnali, un periodo ipotetico ecc., è un piacere molto alto, di natura formale, astratta, quindi tale da coinvolgere nell'emozione anche l'emisfero sinistro: fare con gli studenti delle sintesi di quando in quando, *far scoprire* (almeno in parte) la grammatica anziché *insegnarla*, far scoprire categorie epistemologiche è un modo per fornire questo piacere.

3.2.2 In questi paragrafi abbiamo parlato di emozioni (positive, da produrre; negative, da evitare, per quanto possibile – ma essere «maestri» significa anche sapere che *talvolta* alcune emozioni negative aiutano a crescere). Abbiamo già visto, parlando di *memorizzazione*, come le emozioni consistano di elementi biochimici che la favoriscono o la impediscono. Ma l'emozione, in questo paragrafo, ci interessa da un punto di vista diverso, come fonte di *motivazione*, come spinta a compiere uno sforzo cognitivo faticoso.

Quali sono le emozioni basilari? Anzitutto dobbiamo distinguere tra *sentimenti*, che sono realtà affettive percepite consapevolmente (per esempio l'autostima di chi ha corrisposto al proprio «senso del dovere»), ed *emozioni*, tempeste di segnali chimici che procedono per itinerari neuronali che escludono la coscienza ma che introducono reazioni fisiche (sudorazione, rossore/pallore, fuga ecc.) e psicologiche (il filtro affettivo, il blocco del passaggio delle informazioni, la volontà di rimuovere un ricordo spiacevole).

Le neuroscienze indicano sei *emozioni* universali primarie:

<i>gioia</i>	<i>sorpresa</i>	<i>rabbia</i>
<i>paura</i>	<i>tristezza</i>	<i>disgusto</i>

Quante delle attività tradizionali svolte in classe lasciano una traccia mnemonica emotiva di *gioia* e di piacevole *sorpresa*, e quanta è invece

l'emozione negativa, che induce a un'autodifesa preventiva, dovuta alle *sorprese* negative («oggi facciamo un compito di analisi logica»), di *rabbia* («il/la prof mi ha trattato da idiota»), di *paura* («ce la farò a fare questo tema?»), di *tristezza* («non ce la faccio proprio, sono incapace»), di *disgusto* («le ore di italiano fanno schifo!»)? *La memoria precosciente delle emozioni positive è la motivazione, il ricordo delle emozioni negative è la demotivazione.*

Un aneddoto, per quanto fuori luogo in un testo scientifico, può esemplificare una soluzione – e il compito della glottodidattica è offrire soluzioni al problema dell'acquisizione e dell'apprendimento delle lingue.

In una seconda media si è svolta un'attività tutto sommato banale:

- l'insegnante di italiano ha scritto alla lavagna *io, tu, lui/lei ecc.* e ha chiesto agli studenti di trovare tutti i pronomi personali soggetto in italiano (per la precisione: mentre dopo un semplice esempio, «lor signori, si alzino!», gli studenti hanno inserito anche *loro* come seconda persona plurale, e mentre hanno colto il valore di prima persona plurale dell'impersonale toscano, «che si fa?», nessuno degli allievi ha inserito *ella*, dimostrandone la scomparsa dal patrimonio dei preadolescenti);
- l'ora successiva l'insegnante di inglese ha fatto aggiungere, sulla stessa lavagna, i pronomi inglesi (facendo anche scoprire attraverso le prime righe del *Padre nostro* l'esistenza di *thou, thee, thy* – e cioè che *you* è pronome plurale, non singolare);
- l'ultima ora l'insegnante di francese ha completato la lavagna con i pronomi personali soggetto francesi e con quelli in dialetto veneziano (lingua presente nella mente dei ragazzi, ancorché non sempre usata).

Uno dei ragazzi, non definito come «studente modello» dagli insegnanti, al ritorno a casa ha sorpreso i genitori affermando: «Mamma, che bella la grammatica». Ora, l'attività che abbiamo descritto è quanto di più «tradizionalista» si possa immaginare, ma ha generato un'emozione positiva perché:

- a. *ha valorizzato quel che gli studenti sanno*, quel che posseggono nella loro competenza acquisita dell'italiano, del dialetto e delle due lingue straniere che stanno studiando;

- b. *ha reso gli studenti protagonisti della lezione*: sono loro che hanno dato i pronomi personali soggetto da scrivere sulla lavagna;
- c. *ha proceduto in maniera solidale, non competitiva*: non c'era da dimostrarsi bravi, c'era da svolgere un compito – e lavorando insieme la cosa è più facile;
- d. *ha annullato l'effetto del fallimento*: lavoravano tutti insieme, il fatto di non conoscere «ella» non è stato vissuto come un fallimento, ma come un vuoto da colmare, con tranquillità;
- e. *ha consentito la sistematizzazione logica* di un universo posseduto, i pronomi personali soggetto: dalla competenza alla meta-competenza (comparativa);
- f. *ha sorpreso*, facendo scoprire relazioni tra il «voi» dialettale e *you* e *vous* come pronomi di cortesia per la seconda persona singolare.

La metodologia ha creato le condizioni per un'emozione piacevole, evitando i rischi di paura, tristezza, rabbia, disgusto: «Mamma, che bella la grammatica!».

3.4 | Le relazioni dello studente con i compagni, l'insegnante, il manuale

Lo studente, come ogni essere umano, vive un'intensa vita di relazioni: alcune di queste hanno un ruolo significativo per l'apprendimento dell'italiano: la relazione con i compagni, quella con l'insegnante e, infine, la relazione «virtuale» con gli autori dei materiali didattici. In realtà, non sono solo relazioni con persone, ma anche con la conoscenza posseduta da queste persone: lo studente ha nei coetanei un gruppo di parlanti nativi di italiano che sanno più o meno quel che sa lui, con i quali si capisce senza sforzo e condivide il dubbio sull'utilità di «apprendere» l'italiano che tutti hanno già «acquisito»; lo studente lavora sotto la guida di un insegnante che ha una conoscenza maggiore, ma che può decidere di riversarla sullo studente considerandolo un vaso da riempire, oppure può aiutare lo studente a scoprire, insieme ai suoi compagni, la conoscenza; lo studente ha tra le mani un libro, voce di

un gruppo di autori, di un progetto editoriale, di un programma ministeriale, libro che può schiacciarlo sotto il peso di una conoscenza eccessiva e distante oppure può stimolarlo, aiutarlo, offrire schemi vuoti da riempire anziché schemi già compilati da memorizzare.

3.4.1 *La conoscenza come costruzione sociale*

Da un quarto di secolo si sta diffondendo in glottodidattica il cosiddetto «approccio costruttivista» (in realtà è una «metodologia», non un «approccio»): la conoscenza non viene *trasmessa* (dall'insegnante, dal manuale, dai mezzi di comunicazione di massa ecc.) viene *costruita* dal gruppo dei soggetti in maniera attiva attraverso l'interazione, la dialettica, l'ermeneutica, l'accomodazione delle nuove informazioni tra quelle già acquisite – quindi la matrice socratica è evidente. Analizziamo alcune componenti della sintetica definizione che abbiamo dato sopra (per approfondimenti, sul costruttivismo in generale si veda Varisco, 2002, e per le sue implicazioni glottodidattiche Dolci, 2004 e Caon, 2005):

- a. *l'apprendimento è «attivo»*, per usare il concetto del grande pedagogista americano John Dewey: colui che apprende costruisce la propria conoscenza compiendo esperienze su cui riflettere (per questo spesso si parla di «approccio esperienziale»), risolvendo problemi da solo o sotto la guida di un adulto che ne intuisce la «zona di sviluppo potenziale» e quindi lo indirizza a costruire conoscenza, a imparare, laddove le nozioni nuove possono facilmente «accomodarsi» con quelle già interiorizzate (abbiamo fuso concetti che provengono da Vygostsky, Piaget e Ausubel);
- b. *l'apprendimento avviene se è «significativo»*, per ricorrere questa volta a un termine di Rogers, il padre della psicologia umanistica: si costruisce su esperienze significative, psicologicamente e socialmente rilevanti, che vedono impegnato chi apprende non solo «dalla testa in su», cioè sul piano razionale, ma anche nella dimensione emozionale, relazionale, sociale;
- c. *le caratteristiche di «attività» e «significatività» si realizzano solo se si integrano nel contesto* – il gruppo classe, nella nostra prospettiva: un gruppo di persone che:

3.3.2

- condivide più o meno i livelli di conoscenza acquisita, su cui costruire la conoscenza nuova;
- 2.2.1 – sta imparando a imparare, e lo fa mentre impara;
- interagendo, mettendo insieme i diversi tipi di intelligenza e i diversi stili d'apprendimento può ottenere risultati decisamente migliori e con tempo e sforzo minore del singolo studente;
- 3.2.3 – la soluzione del singolo, o la domanda che il singolo pone, il problema che intravede, vengono socializzati (a meno che l'insegnante-guida non li ritenga «fuori tema») e quindi diventano generativi di nuove soluzioni, dubbi, problemi e, forse, risposte in tutto il gruppo.

Abbiamo volutamente accentuato la pluralità di ascendenze nobilissime della metodologia costruttivistica per ribadire che non è una «moda» quella che ci porta a considerare lo studente come membro di una classe e a considerare la classe come incubatore sociale di intuizioni da verificare, di esperienze su cui riflettere, di frammenti di conoscenza da sistematizzare, di dubbi cui cercare di dare risposta: una classe che sa già l'italiano, ma che sull'italiano ha bisogno di verifica, di riflessione, di sistematizzazione, di risposte a domande che non indicano ignoranza ma curiosità.

In una metodologia costruttivistica l'insegnante non «insegna» ma anzitutto promuove, mette in moto, poi guida e governa, infine porta a compimento le attività appena viste.

3.4.2 *L'insegnante e il manuale come facilitatori e tutori*

Lasciamo a lato per il momento la figura dell'insegnante come è venuta naturalmente delineandosi nel paragrafo precedente e torniamo alla realtà che troviamo nel sistema scolastico italiano.

Spesso l'insegnante di italiano (come per altro quelli di lingue classiche o di lingue straniere) si comporta come una figura oracolare, sacerdotale: è l'interprete unico e autorizzato di testi sacri, spesso difficilmente comprensibili senza il suo aiuto.

Ma i sacerdoti possono essere di più tipi: c'è il sacerdote islamico che, anche senza una formazione teologica, può essere riconosciuto come *mullah* da un gruppo e quindi essere autorizzato nell'esegesi cora-

nica; c'è il sacerdote cattolico che sceglie un testo dalla Bibbia, lo enuclea dal contesto, lo fa leggere ai fedeli e poi lo commenta e ne trae la morale: è detto «don», da *dominus*, padrone, e domina i suoi fedeli essendo l'unico autorizzato all'interpretazione del testo; c'è infine il sacerdote protestante, detto «pastore», che guida l'interpretazione, offrendo la sua come una delle tante interpretazioni possibili, non come la sola cattolicamente valida.

Nella nostra prassi didattica è forse necessaria una rivoluzione protestante, per giungere al ritratto dell'insegnante delineato da Freddi (2003, p. 61) parlando del docente di letteratura, ma che ben può applicarsi all'insegnante di lingua italiana: «Non è il professore onnisciente ed eteronomo della tradizione che giunge in classe con il suo programma preconfezionato, strutturato, imm modificabile, centrato sul corpus letterario ereditato da una pigra tradizione. È al contrario [...] un animatore esperto, qualificato, sensibile e duttile che attiva negli studenti i meccanismi psicologici, culturali e operativi che permettono loro di conoscere e apprezzare le grandi voci della letteratura».

Riprendendo la logica dell'apprendimento costruttivista, l'insegnante è un: 3.4.1

- *pastore protestante*: ha un «testo sacro» tra le mani, il libro di grammatica, ma anziché predicarlo, incoraggia lo studente a scoprire ed esplorare quel testo sacro, a viverlo come occasione di riflessione, non come compendio di verità rivelate, indiscutibili, infallibili;
- *tutore* che, come nel mondo latino, *iter parat tutum*: guida con esperienza lo studente che gli è affidato e che ha bisogno di un percorso *tutus*, sicuro, senza le emozioni negative che abbiamo visto; 3.3.3
- *facilitatore* che, per riprendere le parole di von Humboldt, «crea le condizioni perché si impari»;
- *educatore, non insegnante*: non «in-segna», non fa segni nella mente dell'allievo quasi che questi fosse una *tabula rasa*, ma «e-duca», tira fuori la competenza acquisita in italiano che è già presente nella mente dello studente e degli studenti della classe;
- *regista* che, senza entrare direttamente sul palcoscenico, indirizza gli attori, gli studenti, a integrare le loro conoscenze, offre loro sia

stimoli per la riflessione sia strumenti concettuali, linee guida, schemi e tabelle in cui catalogare e classificare le meta-conoscenze sull'italiano che vengono via via costruite – ed è anche il regista che sa tarpare una digressione che non porta a nulla o porta fuori tema, il regista che al momento giusto richiama tutti all'ordine e alla disciplina necessari per la vita di classe, il regista che a ciascuno o a tutti assegna compiti da approfondire prima della prossima «recita».

Un simile profilo di insegnante è certamente più complesso da realizzare rispetto a quello che vede il docente come semplice descrittore delle funzioni sintattiche o come giudice delle performance dei singoli allievi – ma è un profilo certamente più stimolante, più alto, più riccamente e completamente «umano» – in quanto un impianto «umanistico e emozionale» all'insegnamento dell'italiano non deve applicarsi solo allo studente, ma anche all'altra persona coinvolta nel processo di apprendimento/insegnamento: il docente.

Se ampliamo la prospettiva, dobbiamo includere tra i docenti anche gli autori dei materiali didattici.

Il materiale didattico di italiano – sia questo una «grammatica» oppure una guida ai tipi testuali, un capitolo di ortografia oppure una guida al riassunto e alla raccolta di appunti – è una variante scritta, permanente, dell'insegnante: deve essere concepito dallo studente come un'estensione del suo insegnante, un'estensione sempre disponibile, perpetua.

Così come l'insegnante funge da guida e privilegia il porre domande piuttosto che il dare risposte già codificate, anche il libro deve essere una struttura aperta, che assume senso solo dopo che lo studente ci ha lavorato, ha completato gli schemi, ha svolto le attività di comprensione, manipolazione, produzione di testi ecc.

Un manuale «testo sacro», denso di verità che vengono rivelate al giovane, è inutile quanto tutti i testi sacri lo sono per i giovani: stabiliscono il modello da contestare, da non imitare perché è quello dei «vecchi». Un manuale deve certo ricordare che ci sono regole arbitrarie, decise dai «vecchi», per cui si scrive «sufficiente», con la «i», e

«soddisfacente» senza: ma deve farlo solo dopo aver spiegato che il linguaggio è convenzionale, che spesso le convenzioni sono casuali, talvolta astruse, ma che siccome l'abito (ortografico) fa il monaco è meglio riaffermare la propria autonomia in cose più importanti che non sciocchezze come quella «i».

È proprio in questa funzione di gerarchizzazione delle informazioni che il manuale – maestro perpetuo, sempre disponibile – diventa fondamentale, può restare in biblioteca ed essere perennemente consultato anziché essere buttato nel gran sacchetto nero delle immondizie che raccoglie libri, fogli, quaderni e appunti a fine anno scolastico.

Una riflessione conclusiva, sebbene non in linea con il titolo del capitolo, sul rapporto tra docente e manuale. Se entriamo nella logica per cui il materiale didattico è un'estensione dell'insegnante che lo studente può portarsi in zaino, su cui può scrivere, che può evidenziare sottolineare cancellare, allora *la scelta del manuale diventa l'atto glottodidattico più importante che compie l'insegnante nella progettazione di un corso*. Non è pensabile che ci sia una discrasia tra l'approccio del docente vivo e quello del docente cartaceo; così come non è bene che il manuale venga degradato a semplice fornitore di esercizi e attività, ignorandone le parti teoriche, perché gli si sottrae la funzione di maestro permanente, sempre disponibile.

3.5 | Parole chiave del capitolo

Alla conclusione di questo capitolo si danno per acquisiti i seguenti concetti chiave:

bimodalità e direzionalità: sono due modalità di percezione e di rappresentazione mentale della realtà. La lingua, pur situata nell'emisfero sinistro (quello che gestisce le operazioni analitiche, logiche, razionali) coinvolge nel suo funzionamento anche l'emisfero destro (globale, analogico, emozionale), e quindi l'insegnamento linguistico deve essere *bimodale*. Nel funzionamento del cervello, la perce-

zione è prima globale, contestuale, e solo dopo analitica: questa *dirizionalità* è fondamentale per la strutturazione dell'unità d'apprendimento (vedi sotto).

insegnante: se ne sono indicati alcuni tratti: «tutore», «facilitatore», «educatore più che insegnante», «regista», e si è proposta la metafora dell'insegnante di italiano come pastore protestante piuttosto che come sacerdote cattolico: il primo guida persone autonome nell'esplorazione del testo sacro, il secondo è l'unico interprete autorizzato dello stesso.

intelligenze multiple, stili d'apprendimento, tratti della personalità: sono tre componenti che definiscono lo studente sul piano psicologico e relazionale. Un insegnamento rispettoso delle persone evita di favorire, con la scelta delle attività e la conduzione della vita di classe in tutte le sue fasi, alcuni tipi, stili e tratti e di svantaggiarne altri.

metodologia costruttivista: spesso definita «approccio», ma in realtà solo «metodologia» didattica, essa vede l'apprendimento non come ricevimento passivo di concetti trasmessi dall'insegnante, ma come costruzione sociale della conoscenza, sotto la guida dell'insegnante (vedi sopra), che propone esperienze significative dove lo studente assume una funzione attiva e unisce il suo sforzo a quello dei compagni per costruire insieme la conoscenza.

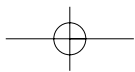
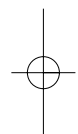
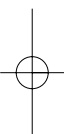
metodologia umanistico-emozionale: spesso definita «approccio», ma in realtà solo «metodologia» didattica, essa richiama la psicologia umanistica di Rogers, che vede la persona nella sua totalità, e mette l'accento, dopo millenni di focalizzazione sulla razionalità, anche sulla componente emozionale (spesso si dice «affettiva») dell'apprendimento.

motivazione: senza motivazione non c'è apprendimento – e il grande problema dell'insegnamento dell'italiano a madrelingua è la necessità di motivarli. Si sono esplorati due modelli, uno basato sulla qualità dell'input offerto allo studente, l'altro sui sentimenti consapevoli (senso del dovere, bisogno) e sulle emozioni (piacere della novità, sistematizzazione, sfida ecc.).

processi automatici e controllati: i primi generano lingua, i secondi la controllano (funzione monitor); sono automatici, nella lingua mater-

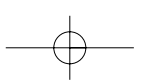
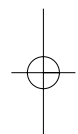
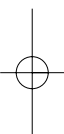
na, i processi gestiti dal cervelletto (uso di pronomi, articoli, preposizioni, congiunzioni), mentre quelli morfosintattici sono automatizzati per il continuo uso, ma vengono gestiti dalla corteccia, più lenta e passibile di stanchezza. Insegnare l'italiano a madrelingua vuol dire mettere sotto controllo formale almeno i processi automatizzati (lessico, morfosintassi, testualità, ortografia).

unità d'apprendimento, l'unità didattica: la prima è breve, corrisponde a quanto viene percepito dallo studente come blocco unitario; l'unità didattica è la dimensione dell'insegnante, che ha una visione più lunga e progettuale. In un'unità didattica, oltre a una fase iniziale di motivazione generale e di presentazione dei contenuti e una fase conclusiva di verifica, rinforzo, estensione, ci sono varie unità d'apprendimento (tendenzialmente: ore di lezione) che possono essere spostate nella loro sequenza, integrate con altre unità impreviste ma richieste dagli studenti, che possono essere saltate per venire riprese in seguito ecc.: un'UD è una rete di UdA.



PARTE SECONDA

Coordinate metodologiche per lo sviluppo
delle abilità

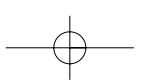
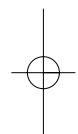
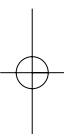


Nel modello di competenza comunicativa che abbiamo proposto in 2.2.1 una delle quattro componenti è costituita dal saper fare lingua, 2.2.1 cioè dal saper comprendere/realizzare testi linguistici:

- a. saper *comprendere* testi orali, scritti, multimediali;
- b. saper *produrre* testi orali, scritti, multimediali;
- c. saper *interagire* con testi orali (detta «parlare»; meglio: «dialogare») e scritti;
- d. saper *trasformare, manipolare* testi in abilità quali il dettato, la stesura di appunti, il riassunto e la parafrasi orali o scritti, la traduzione orale o scritta di testi da una varietà a un'altra, la trasposizione di testi linguistici in testi multimediali e viceversa.

Vedremo nelle pagine di questo capitolo la natura delle varie abilità comunicative e le attività di classe che ci consentono di svilupparle, sia in termini pragmatici, sia in termini cognitivi, di consapevolezza sull'uso.

(Per un approfondimento sulla natura generale delle abilità e le tecniche didattiche per svilupparle si vedano Rivers, 1981; Sobrero, 1988; Balboni, 1998; Rigo, 2005).



CAPITOLO 4

Lo sviluppo della comprensione

La comprensione è la condizione necessaria per ogni forma di apprendimento in ogni area: lo studente è convinto di saper comprendere l'italiano, fatte salve le microlingue scientifico-professionali (dove percepisce solo il problema terminologico), ma in realtà ha solo strategie intuitive, che vanno affinate e consapevolizzate, in modo che possa scegliere la strategia giusta a seconda degli scopi per cui vuole comprendere.

Come funziona un'operazione cognitiva complessa come la comprensione? Come rafforzare questa abilità? Cercheremo di fornire una risposta nei paragrafi che seguono.

4.1 | Natura della comprensione

La comprensione è il processo unitario che sottostà all'attività di ascolto e di lettura. Le due abilità si differenziano a livello *perceptivo*, cioè nei processi di decodifica dei segnali sonori o visivi, nelle caratteristiche *testuali* (i testi scritti sono più formali e strutturati, hanno relazioni pronominali più complesse ecc.) e nell'*uso pragmatico*: il testo ascoltato vive pochi secondi nella memoria, mentre i testi scritti permangono a disposizione del lettore che può farne usi molto diversi.

Ai fini dell'insegnamento dell'italiano a madrelingua, tuttavia, possiamo svolgere gran parte della riflessione unendo le due abilità di ascolto e

lettura, focalizzandoci sullo sviluppo dei processi *cognitivi* della comprensione per far diventare gli studenti dei buoni «comprenditori» (sulla scia di Ferreri, 2002, pp. 134-39, che si occupa di farne dei buoni lettori).

Non faremo qui una storia della ricerca sulla comprensione (ottimo in questa prospettiva è Chapman, 1996, cap. 2), se non per notare che fino agli anni Sessanta prevale un approccio a metà tra il fisiologico (la percezione) e lo psicologico (quel che avviene nella fase di decodifica). È solo con Goodman (1970) che si impone una nuova visione, sintetizzata all'idea di comprensione come *psycholinguistic guessing game*, un «indovinello psicolinguistico». Nel quindicennio compreso tra le due opere fondamentali di F. Smith (1973, 1988) in Italia ci fu un evento chiave, il convegno del 1985 della SLI sulla comprensione vista «dalla parte del ricevente» (De Mauro, Gensini, Piemontese, 1988) che impose definitivamente un modello di comprensione *top down*: secondo tale prospettiva, la comprensione non procede dagli stimoli che udiamo o vediamo, quanto dai processi cognitivi della comprensione, e in particolare dalla «grammatica dell'anticipazione» (*expectancy grammar*), che si basa su tre meccanismi.

a. La conoscenza del mondo (spesso detta «enciclopedia»)

Essa è organizzata in «schemi» che ci consentono di organizzare la nostra esperienza di vita, di studio ecc.: alcuni schemi sono logici, statici, includono relazioni tra gli oggetti, le loro proprietà ecc. (sono detti *frame*, «cornici»; Minsky, 1977) altri sono dinamici, sociali, pragmatici, veri e propri «copioni», «scenari», in cui memorizziamo le situazioni tipiche della vita (sono gli *script* proposti da cognitivisti come Schank, Abelson, 1977).

In altre parole: capiamo un testo – meglio, capiamo l'informazione nuova portata da un testo – quando esso richiama informazioni già immagazzinate in memoria («tema») e l'informazione nuova («rema») è in qualche modo prevedibile all'interno di un paradigma abbastanza limitato di schemi e copioni possibili: in tal modo il nostro cervello non deve esplorare tutte le informazioni in suo possesso, ma si può limitare a scegliere tra una gamma limitata di possibilità.

Ci sono molte riflessioni piuttosto critiche sulla teoria degli schemi e su tutte le sue evoluzioni, ma non ci pare che esse inficino *il ruolo es-*

senziale della conoscenza del mondo nel processo di comprensione (sui percorsi mnestici nella comprensione visti in chiave glottodidattica si vedano Cardona, 2001, 2004).

b. Processi logici

Si tratta di processi che contribuiscono a «costruire» (è la parola chiave dell'impianto teorico di Gineste e Le Ny, 2002) la comprensione legando il testo con la realtà psichica di chi comprende.

Il principale di questi meccanismi è quello «proposizionale»: l'enunciato da comprendere deve necessariamente includere un *predicato* e degli *argomenti*, i due elementi cardine che la mente va a cercare nelle proposizioni che deve comprendere. I predicati (con beneficio d'approssimazione: il «rema», ciò che si predica di qualcosa) non possono sussistere da soli e la memoria deve per forza cercare nel testo, nel contesto, nella sua conoscenza del mondo un «argomento» cui appoggiarli, *costruendo* il senso della proposizione (si noti: «costruendolo» dall'interno, non «recependolo» dall'esterno).

Ci sono altri processi logici, naturalmente, che intervengono a costituire la grammatica dell'anticipazione: essi possono avere una base:

- *sintattica*, per esempio, l'articolo «le» fa prevedere (e collegare a esso) una serie di nomi, aggettivi, pronomi femminili plurali, nonché il verbo al plurale;
- di *coerenza e coesione testuale*: per esempio, la presenza di metacomunicatori come «anzitutto..., in secondo luogo..., inoltre...» ci fa prevedere un paragrafo introdotto da «in conclusione..., infine...»; la struttura del testo può semplificare o ostacolare questi processi. A differenza della ridondanza sintattica, la coerenza e la coesione testuale sono assai meno padroneggiate dagli studenti, per cui costituiscono un punto delicato su cui lavorare;
- di natura *inferenziale*: processi, essenzialmente di natura semantica e testuale, che non sono complessi in sé ma che possono diventarlo se chi ha prodotto il testo ha frapposto ostacoli, ha scritto o parlato «male» (si vedano le indicazioni di Lumbelli, 1989, sullo «scrivere chiaro»); siccome i testi scritti secondo i principi della leggibilità sono pochi, anche l'abitudine a inferire va sviluppata e consolidata;

- di *genere testuale*: Lavorato (1988) ha dedicato un volume allo studio della comprensione di racconti, storie, narrazioni dimostrando come la conoscenza della retorica e della logica della narrazione costituiscano un'intelaiatura fondamentale per la comprensione di testi estremamente più complessi di quanto i bambini potrebbero comprendere stante la loro conoscenza della lingua (si veda anche il saggio di Kintsch in Just, Carpenter, 1977); ma se è vero che i testi narrativi, cui gli studenti sono abituati, non creano grandi problemi, quasi tutti gli altri tipi testuali, soprattutto quelli argomentativi, li trovano sprovvisti di strumenti.

c. *Processi analogici*

Abbiamo citato sopra la comprensione delle favole riflettendo su come la prevedibilità della loro struttura aiuti la comprensione – ma le favole non sono comprensibili se non si attiva anche la facoltà analogica della mente, gestita prevalentemente dall'emisfero destro del cervello (mentre i processi sintattici sono gestiti dall'emisfero sinistro e anche da aree più profonde del cervello e del cervelletto; Fabbro, 1996, cap. 4).

L'emisfero destro gioca un ruolo primario anche nella comprensione delle deviazioni semantiche proprie della letteratura e che qui raccogliamo genericamente sotto il nome di «metafore»: esse sono al di fuori, se non in contrasto, con gli schemi che categorizzano la nostra conoscenza del mondo. Ora, se il lupo o l'orso delle varie versioni di *Cappuccetto rosso* sono facili metafore per la violenza brutta, assai meno immediata è la comprensione della metafora della sirenetta di Andersen per rappresentare la fragilità della diversità; e ancor meno trasparente sono sia le metafore contrarie alla natura materiale delle cose come «capelli d'oro», sia gli ossimori, illogici per definizione, come *odi et amo* oppure *vergine madre, figlia del tuo figlio*. La competenza metaforica costituisce un processo di comprensione spesso trascurato nella letteratura (si vedano tuttavia il saggio di Ortony in Brewer, Bruce, Spiro, 1980, nonché il volume di Lakoff e Johnson, 1980, e Cardona, 2004).

Abbiamo spesso fatto riferimento al fatto che la comprensione non attiva solo, come spesso si è creduto (e nella prassi didattica ancora si crede) le operazioni logico-linguistiche proprie della corteccia dell'emisfero

sinistro del cervello, ma anche quelle analogiche, globali della corteccia destra nonché alcuni centri interni, non corticali; rimane valido (al di là delle correzioni parziali cui è stato sottoposto) anche il principio per cui la percezione e la rielaborazione successiva sono direzionali, cioè seguono il percorso che porta dalla globalità all'analisi.

3.1.2

Per cogliere anche intuitivamente l'interazione tra i due emisferi del cervello nella fase di comprensione bastano due semplici esperimenti.

Il primo consiste nello scrivere al computer nomi di colori, in corpo grande, colorando le parole con un colore diverso da quello indicato dalla parola stessa; poi si deve leggere in fretta, dicendo il *colore* in cui è scritta la parola: se «blu» è scritto in rosso, bisogna leggere «rosso». Dopo un poco non si riesce a compiere questo semplice compito, perché si crea un conflitto tra l'informazione *vista* dall'emisfero destro e quella *letta* dall'emisfero destro.

Un secondo esempio dell'azione importantissima della percezione globale è costituito dalla lettura di questo testo:

Qeuto tsteo è dfifclie da lgegree ma, cmonuuqe, è lgegilibe, in qautno la pirma e l'utlmia ltterea di ongi porala snoo crotete: lo lgegaimo in mdoo golable ahcne se non smiao in gdaro di lgergelo in mdoo alianitco. Ionlrte, mnao a mnao che lgegaimo, la csoa dveinta più fiacle.

Nessun lettore è incapace di leggerlo, perché il contesto globale, nonché quello della singola parola (la prima e l'ultima lettera sono corrette) sostiene il testo e i due emisferi lavorano in sequenza e in maniera complementare.

(Per un approfondimento: in prospettiva cognitivista, Corno, Pozzo, 1991; De Beni, Pazzaglia, 1992. In prospettiva più comunicativista, Piemontese, 1996; Colombo, 2002; Ferreri, 2002).

4.2 | Lo sviluppo dell'abilità di comprensione

La conseguenza ovvia di quanto abbiamo studiato nel paragrafo precedente è che, soprattutto quando si tratta di madrelingua, non mette conto lavorare sulla «meccanica» della comprensione, bensì si deve

sviluppare l'abilità cognitiva di comprensione. Sul piano più specifico, si tratta di sviluppare la padronanza della «grammatica dell'anticipazione», cioè la capacità di prevedere che cosa può comparire in un testo, e quella di individuare le informazioni rilevanti e nuove rispetto a quanto già conosciuto (un'analisi formale del processo è in Vigner, 1980, pp. 42 sgg.).

Per procedere in questo senso abbiamo a disposizione due classi di tecniche, il completamento di testi mutilati e la ricomposizione di testi frantumati.

4.2.1 *Il completamento di testi mutilati*

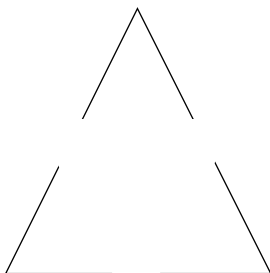
Il principio è estremamente semplice:

- si prende un testo e lo si mutila di alcune sue parti;
- si chiede allo studente di ricreare il testo originario o, quanto meno (ma non è rilevante sul piano dello sviluppo dell'abilità di comprensione), un testo dotato di significato.

In tal modo si educa lo studente a considerare la comprensione non tanto sulla base delle singole parole che compongono il testo, ma primariamente come problema testuale globale: lavorando su un testo mutilato, infatti, deve necessariamente considerarlo nel suo complesso per intuire quali parole o espressioni mancano e ipotizzarle, prevederle, per poi verificare se il testo funziona (il che avviene anche se si è usato un sinonimo della parola originale). Il meccanismo è quello di questo classico gioco visivo rappresentato nella figura presentata nella pagina a fronte.

Noi vediamo un triangolo laddove ci sono in realtà solo tre angoli: la nostra capacità olistica, globale, ci porta a ipotizzare la prosecuzione delle linee fino a formare tre segmenti e, quindi, un triangolo: la nostra mente completa il «testo» geometrico mutilato. Le tecniche che descriviamo in questo paragrafo attivano lo stesso processo.

La procedura *cloze* consiste nell'inserire le parole mancanti in un testo, le cui righe iniziali di solito non vengono «mutilate» per consentire allo studente una prima contestualizzazione; di solito si elimina ogni



settima parola, cioè il 15% del testo. L'allievo dovrà inserire una parola appropriata, anche se non si tratta di quella effettivamente cancellata: per farlo deve necessariamente cercare di avere una visione globale del testo, o almeno del periodo o della frase, e su tale base ipotizzare la parola cancellata.

Un esempio è questo, tratto da una storia del genere fantasy:

Trevor era cresciuto in una fattoria, in campagna, con due vecchietti che lui chiamava «nonno» e «nonna». Ma c'era sempre stato qualcosa di _____: non lo facevano lavorare nei campi _____ tutti i suoi amici, ma lo _____ a leggere (cosa che nessuno dei _____ coetanei sapeva fare), volevano che si _____ in forma nuotando a lungo ogni _____ nel lago e poi correndo lungo _____ bosco...

L'inverno scorso era passato da _____ parti un uomo diverso da tutti _____ che lui aveva conosciuto, alto, forte, _____ un vero «signore».

Nella versione classica del *cloze* si elimina, come abbiamo detto, una parola ogni sette – può essere un articolo o un verbo fondamentale, un congiunzione o un nome, e la mutilazione del testo è strettamente casuale. Un altro modo statisticamente valido di costruire *cloze* è quello di attaccare una striscia di carta e poi fare le fotocopie, come nell'esempio che segue (dove prosegue anche la storia di Trevor, in modo che non dobbiamo lasciare qualche riga integra per creare il contesto):

L'uomo montava un bellissimo cavallo, e ne aveva un altro con sé. «È il cavallo di un mio amico ucciso dai briganti», aveva detto. Anche lui era abbastanza mal messo, e aveva chiesto di fermarsi per qualche giorno ai nonni di Trevor.

In realtà si era fermato solo per riposare, e in quelle lunghe settimane insegnò a Trevor ad andare a cavallo e a usare la spada.

Per Trevor fuoro. Le sue stupende, le più belle dei quattordici anni della sua vita.

Un risultato simile, ancor più facilmente realizzabile in classe, lo si ottiene ripiegando il bordo di una fotocopia in modo da far sparire un centimetro o poco più di testo (come talvolta succede in fotocopie mal riuscite); poggiata la fotocopia su un foglio si completano le righe e la correzione è molto semplice: basta spianare la fotocopia riportando alla luce il lato ripiegato e verificare le proprie ipotesi di completamento. A seconda del lato del foglio che viene ripiegato si ottengono due risultati differenti; ripiegando il lato sinistro si cancellano radici di parole, ripiegando quello destro si eliminano più che altro desinenze.

È anche possibile un *cloze* a crescere, in cui le parole da reintegrare aumentano di frequenza, come in questo esempio (preso, come gli altri, da AA.VV., *Grammallegra*, Nuova Italia, 2006):

Per Trevor fu un'emozione tremenda: _____ un lato, aveva la felicità _____ per aver ricevuto in dono il _____ e la spada; dall'altro, la _____ del cavaliere gli apriva _____ un vuoto, un grande _____ nero e senza senso.

_____ suoi amici lo guardavano _____ silenzio, ma erano lontani, _____ che Trevor non era _____ un normale contadino come _____.

Il cavaliere partì _____ sera stessa, e _____ Trevor cominciò una _____ di addestramento continuo.

Per mezzo del registratore audio o video è possibile eseguire dei *cloze orali* inserendo una pausa: lo studente cerca di immaginare non tanto la parola quanto la frase o il concetto che seguiranno; si toglie poi la pausa e la correzione è immediata.

Questa tecnica ha una serie di grandi pregi glottodidattici:

- a. sviluppa l'abilità di comprensione secondo il percorso naturale che abbiamo visto: prima serve una lettura globale, che crea il contesto e attiva soprattutto l'emisfero destro del cervello; poi, al momento di inserire le parole, si muove a una lettura analitica. Per esempio, l'ultima parola da aggiungere, sopra, è un'indicazione di tempo (questo lo dice il contesto globale), ma tra *periodo*, *momento*, *fase*, *stagione*, *estate* ecc. solo quelle femminili sono accettabili, per via dell'articolo *una*. Quale poi sia la scelta dello studente è insignificante, purché si tratti di una parola che ha senso nel contesto e nel contesto;
- b. non inserisce il filtro affettivo, non c'è stress, è una sorta di gioco con se stessi;
- c. gli errori sono di solito evidenti allo studente senza bisogno che qualcuno glieli faccia notare: di solito sono scelte che derivano da un'ipotesi sbagliata ma che si falsifica dopo poche parole o frasi, in quanto il significato non funziona più e si è quindi costretti a tornare sui propri passi, ad autocorreggersi, senza che questo dia un senso di fallimento o incapacità;
- d. gli errori non vengono corretti dal docente-giudice: uno studente legge ad alta voce le sue soluzioni e gli altri possono concordare, offrire sinonimi, contestare la soluzione: se ne discute tutti insieme, realizzando nei fatti quella costruzione comune della conoscenza che abbiamo teorizzato;
- e. gli errori possono essere discussi uno per uno in fase di correzione, chiedendo di ricostruire il percorso mentale che ha portato all'errore: in tal modo l'errore diviene fattore positivo, di crescita cognitiva e linguistica, e non ha effetti frustranti. Un esempio illuminante: in una prova di comprensione di *Cappuccetto Rosso* una bambina immigrata ha scelto tra le immagini di animale cattivo un serpente anziché il lupo e ha spiegato la sua scelta con il fatto che in un documentario aveva visto che i serpenti mangiano le prede senza masticarle, e siccome il cacciatore alla fine taglia la pancia dell'animale e trova nonna e bambina integre, non poteva essere l'orso o il lupo che erano presentati negli altri disegni. La comprensione linguistica non c'era stata: ma la capacità di inferenza della ragazzina dimostrava che il suo deficit linguistico non era certo segno di un deficit cognitivo!

- f. sul piano realizzativo, esistono dei software che trasformano in *cloze* qualunque *file* scritto in *word*; anche gli esempi che abbiamo dato con strisce sovrapposte al testo o fotocopie piegate al bordo dimostrano che si tratta di una tecnica economica da realizzare.

Il *cloze* viene usato proficuamente anche per il testing, specialmente come prova d'ingresso: secondo le sperimentazioni di Oller (1979) la graduatoria di padronanza linguistica che si ottiene dopo un *cloze* di una quarantina di righe è la stessa che si ottiene dopo batterie di test che possono durare anche più giorni, proprio perché il *cloze* mette in gioco tutti i tipi di intelligenza, tutte le strategie di *problem solving*, le conoscenze semantiche e quelle grammaticali (Marello, 1989, offre un'ampia bibliografia su questa tecnica).

4.2.2 La ricomposizione di testi frantumati

La metafora che illustra visivamente questa famiglia di tecniche è quella del puzzle, le cui tessere offrono il quadro completo solo dopo che sono state accostate in modo che ciascuna vada nell'*unica* posizione in cui può andare. Nel nostro caso, si tratta di frantumare un testo (verbale o verbale+visivo) e di chiedere agli studenti di ricomporlo: come per l'esecuzione di un puzzle visivo è necessario aver osservato con attenzione il disegno globale, così per la ricomposizione di un testo frammentato è necessario osservare *globalmente* i vari segmenti a disposizione e solo dopo, costruita la comprensione *globale* del significato, si può procedere ad *analizzare* i singoli segmenti (frasi, spezzoni, parole ecc.) per ricondurre il tutto alla *sintesi* finale.

3.1.2

Vediamo alcuni esempi di ricostruzione, partendo dalla frase per giungere a testi complessi.

a. Riordino delle parole di una frase

Questa tecnica è facilissima da realizzare usando un computer in quanto basta ordinarli di mettere in ordine alfabetico le parole della frase; gli studenti tendono a considerare infantile questa tecnica, ma per far cambiare loro idea basta smembrare frasi che costituiscono sfide impegnative. Si lavori per esempio su queste tre frasi:

Lo sviluppo della comprensione

87

1. *avere bisogna buona in per pressione regolare restare salute sanguigna una*
2. *a aiuta buona controllo della il in pressione regolare restare salute sanguigna*
3. *abitudini alimentari bisogna controllo la le per pressione regolare sanguigna sotto tenere*

L'esercizio non è affatto facile perché le tre frasi hanno più o meno lo stesso significato e quindi la prima frase crea un contesto semantico che poi trae in inganno – e perché *regolare* è un aggettivo invariabile, quindi nella prima frase è riferito al femminile *pressione*, nella seconda al maschile *controllo*; nella terza frase *regolare* è invece un verbo all'infinito:

1. *per restare in buona salute bisogna avere una pressione sanguigna regolare*
2. *il controllo regolare della pressione sanguigna aiuta a restare in buona salute*
3. *per tenere sotto controllo la pressione sanguigna bisogna regolare le abitudini alimentari*

Un effetto simile si può creare con tutte le parole che svolgono diverse funzioni, come per esempio *dato*, rispettivamente verbo e sostantivo in queste due frasi praticamente identiche:

1. *dato gli ho il importantissima lavoro per suo un'informazione*
2. *dato gli ho fondamentale il lavoro fornito per suo un*

Frasi come queste, intrinsecamente ludiche ma allo stesso tempo difficili da «risolvere», sgombrano subito il campo dall'idea che la ludicità riguardi solo il mondo infantile – e se poi si ricorre al *think aloud protocol* chiedendo a uno studente di risolvere alla lavagna il compito pensando ad alta voce, diventa un'attività interessante per tutti perché poche cose attraggono i (pre)adolescenti come il ragionare sui percorsi mentali. La stessa cosa può essere fatta dopo l'esecuzione silenziosa sul quaderno, chiedendo per esempio a uno studente quale parola ha consentito di stabilire l'ipotesi giusta nella frase 1: le parole chiave sono state certamente *salute* e *sanguigna*, che per effetto dell'ordine alfabetico sono finite accanto.

La cosa importante sul piano glottodidattico è che per risolvere questo «banalissimo» compito si è dovuto procedere a una percezione globale di tutte le parole, alla creazione di un'ipotesi, alla sua verifica con un'attività di analisi – e ogni errore si è rivelato subito, in quanto ha impedito di procedere. La correzione ha richiesto pochi secondi.

b. Riordino degli spezzoni di alcune frasi

Si tratta di una tipologia di esercizio che viene presentata spesso nei manuali (e che è facilissimo realizzare su computer), ma in cui si tende a mettere in gioco solo la dimensione semantica, come in questo esempio, in cui si chiede di collegare gli spezzoni a sinistra con le conclusioni a destra:

- | | |
|---------------|----------------------------------|
| 1. Trevor era | <i>i suoi nonni</i> |
| 2. Abitava in | <i>un ragazzo</i> |
| 3. Viveva con | <i>un villaggio di contadini</i> |

Nelle frasi 1-3 la soluzione è basata su semplici nessi semantici, ma questa tecnica può anche richiedere un'analisi linguistica accurata, come per esempio in questo caso:

- | | |
|--|----------------------|
| 4. Trevor una mattina si svegliò | <i>molto tristi</i> |
| 5. Aveva fatto dei sogni | <i>tutto agitato</i> |
| 6. Gli pareva che i suoi nonni fossero | <i>solo</i> |
| 7. E lo avessero lasciato | <i>partiti</i> |

Per risolvere bisogna anzitutto dividere le frasi potenziali in due gruppi: 4 e 7 richiedono probabilmente una conclusione singolare, 5 e 6 plurale; la frase 4 è prevedibilmente singolare quindi accetterebbe *tutto agitato* e *solo* – e quest'ultima scelta può sembrare possibile, se non si riflette che uno si sveglia *da solo* oppure si sveglia e *si ritrova solo*, ma svegliarsi *solo* non significa nulla; ma anche se sceglie *solo*, lo studente scopre che i nonni nella frase 7 non potevano averlo lasciato *molto agitato*, quindi deve riconsiderare le sue scelte; considerazioni simili si fanno anche per le due frasi plurali.

Ora, se un esercizio facile, di solo quattro frasi, richiede tali riflessioni (e richiede, in fase di correzione, che lo studente spieghi come è arrivato alla sua scelta), è facile immaginare la potenza cognitiva di questa tecnica quando si devono ricomporre otto-dieci frasi.

c. Riordino della battute di un dialogo

Non diamo esempi in questo caso perché la natura di questa tecnica di riordino è molto chiara: si parte da un dialogo con due personaggi e si spostano (con il computer è facilissimo) le battute di uno dei due personaggi, elencandole in ordine casuale e numerandole; per ricostruire il dialogo lo studente deve inserire, tra le battute nella versione rimasta in ordine, il numero delle battute elencate in disordine.

Per riordinare il tutto lo studente deve compiere una serie di operazioni:

- leggere le battute date in ordine, in modo da farsi un'idea globale del significato, partendo dalla dimensione pragmatica e situazionale: «che cosa è successo?»;
- leggere le battute date alla rinfusa per vedere se, a un primo sguardo, l'ipotesi situazionale e pragmatica («è successo che...») trova conferma;
- iniziare a inserire le battute disordinate nella posizione corretta, basandosi su conoscenze pragmatiche (all'inizio di uno scambio ci si saluta, alla fine ci si congeda; la parola *prego* presuppone che qualcuno abbia detto *grazie* ecc.), ma anche semantiche e morfosintattiche;
- ogni errore viene alla luce presto perché blocca la prosecuzione, come in un puzzle classico.

d. Riordino dei paragrafi di un testo

Anche in questo caso non serve un esempio: basti pensare a un articolo di giornale tagliato in pezzetti dati alla rinfusa da riordinare, oppure sparsi alla rinfusa sul fotocopiatore in modo da farne una pagina con i vari capoversi alla rinfusa, ciascuno contrassegnato da un numero; lo studente deve elencare il numero dei paragrafi ricostruendo la sequenza originale. A fronte di una grande rapidità di preparazione (che può anche essere affidata agli studenti, come sfida autogestita in un percorso di recupero) c'è un enorme lavoro cognitivo e linguistico per la soluzione:

- lo studente deve scorrere globalmente tutti i paragrafi per cogliere lo sviluppo situazionale e pragmatico;
- per riordinare il tutto può basarsi su spie grafiche (per esempio in un giornale spesso il primo paragrafo ha un'iniziale capolettera), su meta-

comunicatori quali *anzitutto*, *in secondo luogo*, *inoltre*, *infine*, sulla *consecutio temporum*, sulle congiunzioni subordinanti, sul significato ecc.

La correzione è rapidissima: si chiede a uno studente la sequenza, la lista dei numeri corrispondenti ai paragrafi – e spesso si scopre che esistono versioni alternative perché in molti testi alcuni paragrafi, soprattutto descrittivi, possono essere spostati senza intaccare la coerenza e la coesione del testo.

e. Riordino dei paragrafi di un testo

L'unità che viene spezzata non è più quella di una frase o un testo, bensì quella di un evento sociale. Un esempio può essere utile: immaginiamo di fornire *in disordine* testi del tipo che qui indichiamo *in ordine* per facilitare la comprensione della tecnica:

1. un post it giallo della madre che informa la figlia che in segreteria telefonica c'è un messaggio;
2. la trascrizione del messaggio in segreteria, con un invito a una pizza;
3. un messaggio telefonico in cui si conferma la partecipazione e si chiede luogo e ora.
4. un messaggio che dà luogo e ora e chiede di informare un amico;
5. il testo di una telefonata in cui si informa l'amico e lo si invita, dandosi appuntamento alla fermata dell'autobus;
6. un biglietto dell'autobus, con l'orario 19.04;
7. un conto di pizzeria;
8. un messaggio alla madre in cui si avvisa di un lieve ritardo perché dopo le 21.30 gli autobus sono più radi;
9. un biglietto dell'autobus, con l'orario 21.56.

Il «gioco», perché come tale viene percepito, costringe ancora una volta a vedere tutti i testi in maniera globale, ad attivare la «grammatica dell'anticipazione» cercando ipotesi che poi vanno verificate testo per testo – e solo la ricostruzione esatta permette di andare a notare, tra tutte le informazioni del biglietto dell'autobus, la stampigliatura dell'ora!

f. Riordino delle battute di un fumetto

La tecnica – o il «gioco», nella percezione di qualunque studente – è estremamente semplice da realizzare:

- si prende un fumetto (in bianco e nero, per consentire una fotocopiatura che non renda «brutto» l'input, rendendolo demotivante secondo quanto detto da Schumann);
- si cancellano le battute, lasciando solo il beccuccio della nuvoletta, per indicare che c'è una battuta di quel personaggio (se si lascia la nuvoletta intera, si dà un'informazione circa la lunghezza della battuta da inserire);
- si trascrivono le battute, in ordine casuale, in calce al foglio prima di procedere alla fotocopiatura; ogni battuta è indicata da un numero;
- lo studente deve scrivere i numeri delle battute nelle varie vignette.

3.3.1

La correzione è rapidissima, e spesso non ci sono errori perché se si è collocata una battuta al posto sbagliato si blocca tutto il meccanismo: ma quel che è lungo e interessante è la ricostruzione del percorso seguito da uno studente per arrivare a collocare una battuta in una vignetta. È qui che si attua il passaggio alla metacognizione, e se la cosa viene fatta in gruppo, con la partecipazione di tutta la classe, emergono i diversi percorsi ascrivibili alle differenti personalità, alle diverse intelligenze.

g. Riordino delle vignette di un fumetto

È il corrispondente alla frammentazione di un testo in paragrafi, solo che qui si spargono sul tavolo o sul fotocopiatore delle vignette, che vanno riordinate ricostruendo la dinamica situazionale oltre che linguistica.

h. Accoppiamento di immagini e loro descrizioni

Immaginiamo quattro grandi foto di visi femminili oppure di automobili, di ragazzi in jeans e maglietta, e così via – iconografia comunissima nei settimanali. Si spongono le foto sul tavolo (se si lavora con pochi studenti, in un corso di recupero), o si attaccano alla lavagna, o si prendono foto più piccole e si dispongono in una fotocopia; in ogni caso, le varie foto vanno numerate: 1, 2, 3, 4.

A questo punto l'insegnante descrive le quattro figure in ordine casuale e lo studente deve attribuire ogni descrizione a una delle foto. Se queste sono ben scelte, l'esercizio può essere difficilissimo: è suffi-

ciente che la differenza sia minimale, per esempio tutte le donne sono bionde, ma solo due hanno i capelli mossi; di queste una ha gli orecchini e l'altra no. Queste informazioni dette in fretta insieme a molte altre sugli occhi, le labbra, la collana ecc., portano le prime volte a fallire la sfida; ma se si consiglia di richiamare alla memoria preventivamente i campi lessicali (i colori e i tipi dei capelli, i gioielli, i colori degli occhi ecc.) per costruire delle ipotesi, gli studenti vedranno che la loro capacità di risolvere il problema cresce moltissimo: imparano che fare ipotesi è la cosa fondamentale prima di cercare di comprendere un testo.

Vediamo, in conclusione a questo paragrafo sullo sviluppo della comprensione, alcune caratteristiche di questa famiglia di tecniche potentissime nel costringere a una considerazione prima globale e poi analitica dei testi da comprendere:

- a. nessuna tecnica realizza più e meglio di questo gruppo di tecniche il percorso gestaltico della (ap)percezione, quella stringa *globalità* → *analisi* → *sintesi* su cui si basa l'unità d'apprendimento;
- 3.1 b. si tratta di tecniche che non attivano alcun filtro affettivo, in quanto si presentano come gioco enigmistico, come sfida giocosa con le proprie capacità logiche prima che linguistiche (abbiamo visto che le
- 3.3.3 sfide sono motivanti *per sé*);
- c. a differenza di altre tecniche, qui un errore impedisce di concludere l'esercizio: lo studente ottiene un *feedback in progress*, viene informati che l'ipotesi è errata e quindi è necessario produrne un'altra: *nessuna tecnica glottodidattica ha una simile potenza nell'agire nel processo del farsi del significato*;
- d. il prodotto finale non è necessariamente il testo originale che era stato frantumato: questo aggiunge un interesse motivante nel momento che in classe emergono due ricostruzioni alternative, entrambe possibili;
- e. per la loro facilità di realizzazione pratica, le attività possono essere predisposte dagli stessi allievi impegnati in percorsi di recupero: il processo di crescita cognitiva nelle strategie di comprensione può dunque essere autogestito una volta che le sue linee e ragioni siano state presentate agli studenti.

In tutti questi casi abbiamo lavorato sulla capacità cognitiva di comprensione: gli studenti possono avere la convinzione di sapere già a sufficienza l'italiano, ma attività di questo tipo dimostrano loro che *saper usare* quel che sanno è più complesso che il semplice *sapere*, e può quindi attivare anche le motivazioni basate sul bisogno e sul senso del dovere, oltre a quella ovvia del piacere per queste attività che sembrano giochi più che complessi esercizi cognitivi e linguistici insieme.

3.3

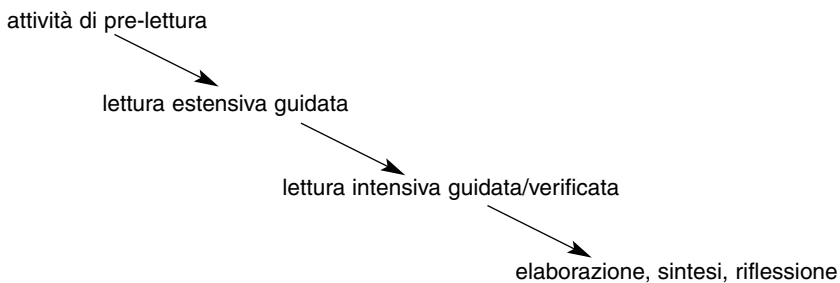
4.3 | Tecniche per guidare e verificare le attività di comprensione

Vediamo anzitutto la procedura psicolinguisticamente corretta per condurre attività di ascolto, lettura, visione di testi audiovisivi.

Se, come abbiamo sostenuto, la chiave che apre alla comprensione sta 4.1 nella capacità di prevedere quel che può avvenire in quell'evento, in quel testo, in modo da ridurre di molto il numero di possibili opzioni che la mente deve compiere per comprendere, allora è necessario procedere secondo la sequenza nella figura a fondo pagina.

Vediamo da vicino queste quattro fasi, che si collocano nella psicologia gestaltica della percezione e, sul piano operativo, costituiscono la base dell'unità di apprendimento.

3.1.3



4.3.1 Attività di pre-lettura

Un testo da utilizzare a fini didattici è di solito fornito di un *paratesto*, cioè di una serie di informazioni supplementari che stanno «intorno al testo, oltre il testo»: titolo, foto, didascalie, eventuale paragrafatura interna con sottotitoli ecc. Se un testo non ha un paratesto non è adatto a fini didattici perché non sviluppa la strategia alta di comprensione (grammatica dell'anticipazione) e rende inutilmente difficile un compito, con rischio di fallimento e conseguente disistima e demotivazione. Quindi, *un testo senza paratesto non va usato oppure va integrato con un paratesto quanto meno verbale*, in cui l'insegnante annuncia il tema, spinge alla creazione di ipotesi esposte ad alta voce, in modo da far condividere i percorsi cognitivi.

L'attività di pre-lettura ha tre componenti, che mettiamo in successione per necessità espositive ma che in pratica si intrecciano e integrano:

- a. attività di *esplorazione del paratesto*: quella che in semiotica dell'immagine si chiama «vagabondaggio», cioè la ricerca di elementi noti, di informazioni macro (titolo, foto ecc.) che possono richiamare la conoscenza del mondo, l'enciclopedia degli studenti;
- 4.1.a b. *elicitazione di quanto è noto* a quel gruppo di studenti sui temi su cui si prevede parli il testo, stando al paratesto: è l'attuazione operativa
- 3.4.1 dei principi costruttivisti proposti in 3.4.1 – ma consente di velocizzare il lavoro perché, come si suol dire, «due teste ragionano meglio di una»;
- c. *formalizzazione di ipotesi*: «Dato questo titolo, date queste foto, secondo voi il testo sarà favorevole, contrario...?»: si noti il «secondo voi», che rimanda alla dimensione cooperativa nell'elaborazione delle ipotesi, metodologia che permette di capitalizzare per tutto il gruppo le inferenze e le intuizioni di ciascuno (sull'importanza di questa procedura, si veda Ferreri, 2002, pp. 121 sgg.).

Al punto «c» abbiamo volontariamente offerto un esempio di stimolo con cui l'insegnante *guida* il gruppo che gli è affidato.

3.4.1

4.3.2 Lettura estensiva guidata

Questa fase si raccorda alla precedente attraverso una frase del tipo: «Adesso leggete/ascoltate/guardate questo testo e cercate di individuare...». La frase ha due punti essenziali:

- a. non *obbliga* a comprendere, ma spinge a *cercare di individuare*: sarà cura dell'insegnante scegliere un compito facile, semplice, che riguardi alcuni elementi essenziali dell'evento, ma che garantisca che tutti o quasi gli studenti riescano a cogliere i punti richiesti – e se non ci riescono possono consolarsi col fatto che dovevano solo *cercare* di individuare un'informazione. La ragione di questa impostazione è naturale conseguenza di quanto abbiamo detto parlando della motivazione: se c'è successo, il piacere motiva, se c'è insuccesso, il dis-piacere de-motiva, chiude la mente («filtro affettivo») e quindi l'attività non comporta apprendimento, si fissa in memoria a medio termine senza entrare nella memoria stabile. Se anche qualcuno non ha colto tutto, sarà la correzione collettiva, un item per ogni studente, a risolvere il problema, almeno in questa fase; 3.3.3
- b. *dà un compito*: se possiamo allargare l'uso della locuzione «a vanvera», diremo che chi ascolta senza uno scopo «ascolta a vanvera» e non apprende perché non svolge una attività *significativa* (il concetto è stato trattato in 3.4.1); durante l'accostamento iniziale al testo, 3.4.1 più globale che analitico, più contestuale che testuale, lo scopo non può essere «cogli l'opinione dell'autore sul rapporto tra colpa e pena», che è un'attività analitica, bensì «l'autore è favorevole o contrario alla pena di morte?».

La lettura estensiva va fatta silenziosamente e in un tempo abbastanza limitato. Uno dei modi per segnare il tempo può essere l'uso di un registratore audio: si fa sentire un sottofondo di musica e, scaduti i minuti concessi, si abbassa gradualmente il volume, segnando l'inizio della verifica di quanto compreso (sull'uso della musica durante la comprensione sono fondamentali gli studi di Lozanov e Gateva, i creatori della suggestopedia).

4.3.3 *Lettura intensiva guidata/verificata*

Questa è la fase centrale delle attività di comprensione: si riprende il testo con attività di guida/verifica della comprensione. Esistono due variabili da considerare in questa fase per poter poi scegliere le tecniche da usare:

- 11.4.3 a. *omogeneità o differenziazione dei compiti*: ogni classe è in realtà una classe plurilivello, sia per ragioni personali sia per cause socio-culturali; la presenza di immigrati nelle scuole sta solo rendendo evidente una situazione di eterogeneità che c'è da sempre. Si può decidere di dar ragione a Darwin e dare compiti omogenei, sapendo che si salveranno solo i più adatti all'ambiente che è stato creato, oppure si può prevedere un lavoro differenziato su almeno due livelli, per cui le prime domande, per esempio, sono rivolte a tutti e alcune altre solo a chi ha ancora tempo (si veda il modello di lavoro differenziato);
- b. *attività referenziali e inferenziali*: la sequenza delle parole in corsivo è quella naturale della nostra mente e non rispettarla vuol dire andare «contro natura». Prima si faranno domande su dati referenziali, cioè presenti nel testo, e solo dopo si allargherà a una analisi inferenziale: «Sa giocare anche a rugby» *riferisce* sulla capacità sportiva di un ragazzo, ma consente di *inferire* che quel ragazzo è esperto in un altro sport, probabilmente più comune (Rigo, 2005, pp. 49, 104).

Tenendo conto di queste due opzioni, le tecniche a disposizione per guidare e verificare la comprensione appartengono a due famiglie.

a. *Domande*

Esse possono essere *chiuse* (sì/no, vero/falso, «come si chiama il protagonista?» ecc.) oppure possono essere *aperte*, richiedere cioè una risposta più articolata: le risposte chiuse sono più semplici, concentrano di più l'attenzione sui dettagli, mentre le domande aperte sono spesso più complesse e sono più adatte a temi inferenziali.

Le domande possono essere anche *a scelta multipla*. Si tratta di una tecnica null'affatto semplice, come il suo abuso può far credere, e molto difficile da preparare bene: lo dimostra il fatto che spesso, in fase di correzione, ci si rende conto che ci sono dei margini di ambiguità che por-

tano a risposte impreviste ma non errate, oppure errate ma «giustificate» dalla formulazione della domanda. Quanto alla facilità, essa dipende dalla sottigliezza dei «distrattori» (cioè le tre o quattro scelte possibili); quanto alla probabilità di azzeccare una risposta casuale, il desiderio di barare (vivo solo in una classe con relazioni umane sbagliate) può essere azzerato comunicando che delle quattro scelte possibili una è assurda: scegliendola si dimostra che si è scelto a caso e si viene penalizzati.

La domanda è una maniera molto efficace per verificare la comprensione, ma richiede un buon gioco delle parti tra docente e studenti: una domanda è infatti un falso sul piano pragmatico, in quanto il docente chiede una cosa che sa già. Si tratta quindi di trasformare la domanda in un «gioco» dello studente con se stesso: non si deve rispondere all'insegnante ma a se stessi – e quindi barare con se stessi è stupido.

b. Transcodificazioni

Il termine è complesso ma il principio è semplice. Si dimostra la comprensione di un testo linguistico lavorando in un altro linguaggio: si leggono le istruzioni per montare qualcosa e la si costruisce; si ascolta un aneddoto e lo si mima in tempo reale; si seguono delle indicazioni stradali nella piantina di una città; si traduce un testo descrittivo in un disegno, in una figura geometrica; si eseguono degli ordini ecc.

Questa tecnica ha il vantaggio di non verificare la lingua attraverso la lingua bensì con risposte di altro tipo, quindi è particolarmente adatta a studenti di madrelingua diversa dall'italiano, in cui il compito della comprensione viene reso più arduo se la verifica richiede anche la produzione in italiano; ma se lo stimolo che viene dato è abbastanza complesso, la transcodificazione serve anche per valutare comprensione di alto livello, come per esempio in istruzioni tecniche, nella preparazione di esperimenti scientifici ecc.

4.3.4 Elaborazione, sintesi, riflessione

Un testo ascoltato, letto o visto per una semplice esercitazione di comprensione non è *significativo* in maniera piena, psicologicamente rilevante. Per renderlo significativo è necessario fare con quel testo qualcosa che giustifichi lo sforzo di comprensione:

- a. si può *discuterne in classe in maniera organizzata*: la cosa più semplice, che quindi può in parte guidare la scelta del testo, è dividere la classe tra chi è d'accordo con la tesi dell'autore e chi è contrario, chiedere di elaborare le proprie ragioni lavorando in gruppo e poi fare un dibattito (sviluppando in tal modo l'abilità di interazione formale e la capacità di produrre testi argomentativi, su cui torneremo nel paragrafo 6.1);
- 6.1 b. si può proporre, magari dopo un breve dibattito, di *scrivere un testo di poche righe* in cui si definisce la propria posizione sia rispetto al tema del testo, sia rispetto alle posizioni sostenute dall'autore e al modo di portarle avanti – distinguendo in tal modo tra testo e autore;
- c. in altri casi si può procedere a una *contrazione del testo*, che può anche essere svolta in maniera giocosa, a gara: in tal modo si gerarchizzano le informazioni sulla base della loro rilevanza e si impara a riassumere, anche se la contrazione non è un riassunto;
- 6.2.2 d. si può paragonare il testo ad altri sullo stesso argomento e poi chiedere di argomentare, di giustificare la propria valutazione: allo studente viene chiesto di esprimere un giudizio («questo è migliore», «più chiaro» ecc.), il che lo rende protagonista, attore.

La lista potrebbe essere ben più lunga, ma ci basta qui ribadire che, in termini motivazionali, è fondamentale che dopo il percorso di comprensione ci sia una rielaborazione, una sintesi che giustifichi lo sforzo compiuto... per non aver ascoltato «a vanvera».

4.3.5 Scelta dei testi

Abbiamo visto nei paragrafi precedenti alcune caratteristiche dei testi da utilizzare: le riprendiamo in un breve paragrafo proprio per rimarcarle tutte insieme:

- a. i testi devono essere *psicologicamente rilevanti* per l'età e gli interessi sociali, culturali, umani, personali degli studenti: avendo una miriade di testi disponibili, dai manuali ai mass media, da internet a tutta la biblioteca, il fatto di scegliere testi «noiosi» o «brutti» è solo segno di scarsa professionalità;

- b. i testi devono essere *accompagnati da un paratesto*: titolo, possibilmente foto ecc., ossia supplementi informativi che gli studenti devono imparare a utilizzare per creare ipotesi sul contenuto del testo, facilitando in tal modo la comprensione;
- c. i testi utilizzati devono *consentire la creazione di un'opinione dialettica* tra una parte della classe, che si schiera con l'autore, e altri che ne rifiutano le argomentazioni; o quanto meno il testo deve comunque contenere personaggi, eventi ecc., su cui sia possibile esprimere un giudizio: in tal modo si passa dalla ricezione alla produzione, il che avviene argomentando, ascoltando gli altri, cercando di convincerli delle proprie idee;
- d. i testi devono *essere brevi*: un testo lungo è forse più formativo di uno breve, ma è più «spaventoso» anche al primo sguardo. Schumann mette in evidenza il senso di compito «fattibile»: un testo breve appare più «fattibile» di uno lungo; 3.3.1
- e. in certi contesti, i testi andrebbero *scelti anche in base alla loro «leggibilità»*, non misurata con approcci quantitativi, matematici, bensì con una logica qualitativa tarata sul comprendente (cfr. Piemontese, 1996; Ferreri, 2005).

4.4 | Uso delle tecnologie per lo sviluppo della comprensione orale

I materiali didattici per l'italiano come lingua materna o come lingua seconda, a differenza di quelli per le lingue straniere, non includono di solito supporti per le attività di ascolto: segno della scarsa attenzione che a questa abilità viene dedicata, quasi fosse già pienamente acquisita e non necessitasse di approfondimento. L'insegnante deve quindi procurarsi materiale, ma la cosa non è difficile e può proficuamente essere affidata agli studenti stessi, rendendoli partecipi della loro formazione. Si possono chiedere loro testi orali di diversi tipi, che possono essere costituiti da semplici brani audio oppure da spezzoni audiovisivi (e in questo la pubblicità offre miniere di opportunità):

- a. testi parlati in *diverse varietà di italiano*, da analizzare per individuarne le caratteristiche emergenti; si può anche lavorare su registrazioni della propria varietà di italiano, che viene oggettivata dalla registrazione;
- b. testi *scritto-parlato*, come per esempio giornali radio in cui il giornalista legge testi che conservano alcune caratteristiche dello scritto, e testi *parlato-parlato*, come interviste e dibattiti: confrontare i due tipi di parlato e la loro diversa comprensibilità rende consapevoli gli studenti di una realtà che intuiscono ma non sanno analizzare;
- c. testi di *canzoni*, da quelle in cui il parlato è chiaro a quelle dove l'interpretazione e la musica interferiscono fortemente sulla comprensibilità;
- d. testi *audiovisivi*, soprattutto spezzoni pubblicitari, da presentare anzitutto senza video, per far notare come l'audiovisivo ben fatto attivi il meccanismo del *relais* ipotizzato da Roland Barthes, secondo il quale l'audio rimanda all'immagine e viceversa e la comprensibilità è il risultato dell'interazione tra i due canali.

Sia con un registratore audio sia con quello video è possibile attuare degli interessanti «*cloze orali*»: durante l'ascolto o la visione si preme il tasto di pausa e si chiedono ipotesi sia sulla prosecuzione linguistica della frase interrotta, sia sull'evoluzione pragmatica della situazione: cosa risponderà «x» alla domanda di «y»? che direzione prenderà il dialogo? e così via – chiedendo anche di spiegare il percorso mentale che porta alla creazione delle ipotesi: è infatti dal confronto tra questi percorsi che nasce la metacognizione sulla comprensione.

(Per un approfondimento sull'insegnamento delle abilità ricettive, oltre ai testi citati sopra si vedano anche Sartori, 1984; Lucisano, 1989; Fornasiero, Tamiozzo, 1999.)

4.5 | Parole chiave del capitolo

Alla fine di questo capitolo vengono date per acquisite le seguenti nozioni:

abilità cognitiva, abilità linguistica: in inglese esiste la dicotomia tra *ability*, che indica l'abilità cognitiva, cioè la padronanza dei processi profondi (di comprensione, di produzione, di riassunto ecc.), e *skill*, che indica l'abilità linguistica, cioè l'applicazione di una *ability* a una data lingua (si può avere una ottima *ability* di comprensione, ma non possedere la *skill* di comprensione in cinese) e a una modalità (un analfabeta ha la *skill* di comprensione orale ma non quella scritta). La distinzione è importante perché nell'insegnamento della lingua materna va sviluppata soprattutto la *ability*.

bottom up, top down: esistono due percorsi di lettura, uno che parte dalla considerazione globale del testo e si fonda molto sulla capacità di anticiparne i contenuti (vedi «expectancy grammar»), quindi va all'alto (il testo) al basso (frasi, parole), *top down*; l'altro percorso è inverso, parte dalla decodifica delle sillabe, delle parole, dei grafemi, e giunge alla comprensione lavorando analiticamente, dal basso all'alto, *bottom up*. Il buon lettore comprende globalmente e si ferma ad analizzare solo le parole che non conosce, cercando di coglierne il significato smontandola (ad esempio separando radice e affissi di varia natura).

expectancy grammar: tra i vari modelli di comprensione abbiamo scelto quello che attribuisce una rilevanza primaria alla capacità di anticipare

- il significato globale, sulla base del contesto (la situazione), del contesto (le parti del testo già note), del paratesto (quel che sta intorno al testo: foto, didascalie, titoli ecc.),
- il dipanarsi delle frasi (se c'è un soggetto plurale femminile si ipotizza una serie di attributi ed eventualmente di predicati nominali plurali femminili), dei periodi (se si trova una subordinata condizionale introdotta da se... si anticipa la presenza di una principale introdotta da allora...),
- le funzioni sintattiche in una logica «valenziale», per usare la metafora dell'atomo che può connettersi con altri atomi a seconda del numero di «valenze», di agganci che ha: se si sente «neveca» si prevede che non ci siano soggetto, complemento oggetto o altri «argomenti» obbligatori a meno che non siano metaforici («piovono soldi su tutti»), mentre «russa» permette di attenderci un soggetto, ama

8.3.4

presuppone un soggetto e un oggetto, dà aggiunge anche un complemento di termine. Quindi sono completamente necessari, che si possono prevedere facilitando al comprensione perché la mente sa cosa andare a cercare nel testo che legge o ascolta.

tecniche della famiglia «cloze»: servono a sviluppare l'abilità cognitiva (vedi sopra) di comprensione: si basano sul principio della mutilazione di un testo, che si presenta quindi con dei «buchi» e che va completato. Questa operazione richiede prima un'attivazione della *expectancy grammar* (vedi sopra) globale e poi dei percorsi analitici (sintattici, morfologici, semantici).

tecniche della famiglia «incastro»: servono a sviluppare l'abilità cognitiva (vedi sopra) di comprensione: si basano sul principio della frammentazione di un testo, che va in qualche modo ricomposto, riordinato. Questa operazione richiede prima un'attivazione della *expectancy grammar* (vedi sopra) globale, di solito di tipo semantico, e poi percorsi analitici (sintattici, morfologici, semantici).

CAPITOLO 5

Lo sviluppo delle abilità produttive

Nella tradizione italiana si dedica molta attenzione ad alcuni aspetti della produzione scritta (si pensi a un genere come il tema) e molto meno alla produzione orale in monologo, ridotta a qualche relazione o alle interrogazioni.

In realtà la produzione orale e quella scritta si dipanano secondo lo stesso percorso: *concettualizzazione* → *progettazione* → *realizzazione* e quindi rimandano a un processo cognitivo, ideativo e comunicativo comune, che può essere sviluppato in sé, prima di procedere alla realizzazione scritta oppure orale (questa tripartizione deriva dal modello della produzione linguistica di Levelt, 1989).

Vediamo più in dettaglio le tre fasi che abbiamo evidenziato sopra.

5.1 | Concettualizzazione

Con questo termine ci riferiamo al reperimento delle idee: si può procedere individualmente o in gruppo.

Ciò richiede un'alternanza di modalità: da un lato è ben vero che «due teste ragionano meglio di una» e che una prospettiva cooperativa è alla base della proposta glottodidattica di questo volume, ma è altrettanto vero che nella vita futura lo studente di oggi dovrà procedere da solo a reperire le idee; comunque, anche nelle occasioni in cui si proce-

3.4.1

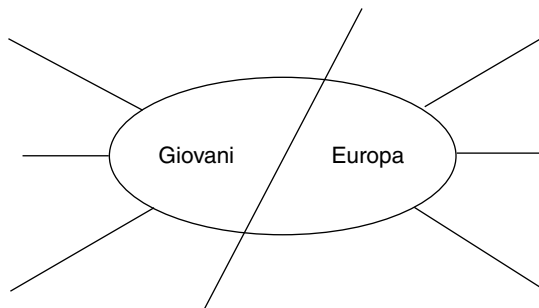
de individualmente alla concettualizzazione può essere utile prevedere una fase conclusiva di confronto prima di passare alla progettazione vera e propria del testo.

Per la concettualizzazione, individuale o cooperativa che sia, ci sono due tecniche, il *diagramma a ragno* (che serve sia per la modalità individuale sia per quella cooperativa) e il *brainstorming*, che si svolge in gruppo, ma può servire a introdurre la progettazione individuale.

a. Il diagramma a ragno

Nel diagramma a ragno lo studente parte dalla o dalle parole chiave del titolo, che vengono scritte e cerchiate al centro di un foglio o della lavagna. Dal cerchio si dipanano, per associazione di idee (emisfero destro del cervello) o per analisi (emisfero sinistro) delle linee che, a mo' delle zampe di un ragno, portano ad altre parole; ogni parola nuova può proseguire in una ulteriore stringa di parole oppure creare a sua volta una nuova costellazione individuando possibili linee di sviluppo, generando metafore, e così via.

Se, per esempio, si deve preparare un'interrogazione di educazione civica o un tema su «I giovani e l'Europa» il corpo del ragno sarà (vedi figura seguente):



Le «zampe» legate a *giovani* avranno riflessioni come «*chi definire giovane?*», «*quali giovani: italiani, europei occidentali, nuovi membri dell'Ue, tutti inclusi i Russi ecc.?*», «*giovani studenti "ricchi" vs. immigrati poveri*» ecc.; le «zampe» legate a *Europa* avranno altre associazioni o analisi dello stesso tipo. Da ogni parola che si lega a una zampa del ragno può partire un'ulteriore associazione, creando una mappa concettuale ancora disordinata, da cui verranno selezionati, nella seconda fase, la progettazione vera e propria del testo, gli elementi di cui parlare o scrivere.

b. Brainstorming

Tecnica necessariamente di gruppo, il *brainstorming* richiede la più totale libertà mentale nell'inseguire le proprie associazioni di idee, nell'accettare quelle degli altri per costruirci sopra, nel liberarsi di pudori e paure di sfigurare: si deve dire assolutamente tutto quel che passa per la mente, e se c'è un potenziale, qualcuno probabilmente lo recupererà e ci lavorerà sopra, restituendolo all'intero gruppo.

In entrambi i casi stiamo lavorando in maniera globale, olistica, «disordinata»: la seconda fase del percorso verso la produzione di un testo è quella analitica, di riordino, di progettazione – e rappresenta la seconda fase dell'unità di apprendimento che abbiamo proposto come modello operativo.

3.1.3

5.2 | Progettazione

In questa fase si procede alla trasformazione delle idee, delle associazioni, delle metafore di cui abbiamo parlato nel paragrafo precedente: il risultato sarà una scaletta, un *flowchart* o diagramma di flusso, cioè una struttura concettuale che fornirà la coerenza, cioè il filo del discorso che sorregge il testo.

Ci sono – oltre alla componente cognitiva di cui non ci possiamo occupare in un volume di glottodidattica – almeno tre considerazioni che lo studente deve abituarti a fare: in quale contesto comunicativo si realizza il testo e di quale tipo e di quale genere è il testo.

5.2.1 *Il contesto comunicativo*

Abbiamo ridotto alla parola «contesto» una nozione molto più complessa, quella di «evento comunicativo», propria della etnometodologia della comunicazione. Ai nostri fini basta che gli studenti si abituino a considerare gli elementi principali di un evento, che Hymes ha raccolto in un acronimo facilissimo da ricordare: «SPEAKING». Chi deve scrivere un testo o prepararsi a un discorso orale (un'interrogazione, un esame, la presentazione di una relazione ecc.) può scriversi questa sigla su un foglio e riflettere sulle otto variabili.

a. «S» come setting, «luogo fisico»

5.3.2 - È il luogo fisico in cui avviene l'evento: la classe, durante un'interrogazione; un foglio; lo schermo del computer o di un cellulare. Limitandoci per ora alla scrittura su carta (vedremo sotto le caratteristiche della scrittura su schermo), ci pare utile insegnare agli studenti a tener conto dello spazio disponibile (e anche del tempo, nel caso di un tema in classe): basterà far osservare quanto diverse sono la prima pagina di un giornale tabloid come «Repubblica» rispetto a un *in folio* come «La Stampa» o «Il Messaggero» – differenza dovuta essenzialmente allo spazio disponibile; si potrà anche far notare come anche i grandi giornalisti debbano piegarsi al fatto che lo spazio disponibile per il loro articolo è prefissato.

Per abituare gli studenti a tener conto del setting si possono fare attività di scrittura in cui si concede un numero limitato di righe o attività di produzione orale limitate a un minuto; usando il computer, che tra gli «strumenti» di *word* ha anche il conteggio caratteri, si può lanciare una sfida (individuale o a coppie): ridurre di un quarto e poi di un altro quarto, ed eventualmente di un ulteriore quarto il numero delle parole o dei caratteri di un testo.

b. «P» come «partecipanti»

Gli studenti devono assumere un principio essenziale per la comunicazione: non si parla o si scrive nel vuoto, ma per un preciso destinatario – i compagni, l'insegnante, una commissione d'esame, l'assemblea degli studenti, i lettori del giornale della scuola ecc. Il destinatario va vi-

sto sia come figura sociale, come abbiamo fatto negli esempi sopra, sia come persona con una mente che si affatica se si parla troppo e va quindi aiutato con supporti visivi, dai *powerpoint* ai grafici per una relazione; che ha bisogno di seguire il filo del discorso per cui è necessario farlo risaltare con chiarezza, anche utilizzando metacomunicatori come «anzitutto», «in secondo luogo», «inoltre», «infine», «si potrebbe anche aggiungere che» e così via.

Insegnare a tener sempre in considerazione il destinatario è uno dei cardini di un percorso di *educazione linguistica non scholae sed vitae*.

c. «E» come «esiti», cioè conseguimento degli scopi

Non esiste comunicazione senza scopo, dichiarato o non: chi non ha scopo, «parla a vanvera»: è lo scopo che orienta le scelte tra i vari fattori dell'evento comunicativo che stiamo elencando; spesso gli studenti non hanno chiaro lo scopo per cui parlano o scrivono – e tale mancanza di chiarezza può mancare per loro immaturità o perché l'insegnante lascia implicita questa fondamentale componente della comunicazione.

d. «A» come «atti di discorso»

Torneremo sugli atti e le mosse comunicative parlando dell'interazione orale, ma anche la comunicazione monodirezionale si svolge attraverso «atti», quali per esempio riprendere le parole chiave del titolo per precisarle, per contestarle, per gerarchizzarle; dichiarare che cosa si intende dimostrare; in una relazione orale, tra gli atti troviamo anche salutare, ringraziare per la collaborazione, scusarsi ecc.

È importante che lo studente comprenda che la scelta degli atti che si compiono dipende dal *destinatario* cui ci si rivolge (in un Consiglio di classe per esempio sono previsti atti di cortesia, di richiesta di prendere la parola, di espressione di accordo o disaccordo ecc., atti che vanno compiuti con un registro ben diverso da quello usato nell'assemblea di classe autogestita) e dagli *scopi* per cui si parla o si scrive.

e. «K» come key, «chiave psicologica»

La chiave sarcastica o ironica, saccente o umile, tesa o sdrammatizzante, rilassata o aggressiva e così via, è un fattore fondamentale per rag-

giungere i propri scopi; lo studente deve imparare a programmare la *key*, la chiave psicologica, il tono che vuol dare al suo intervento o al suo tema, e anche a interpretare la chiave psicologica del proprio destinatario.

f. «I» come instruments, «strumenti»

Consideriamo il più classico degli strumenti con cui scriviamo, la penna: scegliere matita o penna, una biro che sbava o una che traccia un segno pulito, offre al destinatario un'immagine che guida la comprensione del testo e contribuisce a creare la *key*, l'atteggiamento nei confronti di chi scrive; lo stesso dicasi, per il testo orale, riguardo al tono di voce, alla velocità dell'eloquio ecc. Rientrano in questo elemento dell'evento comunicativo anche la scelta di usare un powerpoint durante una relazione, di distribuire un *handout* alla commissione durante un esame e così via.

g. «N» come «norme» di interazione e di interpretazione

Questa variabile è quella più strettamente linguistica (scelta di lessico, di strutturazione testuale e sintattica), sociolinguistica (registro, uso limitato o intensivo delle microlingue delle varie discipline, controllo delle inflessioni regionali, inserimento di battute in dialetto ecc.), pragmalinguistica (possibilità di interrompere o di essere interrotti e così via).

h. «G» come «genere comunicativo»

- 5.2.2 Si tratta in realtà della fusione di due nozioni differenti: tipo testuale e
8.3.5 genere comunicativo. Li vedremo in paragrafi a sé.

La proposta di dedicare tempo e sforzo individualmente o in piccoli gruppi alla progettazione del testo orale o scritto come «macchina comunicativa» prima ancora che in termini di contenuti va nella direzione di un'educazione, come abbiamo detto sopra, *non scholae sed vitae*: è un'abilità di base, da costruire perché non ancora acquisita durante l'adolescenza. (Sulla pianificazione dei testi un «classico» è il volume di Castelfranchi e Parisi, 1980; si vedano anche Lo Duca, 1992 e Pallotti, 1999).

5.2.2 Tipi e generi testuali

Spesso queste due nozioni sono confuse: il tipo riguarda la struttura cognitiva del testo ed è un universale (un testo argomentativo o descrittivo è tale in qualunque lingua sia realizzato), il genere riguarda la realizzazione di un tipo di testo in una data tradizione culturale (alcuni generi sono ormai universali, per esempio una lettera, una e-mail, un articolo di giornale ecc.; altri sono tipici di alcune tradizioni: per esempio, molte scuole italiane all'estero vanno in crisi al momento dell'esame di terza media perché nelle tradizioni straniere il tema è un genere presso che sconosciuto, mentre in Italia assorbe la quasi totalità del «saper scrivere»).

Lo studente va abituato a porsi un duplice problema, prima di iniziare la stesura: «Che *tipo* di testo si vuole da me? Che regole ha il *genere* che devo realizzare?»

Esistono varie teorie della tipologia testuale; ai nostri fini possiamo evidenziare sette tipi, ciascuno con caratteristiche strutturali e concettuali sue proprie e realizzabile secondo alcuni generi ben precisi.

a. Testo espressivo

È la voce dell'«emittente», per riprendere il modello della comunicazione di Roman Jakobson, e ha come scopo l'espressione dei suoi sentimenti, gusti, desideri, emozioni; nella vita si realizza in momenti di intimità con amici e persone amate, oppure con diari, poesie, lettere ecc.; nella scuola si usa molto, soprattutto con i più piccoli, il «tema espressivo», ma poi si smette a causa della dimensione intima e personale dei temi trattati in questo tipo di testo; dal punto di vista linguistico, la dimensione lessicale, e precisamene la connotazione delle singole parole, rappresenta il cardine del testo espressivo.

b. Testo regolativo, istruttivo

Nel modello di Jakobson si tratta dei testi focalizzati sul destinatario, cui si danno istruzioni, consigli, ordini. I testi di questo tipo sono caratterizzati da una logica sequenziale obbligata, da periodi brevi, spesso basati su imperativi; nelle istruzioni c'è una forte componente delle nozioni di spazio, forma ecc., mentre nei regolamenti sono significativi

gli aspetti socio-relazionali e la componente sociolinguistica che distingue tra una realizzazione formale (il regolamento della scuola, le istruzioni per il montaggio di una stampante ecc.) e meno formale (i consigli a un amico, le istruzioni intese come collaborazione a un amico ecc.).

Far stendere il regolamento della classe; far scrivere le regole di un gioco qualsiasi, anche del banale nascondino; preparare la ricetta per un piatto anche semplicissimo: sono tre esempi di generi comunicativi che realizzano questo tipo testuale e che si possono proficuamente eseguire in classe.

c. Testo espositivo

Nel modello di Jakobson è il testo che focalizza l'attenzione sull'argomento: relazione di eventi; relazione su esperimenti; cronaca di un fatto, di una partita; risposta alla domanda di un'interrogazione: si tratta di testi che hanno una forte strutturazione sequenziale, in cui gli eventuali commenti (espressione dei propri sentimenti o delle proprie opinioni: quindi due tipi testuali diversi da questo, che con questo si intrecciano come succede alla maggior parte dei tipi testuali quando divengono testo reale) vanno detti o scritti dopo aver esposto i fatti.

Sul piano linguistico i testi espositivi sono il regno del modo indicativo, delle nozioni di tempo e spazio, della relazione causa/effetto, della terminologia denotativa piuttosto che connotativa; inoltre, molto spesso i testi espositivi efficaci sono estremamente ridotti, privi di ridondanza: si pensi alla asciutta bellezza di un teorema, della verbalizzazione di molte leggi fisiche, e così via: «Il quadrato costruito sull'ipotenusa di un triangolo rettangolo è equivalente alla somma dei quadrati costruiti sui cateti» è un testo espositivo perfetto, in cui ogni parola ha un solo significato possibile, nessun elemento può essere tolto, non c'è bisogno di aggiungere alcun elemento ridondante.

Insegnare a produrre testi di questo tipo (spesso intrecciati a testi regolativi: «Dopo aver verificato se il triangolo è rettangolo e sapendo che il perimetro è x , per ricavare la lunghezza dell'ipotenusa dividere il perimetro...») è fondamentale sul piano cognitivo prima ancora che linguistico, in quanto costringono a distinguere tra *sostanza* e *accidente*, per recuperare due termini propri dell'esposizione filosofica.

d. Testo argomentativo

Mano a mano che lo studente cresce deve produrre sempre più frequentemente testi di questo tipo, in cui si deve argomentare su una tesi filosofica o politica o sociale; su un'interpretazione di una frase, di un evento storico; su una dimostrazione scientifica o matematica e così via.

Sul piano linguistico questo tipo di testo, cui appartiene la maggior parte dei temi nella scuola superiore, richiede:

- una chiarificazione dei termini usati nel titolo (per esempio, nel tema «La ricchezza porta la felicità?» si tratterà di chiarire in che modo verranno considerati «ricchezza» e «felicità»);
- la focalizzazione delle relazioni logiche (il titolo visto sopra chiede di discutere la relazione causa/effetto tra le due nozioni);
- la validazione o falsificazione di quanto enunciato, operazioni che vanno compiute collocando gli argomenti in sequenza temporale (prima/dopo) o logica (premessa/conseguenza, causa/effetto ecc.), oppure trattando gli argomenti specularmente (pro/contro, tesi/anti-tesi).

In questi testi hanno grande importanza, sul piano linguistico, sia i connettori testuali sia la precisione lessicale e la discussione sulle parole che si usano.

e. Testo descrittivo

Secondo alcune tipologie testuali si tratta di una variante dei testi espositivi, ma in realtà conviene, ai fini glottodidattici, considerarli separatamente, anche perché sezioni descrittive sono presenti in moltissimi generi che sembrano realizzare solo gli altri tipi testuali.

L'elemento più importante in una descrizione è il lessico, e in particolare l'attenzione sia alla denotazione chiara di ciò che viene descritto (se si chiede di descrivere l'autunno, le foglie sono immancabilmente qualificate come «gialle», mentre basterà guardare fuori della finestra per vedere che di gialle se ne sono ben poche e che invece la gamma dei colori è enorme) sia alla connotazione lessicale, che distingue una descrizione da una relazione su un luogo, un personaggio ecc.

Sul piano della struttura descrittiva, lo studente deve abituarsi a chiedersi anzitutto se intende produrre una descrizione *oggettiva*, in cui si colloca all'esterno della scena o della persona descritta, o *soggettiva*, in cui entra nella scena o nei pensieri della persona che sta descrivendo;

f. *Testo narrativo*

Questo tipo di testi narra storie avvenute nel mondo reale o in quello dell'immaginario e non va confuso né con i testi estetici, che hanno come scopo l'uso «letterario» della lingua e che possono *anche*, ma non necessariamente, essere testi narrativi, né con i testi espositivi, che riferiscono su un evento reale avendo come scopo l'informazione sull'evento stesso; i testi narrativi focalizzano invece l'attenzione sulla narrazione e spesso differenziano la *fabula*, cioè la successione reale degli eventi, dall'*intreccio*, il modo in cui vengono presentati nella narrazione.

Prima di raccontare una storia, vera o inventata che sia, lo studente deve porsi alcuni problemi propri della narratologia:

- sarà un narratore onnisciente, che sa tutto quel che avviene nel mondo della sua storia e nella mente dei suoi personaggi, oppure avrà un punto di vista esterno, per cui si limiterà a narrare quel che avviene?
- userà la prima persona o la terza?
- narrerà al passato, tipico della narrazione classica, o userà il sempre più diffuso presente?
- si seguiranno le fasi della *Morfologia della fiaba* di Propp – situazione, protagonista e antagonista, conflitto, intervento del deuteragonista, *denouement*?

g. *Testo estetico*

I testi di questo tipo focalizzano l'attenzione sul codice, realizzando quella che Jakobson chiama «funzione poetica». Possono essere testi narrativi, e sono la maggioranza, ma anche testi espressivi, come nella maggior parte della poesia, o testi regolativi, come (spera di essere) la pubblicità, e in quasi tutti questi testi ci sono spezzoni di testo descrittivi.

Torneremo sul tema dei testi estetici nel capitolo 9; qui ci limitiamo a osservare che mentre nella scuola primaria si fanno *creare* testi di questo tipo ai bambini, dalla scuola media in poi si smette di chiedere la produzione di testi estetici. Non ci pare una decisione coerente con la nozione di educazione linguistica, che cerca di valorizzare tutto il potenziale linguistico della persona. cap. 9

Una volta che lo studente abbia elaborato le sue idee sul contesto comunicativo e sul tipo di testo che deve produrre, allora può procedere alla produzione effettiva del testo. (Oltre agli studi citati con riferimento alla pianificazione dei testi, rimandiamo, per un approfondimento che abbraccia anche i diversi tipi testuali in prospettiva cognitiva, a Gregg, Steinberg, 1980; Orsolini, Pontecorvo, 1991; e alla magistrale sintesi in Boscolo, 1999.)

5.3 Realizzazione del testo orale e scritto

Il titolo del paragrafo accomuna le due abilità primarie, scrivere e parlare in un monologo, ma è sufficiente ricordare che *verba volant, scripta manent* per rendersi conto dell'immensa distanza che le separa sul piano della realizzazione; potremmo anche ricordare che il parlare si realizza come processo e come prodotto contemporaneamente, mentre nello scritto il processo può essere lungo, si può ripercorrere il testo più volte prima di considerarlo un prodotto finito; infine, anche un ragazzino della scuola media sa che allo scritto deve usare il periodo ipotetico con condizionali e congiuntivi mentre all'orale bastano due indicativi, proprio perché lo scritto è tendenzialmente più formale (ma la e-mail pone in crisi questa affermazione) e l'orale tendenzialmente più informale, tranne in situazioni particolari; inoltre si deve notare che l'orale può usare deittici («qui/là») che sono chiariti dalla situazione, mentre allo scritto il loro uso è molto più complesso (sulla sintassi del parlato si veda Voghera, 1992).

Scrivere e monologare vanno dunque trattati separatamente, ma solo sul piano della realizzazione fisica del testo perché, come abbiamo

visto nei due paragrafi precedenti, la concettualizzazione e la progettazione sono indifferenti rispetto alla modalità scritta o orale del testo finale.

5.3.1 *Il monologo o «parlare pianificato»*

Non esiste una vasta letteratura sul monologo (lo si tratta *passim* nelle opere viste nei primi due paragrafi; i numeri 3 e 4 di «Italiano & Oltre» del 2003 ospitarono vari interventi riguardanti questa abilità; si veda anche Rigo, 2005, cap. 5), eppure le pagelle scolastiche riportano molte più valutazioni orali, basate sul monologo, che scritte, e gli esami di stato e quelli universitari riservano un grande ruolo al «colloquio», che non è in realtà un dialogo bensì un monologo interrotto di quando in quando dall'esaminatore che vuole approfondire un aspetto o tagliarne un altro.

Gli studenti incontrano problemi nei monologhi soprattutto sia perché non pianificano questo tipo di testi, credendo di poterli improvvisare se sono padroni del contenuto, sia per la componente emotiva tipica delle interrogazioni o della presentazione di esperimenti, delle relazioni, degli interventi in un'assemblea, emotività che abbassa fortemente l'accessibilità al lessico, alle regole morfosintattiche, talvolta anche ai basilari meccanismi respiratori, salivari e articolatori del parlato. Si tratta quindi di indurre negli studenti una *forma mentis* che escluda la possibilità di monologare senza una scaletta, per quanto sintetica e abbozzata in pochi istanti.

La scaletta può essere:

- a. *privata, personale*: il classico foglietto di appunti; se non è possibile avere una scaletta scritta, si può ricorrere alla ciceroniana *memoria loci*: si associa ogni punto della scaletta alle stanze della propria casa, partendo dall'ingresso, in modo che percorrere il testo sia facile come percorrere gli ambienti di un luogo familiare; in momenti di studio intenso, prima di interrogazioni importanti o di esami, si possono anche attaccare in ogni stanza fogli con le parole chiave della scaletta, in modo da aiutare la memorizzazione visiva oltre che concettuale;

b. *pubblica, condivisa* con i destinatari, gli ascoltatori: è la modalità più efficace perché aiuta l'ascoltatore guidando la sua attività di previsione di quel che sta per essere detto e perché rende trasparente la coerenza del testo, il filo del discorso – ma è efficace anche perché guida chi deve tenere il monologo. La scaletta, il file powerpoint, il *handout* con la traccia del discorso devono contenere solo parole chiave, immagini, grafici che stimolino l'attenzione di chi ascolta e che aiutino mnemonicamente chi parla, ma non devono essere comprensibili se non si ascolta il monologo (si veda Balboni, 2002b).

Sul piano strettamente didattico lo sviluppo di questa abilità è difficile perché gli studenti che dovrebbero ascoltare un'interrogazione spesso si distraggono, vuoi per noia vuoi perché devono preparare l'interrogazione dell'ora successiva. Si può catturarne l'attenzione attraverso l'uso della scaletta pubblica, soprattutto in powerpoint (il rettangolo luminoso sul muro attrae inevitabilmente l'attenzione), ma anche facendo monologhi in successione: per esempio, a uno studente si chiede di descrivere le prime vignette di un fumetto e poi, senza preavviso, si fa continuare la descrizione ad altri; oppure si può improvvisare una narrazione che viene continuata dai compagni mano a mano che l'insegnante indica a chi tocca.

Utile per sviluppare criticamente la capacità di parlare in pubblico è la videoregistrazione di alcune interrogazioni, relazioni, mini-conferenze: la visione della registrazione, giorni dopo, è spesso crudele verso lo studente registrato (per questo più se ne registrano, meglio è: si condividono frizzi e lazzi reciproci...), che non riconosce la sua voce, si stupisce dei suoi gesti, non si capacita della sua confusione espositiva: è quindi un'attività psicologicamente delicata, che rischia di inserire il filtro affettivo a meno che non si chiarisca anticipatamente che la «vittima» in realtà è fortunata proprio perché è oggetto di studio e di attenzione critica; anche il coinvolgimento dell'intera classe è fondamentale per trasformare il rischio di prese in giro in lavoro collettivo.

5.3.2 Scrivere su carta e su schermo

La stesura di un testo scritto, una volta che si siano decisi gli scopi, organizzati i contenuti e si sia riflettuto sulle caratteristiche del tipo testuale e del genere comunicativo, non è difficile, ma richiede precisione formale, attenzione ai dettagli, al «galateo della comunicazione scritta», come lo definiscono Fornasiero e Tamiozzo (2002) o alla *netiquette* se si scrive in rete (Shea, 1997).

Abbiamo introdotto una variabile fisica, meccanica – scrittura su carta o su schermo – che non riceve nelle scuole quell’attenzione che la vita d’oggi richiede.

La scrittura su carta non pone problemi in sé, se non per la necessità di insegnare a rispettare il destinatario usando una grafia leggibile e a dare di sé stessi un’immagine di ordine.

La scrittura su schermo facilita alcuni aspetti: evidenzia gli errori ortografici e suggerisce la correzione; permette di spostare blocchi di testo senza ricorrere a frecce, asterischi e altri rimandi; consente di partire direttamente dalla scaletta procedendo per espansioni successive; non richiede la ricopiatura in calligrafia e in ordine. Ma soprattutto consente quella realizzazione cooperativa che, riprendendo quanto detto, ci pare assai proficua sul piano dell’insegnamento della scrittura. Si pensi a un classico tema:

3.4.1

- su carta, i processi di reperimento e organizzazione delle idee da parte dello studente e di correzione e valutazione da parte dell’insegnante rimangono separati, mutuamente invisibili: lo studente consegna il suo prodotto, il tema scritto, e l’insegnante riporta qualche giorno dopo il suo prodotto, sotto forma di interventi a penna rossa; ci si scambia *prodotti*, lasciando i *processi* nella sfera privata;
- il lavoro di tre-quattro studenti intorno a un unico computer permette di condividere, e quindi discutere pensando ad alta voce, il processo di reperimento e organizzazione delle idee, di condividere la stesura e correzione del testo, e di condividere la valutazione dell’insegnante che può passare accanto ai gruppi al lavoro, soffermarsi a valutare la scaletta, suggerire spostamenti, far notare che la sintassi in un periodo zoppica, chiarire un’interpretazione imprecisa del

titolo evitando allo studente il dis-piacere di veder scritto «fuori tema» sul foglio su cui ha penato per due ore.

Insegnare a scrivere su schermo vuol dire affrontare alcuni generi comunicativi e un tipo testuale che semplicemente non esistono su carta: e-mail, avvisi e schede informative, powerpoint, ipertesti.

Del powerpoint e del *handout* abbiamo già detto parlando del monologo, in quanto è una forma di scrittura ancillare al testo orale. Per gli altri tre generi comunicativi è fondamentale richiamare lo schema di Hymes che abbiamo citato: «SPEAKING». Ci interessano particolarmente alcune delle variabili, da esplorare con gli studenti. 5.2.1

a. «S» come setting

Lo schermo è orizzontale (mentre la nostra *forma mentis* prevede fogli verticali): chi scrive testi lunghi, per cui una parte del testo rimane nascosta a fondo schermo, perde il contatto con molti dei destinatari alla seconda parte del suo messaggio. Quindi: l'e-mail e l'avviso devono avere la dimensione di una sola videata e devono essere concepiti *con sviluppo orizzontale come lo schermo, non verticale come il foglio di carta*.

Quanto al testo ipertestuale, costruito quindi in profondità, con pagine che si aprono su richiesta di chi legge, è essenziale la semplicità, la parsimonia e la chiarezza delle parole sensibili che con un click aprono sub-testi.

b. «K» come chiave psicologica

Una convenzione particolare della posta elettronica permette di rendere evidente l'aspetto emozionale, quasi si trattasse di interazione orale – e in effetti gli emoticon riprendono le espressioni che accompagnano il parlato: ☺ oppure ☹ lo fanno in maniera mimetica, mentre le combinazioni di punteggiatura sono più simboliche, tratteggiando un viso cori-cato: per esempio, :-) è un sorriso, :- (indica disappunto, ;-) è una striz-zata d'occhio, ,, / ,, è l'insulto del medio alzato e così via.

c. «I» come instrumentalities, *strumenti tecnici*

Di fronte al computer alcuni vengono presi da una sorta di delirio tec-nologico per cui i loro testi sono leggibili solo a chi ha le versioni più aggiornate di programmi rari che consentono effetti particolari – e che

impediscono al destinatario medio di leggere il testo, o lo demotivano (quanti proseguono la lettura o l'esplorazione di un testo se compare il messaggio «Per aprire alcune immagini è necessario scaricare la nuova versione 6.3.f di Adobe Acrobat: scaricare ora? Il computer verrà automaticamente riavviato alla conclusione del download»?).

Quanto allo schermo, lo strumento che consente la lettura, ricordiamo che è uno strumento che stanca, quindi la brevità, l'elenco puntato, la semplicità sintattica sono necessari per la scrittura su schermo.

d. «N» come norme di interazione

Abbiamo già fatto riferimento al concetto di *netiquette*, cioè la buona educazione, l'etichetta, nella rete: basti per esempio ricordare che in una e-mail una sezione scritta in maiuscolo significa che si sta urlando, per cui le risposte scritte intercalando le proprie frasi a quelle dell'originale vanno preferibilmente scritte in colore.

Un altro elemento di buona educazione informatica riguarda la riservatezza: fare messaggi a un intero gruppo significa distribuire a tutti gli indirizzi privati di tutti; dirottare una e-mail a un nuovo destinatario senza che il mittente originale lo sappia è evidentemente scorretto; usare la modalità «rispondi a tutti» significa intasare le caselle postali di persone cui la risposta non interessa e così via (si veda Shea, 1997).

e. «G» come genere comunicativo

Approfondiremo la chat, l'e-mail e il forum trattando dell'interazione in quanto, pur essendo testi scritti, essi partecipano delle caratteristiche dell'interazione orale. Esiste tuttavia un genere comunicativo (che non è un «tipo testuale», in quanto può appartenere a ogni tipo – argomentativo, espressivo, narrativo, descrittivo ecc.) che è proprio dell'informatica: l'ipertesto. Lo trattiamo in un paragrafo autonomo, per evidenziare l'importanza di questo genere di scrittura.

5.3.3 Testo e ipertesto

L'ipertesto è trascurato nella scuola, anche se nella realtà – da internet all'e.learning – è uno strumento sempre più diffuso di scrittura e lettura.

Spesso l'insegnante, cresciuto con il testo lineare, sequenziale, sa usare l'ipertesto ma ritiene la *realizzazione* di ipertesti al di là della sua

portata, mentre anche due programmi elementari e di uso universale come *word* e *powerpoint* hanno una funzione, «crea collegamento ipertestuale», che consente di legare il testo base ad altri testi, a finestre che si aprono con approfondimenti, a immagini, a suoni, a link di vario tipo.

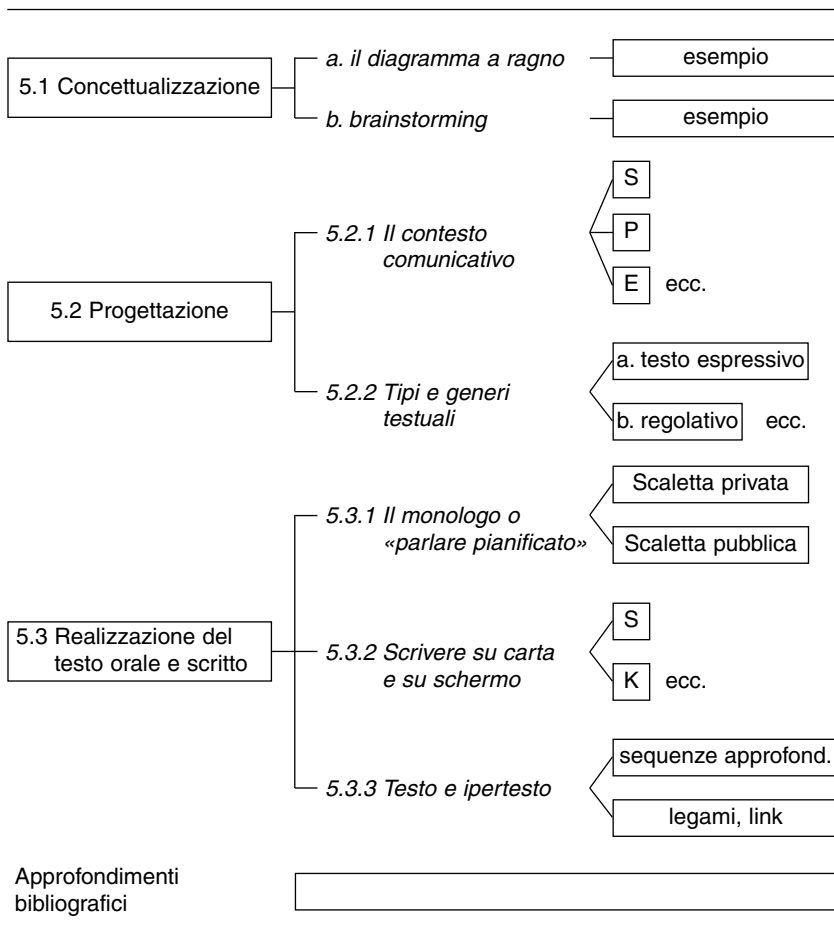
Il problema non è informatico: è concettuale, in quanto un ipertesto richiede una forte gerarchizzazione e riorganizzazione delle informazioni e quindi implica decisioni su:

- a. *sequenze di approfondimento*: dall'indice, che rappresenta la porta d'ingresso dell'ipertesto, alle varie sezioni di importanza primaria, alle relative espansioni, agli approfondimenti mirati per lettori specifici; per esempio, questo capitolo potrebbe avere la gerarchia illustrata nella pagina seguente.
- b. *legami tra i vari nuclei* dell'ipertesto, i cosiddetti link: è la dimensione più interessante della progettazione e realizzazione di un ipertesto, quasi a ricordarci che una delle due etimologie possibili di «intelligenza» è *inter legare*, stabilire collegamenti.

Pur essendo questi i due elementi che differenziano un testo da un ipertesto, c'è un terzo fattore di cui tenere conto: dove consentire l'accesso. Per esempio, nel progetto visto nello schema nella pagina seguente, oltre all'accesso *top down*, cioè dai tre paragrafi di base, a due cifre, è possibile tecnicamente un ingresso anche dai paragrafi con tre cifre, ma non è utile consentirlo, per esempio, da «brainstorming», perché il lettore di quel paragrafo mancherebbe di tutt'una serie di informazioni.

Il fatto che si possa entrare in un ipertesto da varie porte e che la sequenza di lettura non sia prevedibile ha conseguenze linguistiche importanti, da evidenziare in ordine alla stesura:

- a. non sono possibili anafore e catafore, cioè rimandi pronominali a quanto detto prima o a quanto segue: tali rimandi funzionano infatti solo in un testo sequenziale, in cui l'ordine delle informazioni è deciso dall'autore, non dal lettore;
- b. per la stessa ragione sinonimi, iperonimi, iponimi possono essere usati solo all'interno di una singola pagina, non con riferimento ad altre pagine che possono non essere state ancora lette.



L'economia di questo studio non ci consente di ampliare la riflessione sulla scrittura ipertestuale, ma la vasta letteratura sul tema può aiutare l'insegnante che voglia cogliere la rivoluzione cognitiva di questo genere e le sue enormi potenzialità per lo studio e la maturazione della persona: tra gli altri, si vedano Scavetta (1992) e Landow (1997); sull'uso di ipertesti e ipermedia in funzione didattica, si vedano Barrett (1992), Garito (1997), Margiotta (1997), e Galliani (1999).

(Per un approfondimento generale sulla scrittura e sul parlare, oltre ai testi richiamati sopra si vedano Cortelazzo, 1991; Guerriero, 2002; Bruni, 1997; Rigo, 1998; Fiermonte, Cramascoli, 1998; Corno, 2002; Calò, 2003; per un aspetto che non abbiamo potuto trattare nell'economia di questo capitolo, la revisione dei testi scritti, si veda l'ottimo Mandelli, Rovida, 1997.)

5.4 | Parole chiave del capitolo

Alla conclusione di questo capitolo si danno per acquisite queste nozioni, che quindi non verranno più esplicitate nei capitoli successivi:

concettualizzazione: è la prima fase dell'abilità cognitiva di produzione, 4.5
cioè quella del reperimento delle idee che si vogliono comunicare; ci sono due tecniche didattiche che facilitano la concettualizzazione: il *brainstorming* e il *diagramma a ragno*; spesso gli studenti tendono a confondere questa fase con quella di progettazione (vedi sotto).

progettazione: è una fase che gli studenti attuano, spesso confondendola con la concettualizzazione (vedi sopra), prima di produrre un testo scritto, ad esempio con una scaletta, ma che realizzano assai meno prima di fare un monologo, di affrontare una discussione e così via. Costituisce un punto fondamentale di intervento nella didattica dell'italiano. Uno strumento per progettare il proprio testo può essere la serie di variabili del modello di evento comunicativo di Hymes, sintetizzato dall'acronimo «SPEAKING»: «S» come *setting*, «luogo fisico»; «P» come «partecipanti»; «E» come «esiti», cioè conseguimento degli scopi; «A» come «atti di discorso»; «K» come *key*, «chiave psicologica»; «I» come *instruments*, «strumenti»; «N» come «norme» di interazione e di interpretazione; «G» come «genere comunicativo».

tipi testuali e generi comunicativi: spesso ritenuti sinonimi, oggetto di tassonomie diverse a seconda delle scuole, sono comunque due categorie da tener ben presenti nel momento in cui ci si accinge alla

realizzazione di un testo orale o scritto. I *tipi testuali* sono universali: un testo espressivo, regolativo, argomentativo, referenziale, narrativo, descrittivo ha le stesse regole costitutive in ogni cultura, in quanto si basa sugli stessi presupposti cognitivi; ogni testo si realizza poi in svariati generi (lettera, relazione, tema, conversazione, conferenza, barzelletta ecc.) le cui regole sono sia universali (una narrazione deve avere un narratore, una fabula, un intreccio) sia culturali.

CAPITOLO 6

Lo sviluppo delle abilità integrate

Sono «integrate» quelle abilità che richiedono l'interazione di ricezione e produzione o di oralità e scrittura. La più ovvia – nonché quella più utilizzata dagli esseri umani – è l'abilità di interazione orale, il «dialogare» (spesso chiamato «saper parlare»); poi ci sono molte delle abilità usate nella scuola, ma non necessariamente solo a scuola: dallo scrivere sotto dettatura al riassumere, dalla raccolta di appunti alla parafrasi alla traduzione da una varietà diacronica o sociale dell'italiano a un'altra varietà.

6.1 | L'interazione orale

Saper dialogare è l'abilità comunicativa più rilevante: è su questa abilità che fa perno la comunicazione quotidiana – ma è anche quella che gli studenti ritengono di possedere più pienamente e che quindi non merita attenzione scolastica. Per il suo integrare in tempo reale le abilità di comprensione e di produzione orale, questa abilità è anche la più complessa e difficile da sviluppare e padroneggiare.

Per dialogare è necessario utilizzare varie grammatiche, oltre a quella linguistica (fonologia, morfosintassi, testualità, lessico).

a. Grammatica comunicativa

Per dialogare bisogna conoscere gli *script* o «copioni situazionali», 4.1 cioè le sequenze prevedibili e abbastanza fisse di atti e mosse comuni-

cative (vedi punto «c») che sono tipiche dell'evento comunicativo cui si partecipa.

b. Grammatica sociolinguistica

Per partecipare a un dialogo è necessario saper definire il proprio ruolo accanto a quello degli altri partecipanti nella situazione: è la dimensione sociolinguistica, che nella maggior parte delle interazioni è prevalente su quella strettamente linguistica: usare il periodo ipotetico orale, con due imperfetti, in una situazione formale è inelegante ma non ha conseguenze pragmatiche, ma dare del «tu» o scegliere un lessico colloquiale in una situazione formale significa far abortire la comunicazione immediatamente.

c. Grammatica pragmalinguistica

Comunicare significa scambiare messaggi efficaci, in grado cioè di farci raggiungere i nostri scopi. Saper dialogare significa dunque:

- prepararsi a *comunicare le proprie intenzioni* (taluni parlano a questo proposito di «competenza strategica»): «prepararsi» indica che un dialogo ha una temporalità più estesa di quella semplicemente dedicata all'interazione, ossia esso va preparato – e gli studenti invece sono irruenti, per cui bisogna sistematicamente portarli a porsi esplicitamente il problema «che cosa voglio ottenere?», ed eventualmente a gerarchizzare gli scopi, se sono più d'uno;
- cercare di *interpretare le intenzioni, la strategia degli interlocutori* per vedere se esiste un punto di accordo, di mutua soddisfazione, in cui entrambi raggiungono i propri scopi: anche in questo caso c'è una fase di preparazione, di riflessione preventiva, e una fase in tempo reale, in cui è fondamentale imparare a negoziare i significati quando questi non sono chiari.

La nozione fondamentale da far apprendere agli studenti è che *un dialogo inizia prima sul piano cognitivo e strategico che non su quello linguistico*: questa nozione è aliena a molti parlanti, ma soprattutto ai ragazzi che ancora non sanno che non c'è nulla di più pianificato delle improvvisazioni dei giganti del jazz: «pianificato», non «preparato e poi eseguito».

La grammatica pragmalinguistica è il cuore dell'abilità di dialogo, per cui la esponderemo sotto, approfondendo i concetti di atto e di
mossa comunicativa. 6.1.1 - 6.1.2

d. Grammatica relazionale

Mentre è noto il ruolo dell'emotività nell'abilità di monologo, spesso l'emotività viene trascurata in quella di dialogo; in realtà, è proprio l'aspetto relazionale che da un lato facilita o mette a rischio il perseguimento dei propri scopi, dall'altro consente di gestire il dialogo mantenendolo nella conversazione o nella discussione ed evitando che diventi polemica o lite. Anche per questa dimensione rimandiamo al paragrafo sulle mosse comunicative. 6.1.2

(Per approfondimenti generali sull'interazione orale in prospettiva glottodidattica si vedano Orsolini, 1988; Galatolo, Pallotti, 1999; Bazzanella, 2002; altri studi specifici verranno indicati nei paragrafi seguenti.)

6.1.1 «Funzioni» e «atti» per l'analisi dei dialoghi

La tradizione della linguistica funzionale e di quella pragmatica, entrambe interessate al «fare» con la lingua, è stata di grande stimolo alla glottodidattica ma ha anche posto le basi per decenni di confusione: da un lato i *funzionalisti* – da Bühler a Jakobson a Halliday – dall'altro i *pragmatici* – Austin, Searle e Trim – hanno elaborato nozioni come «funzione» e «atto linguistico» che hanno finito per confondersi; dagli studi nell'ambito della negoziazione è poi giunta la nozione di «mossa comunicativa» (per approfondimenti si vedano Balboni, 1999, cap. 5, 2002a, cap. 4). In questo paragrafo e nel successivo cercheremo di fare chiarezza concettuale e di ricavare indicazioni glottodidattiche utili allo sviluppo sia dell'abilità di dialogare sia della metacompetenza sul dialogo.

Per cercare di mettere un po' di ordine concettuale nella competenza socio-pragmatica possiamo prendere le mosse dal modello base delle relazioni umane che abbiamo già usato per definire le mete dell'educazione. Ogni persona è in contatto con se stessa («io»), con gli altri, per esempio parenti, amici, colleghi («io e te») e con il «mondo», sia quel-

lo reale, sia quello della fantasia o della trascendenza; sia quello del presente sia quello del passato.

Se ci chiediamo in che modo la lingua serve per stabilire e mantenere queste relazioni, noteremo che:

- a. «io» rimanda alla funzione *personale*, in cui si parla di sé, del proprio stato fisico e psichico, del proprio curriculum di vita, di studi, di professione ecc.;
- b. «io e te» rimanda alla funzione *interpersonale*, che apre, mantiene e chiude il rapporto, e alla funzione *regolativa*, che mira a guidare il comportamento dei vari «tu», in termini di istituzioni, di ordini, di consigli e così via;
- c. «io e il mondo» è una relazione che si concretizza nella funzione *referenziale* che riguarda la descrizione del mondo reale (ci sono altre due funzioni, ma esse sono poco significative nel saper dialogare: quella *poetico-immaginativa*, che riguarda il mondo fantastico; quella *metalinguistica*, che riguarda il mondo della lingua e che in un dialogo si riduce a un solo atto comunicativo: «Cosa significa questa parola?»).

Le funzioni (per i cui nomi ci siamo rifatti alla tradizione di Jakobson e Halliday) sono dei macroscopi, spesso compresenti in un enunciato o in un testo, che si realizzano in un numero limitato di «atti comunicativi»; a ciascun atto corrispondono una o più espressioni linguistiche nei diversi registri della lingua: formale, informale, colloquiale ecc.

Schematicamente questi concetti si riassumono come nella tabella alla pagina di fronte, che mostra i principali atti comunicativi per le sei funzioni primarie.

Per apprendere ad analizzare i dialoghi in termini pragmatici (ed eventualmente anche sociolinguistici e relazionali) si possono far ascoltare dialoghi di film o di talk show analizzando le battute come «atti», oppure si possono dare gli «atti» e chiedere di dire/scrivere le battute, le espressioni che li realizzano. Nella tabella a pagina 128 offriamo un esempio, che va ovviamente dato agli studenti con una delle due colonne vuote:

Funzioni	Principali atti comunicativi
Funzione personale	<ul style="list-style-type: none"> - chiedere/dire il nome, l'età, la provenienza, presentarsi - parlare dello stato fisico (benessere, malessere, stanchezza ecc.) - parlare dello stato psichico (tristezza, allegria, delusione ecc.) - esprimere i propri gusti
Funzione interpersonale	<ul style="list-style-type: none"> - salutare e congedarsi - offrire, accettare e rifiutare qualcosa - ringraziare e rispondere al ringraziamento - scusarsi
Funzione regolativa	<ul style="list-style-type: none"> - dare e ricevere istruzioni - dare e ricevere consigli, ordini, disposizioni - chiedere, obbligare o impedire di fare qualcosa
Funzione referenziale	<ul style="list-style-type: none"> - descrivere cose, azioni, persone, eventi - chiedere e dare informazioni - chiedere e dare spiegazioni - ecc.
Funzione metalinguistica	<p>In un dialogo si riduce a</p> <ul style="list-style-type: none"> - saper chiedere/dire il significato di una parola - saper parafrasare il significato di una parola
Funzione poetico-immaginativa	<p>In un dialogo è molto rara e si riduce a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - saper fare una battuta, giocare sulle parole

-
- lasciando vuoto lo spazio del dialogo, gli studenti devono scrivere/recitare un dialogo, magari prima formale e poi informale, prima in italiano giovanile e poi in italiano anziano (il passaggio dagli atti al dialogo è prassi comune nell'insegnamento delle lingue straniere, quindi gli studenti conoscono questa tecnica, che è invece ignorata nell'insegnamento dell'italiano);
 - lasciando invece vuoto lo spazio dell'analisi si procede a una riflessione, che è migliore se condotta in coppie visto che si deve non solo individuare l'atto che viene eseguito, ma procedere anche a dargli un nome (vedi la tabella nella pagina seguente).

Dialogo	Analisi pragmalinguistica
A: Buongiorno	1. Salutare.
B: Buongiorno. Desidera?	1. Rispondere al saluto. 2. Chiedere per sapere.
A: Be', vorrei vedere dei guanti...	1. Dare formalmente un ordine.
B: Benissimo. Di che tipo – pelle, lana...	1. Accettare. 2. Chiedere per sapere.
A: La pelle mi fa impressione, sa: sono della Protezione Animali. Lana o altra stoffa va benissimo: tengono caldo lo stesso.	1. Esprimere gusti. 2. Esprimere opinioni. 3. Dare indirettamente un ordine (di mostrare guanti di lana o stoffa). 4. Dare spiegazioni di fatto.
B: Ci sono questi di lana di alpaca... eccetera	1. Eseguire l'ordine. 2. Descrivere una cosa

6.1.2 Le mosse comunicative per la realizzazione dei dialoghi

La metafora delle «mosse» spiega la comunicazione come una partita a scacchi, in cui lo scopo è chiaro: ciascun interlocutore vuole vincere, se si è in un contesto competitivo, e con-vincere, se si è in un contesto costruttivo.

La nozione di mossa comunicativa proviene dall'approccio sistemico alla comunicazione, dove si teorizzano dei macro-atti comunicativi che chiamiamo «mosse» sulla scia di Schmidt (1990): sono delle categorie che debordano dalla semplice competenza comunicativa in quanto rientrano nella sfera della psicologia relazionale, di cui la comunicazione è solo una componente. Uno psicologo e un sociologo americani, definendo le relazioni sociali in una cultura, individuavano tra gli elementi caratterizzanti «i modi di affrontare i conflitti, incluso il controllo dell'aggressione e l'espressione dei sentimenti» (Inkeles, Levinson, 1969, pp. 447 sgg.): se noi consideriamo l'evento comunicativo come uno scambio di messaggi che ciascun attore vuole «vincenti» (da cui la metafora della partita a scacchi) allora il modo di regolare il conflitto è costituito da una

serie di mosse codificate: atti che *modificano le relazioni psico-sociali dei partecipanti e il cui scopo non è solo quello di veicolare un contenuto ma anche quello di riaffermare una posizione relazionale.*

Schmidt elenca una ventina di mosse comunicative; tale lista è alla base di quella che, con opportune integrazioni, presentiamo qui di seguito distinguendo tra «mosse *up*» e «mosse *down*», a seconda che esse tendano a prendere controllo dell'evento comunicativo oppure che mirino piuttosto a raffreddare gli animi, prendendo tempo, ammettendo l'errore e così via.

a. Mosse prevalentemente «up»

Sono compiute da chi vuol assumere il controllo dell'evento, sono molto delicate e richiedono un'adeguata valutazione delle relazioni tra coloro che parlano: se un interlocutore debole vuol attaccare un interlocutore forte rischia di rendersi ridicolo; viceversa, il forte che schiaccia il debole non solo non è apprezzato perché stravincere è sempre rischioso sul piano relazionale, ma può innescare un'*escalation* incontrollabile nella vittima: si tratta di problemi ampiamente studiati nella psicologia relazionale e negli studi di analisi conversazionale.

Le principali mosse *up* in Italia (perché in ogni cultura le mosse comunicative possono assumere valori e sfumature diverse; si veda Balboni, 1999) sono, in ordine alfabetico:

Attaccare: è la mossa *up* per eccellenza: la compie chi ritiene di essere in vantaggio per confermare la sua supremazia oppure chi è in svantaggio per cercare di rovesciare le sorti dell'evento; un attacco *condotto con garbo* è di solito accettato e tra amici è ammesso anche un attacco diretto, ma sul piano relazionale l'attacco funziona se non è rivolto alla persona ma è all'argomentazione dell'interlocutore, e può essere condotto in maniera formale sotto forma di una controproposta.

Costruire: «A» accetta la proposta di «B» e la integra nella propria: è una mossa che conferma o porta implicitamente «A» in posizione *up* (è la sua proposta che funge da quadro di riferimento per quella di «B»); è una mossa relazionalmente accettabile.

Dissentire: è per certi versi una variante dell'attacco, per cui diventa accettabile solo se introduce a un tentativo di costruire insieme. I modi

di dissentire variano da cultura a cultura: gli italiani non velano il dissenso, per cui di un discorso di cui condividono il 95% isolano, nella risposta, il 5% di disaccordo, ma questa tendenza configge con quella internazionale, diffusa anche dai film stranieri in Italia, per cui il dissenso si esprime invece con *yes... but...*, riprendendo i punti di accordo e solo dopo rilevando il disaccordo.

Chi dissente presuppone per sé una posizione di pari dignità rispetto a quella dell'interlocutore (e quindi, se parte da posizione *down*, si configura una sorta di inizio delle ostilità) e gioca tutto sul contenuto della sua critica: se questa è valida e il dissenso è esposto con tatto, è una mossa efficace.

Esporsi, incoraggiare a esporsi: significa parlare di sé, delle proprie opinioni, ritenendole importanti per gli altri: se essi le accettano confermano il movimento *up* di chi si espone. In molti casi il rischio è che questa mossa venga percepita come esibizione, vanteria, sicumera.

Incoraggiare l'interlocutore, per aiutarlo o per far sì che si esponga, è una mossa che, se accettata dall'interlocutore, pone automaticamente chi la compie in posizione *up*; purché si ponga attenzione a non comunicare un atteggiamento di condiscendenza, questa mossa è particolarmente gradita come segno di interesse e cortesia.

Ordinare, proporre: è una mossa rischiosa perché è collegata al concetto di gerarchia e mette in campo due variabili molto forti, quella della formalità/informalità e quella della esplicitezza/implicitezza della forza pragmatica; *proporre* sostituisce l'*ordinare* in molte situazioni, soprattutto formali.

Riassumere, verificare la comprensione: è una mossa estremamente forte sul piano relazionale: essa può anche essere presentata come un servizio al gruppo («Scusate, vediamo di riprendere i punti essenziali») o come una mossa molto umile («Scusate, non sono certo di aver capito: provo a riassumere così, se necessario, mi correggete») ma in realtà è una mossa che pone chi la fa in posizione di preminenza.

Una variante di questa mossa è il verificare la comprensione: può presentarsi come umile ma è in realtà una presa di possesso dell'argomento, perché chi verifica se ha capito bene propone in realtà una sua interpretazione di quanto è stato detto e, se l'interlocutore l'accetta, quella diventa l'interpretazione corretta.

Rimandare: può essere una mossa *up* oppure *down* a seconda che venga compiuta da chi domina o da chi subisce l'andamento dello scambio comunicativo.

Rimproverare: presuppone che chi la compie si senta in posizione corretta e accusi (è infatti una variante della mossa di attacco) l'interlocutore di essere scorretto.

Chi rimprovera può farlo per rilevare errori nell'argomentazione o nel comportamento altrui (e in tal caso è necessario focalizzare l'errore, non la persona che l'ha commesso) oppure per ribadire la propria posizione di superiorità, per cui diviene una variante dell'attacco.

Tacere: evitare di rispondere di fronte a una domanda può essere una mossa *up* oppure *down* a seconda che venga compiuta da chi domina o da chi subisce l'andamento dello scambio comunicativo.

b. Mosse tendenzialmente «down»

Ci sono delle mosse la cui direzione *up* o *down* dipende dalla situazione, e altre decisamente *down*, che ammettono il mancato raggiungimento del proprio scopo e cercano di salvare il salvabile:

Cambiare argomento: può essere un *escamotage* per togliersi da una situazione imbarazzante (ed è quindi una mossa fatta da chi è in posizione *down*) o per togliere l'interlocutore dai problemi (ed è una mossa fatta da chi è sicuro della propria posizione *up*), ma può essere anche aggressiva: una frase molto usata, «il problema in realtà è un altro», è indubbiamente un attacco.

Difendersi: è una mossa tipica di chi è in posizione di inferiorità relazionale e conferma la posizione *down* di chi vi ricorre.

Domandare: domandare per chiedere informazioni è tipico di chi è in posizione *up*, domandare per chiedere aiuto è tipico di chi è in posizione *down*, ma è la forma che cambia, coinvolgendo tutta la grammatica sociolinguistica: si pensi alla differenza tra «dimmi...» e «mi domando se...».

Ironizzare, sdrammatizzare: ironizzare è una mossa rischiosissima perché ogni regione, ogni gruppo, per non dire ogni persona hanno una loro nozione di ironia; sdrammatizzare è una mossa importante per evitare che il dialogo degeneri, ma in ogni contesto richiede strategie diverse, quindi è una mossa difficile.

Interrompere: mossa frequente in Italia, dove è spesso una forma di collaborazione con chi sta parlando, ma assolutamente inaccettabile in quasi tutte le altre culture, che la vivono come un attacco personale sgarbato.

Lamentarsi: è una mossa comunicativa propria di chi si trova in posizione di inferiorità e può servire ad annullare un rimprovero di un superiore: ci si lamenta delle condizioni di lavoro, della mancanza di tempo ecc. In tal modo, non solo si tenta di giustificarsi, ma si realizza un attacco molto sottile, indiretto.

Scusarsi: è una mossa tipica di chi è in posizione di inferiorità, anche se spesso serve a parificare la relazione perché costringe l'interlocutore a smettere di recriminare, di mostrarsi superiore: le scuse indicano un «punto a capo» dopo un errore, che viene in qualche modo dimenticato.

Il titolo di questo paragrafo parla di «realizzazione» di dialoghi, il precedente di «analisi»: è naturale che anche la logica pragmatico-relazionale basata sulle mosse comunicative si presti all'analisi di dialoghi, soprattutto laddove questi hanno elementi aperti di conflitto (si pensi ai *talk show* di carattere politico o sportivo): ma è importante soprattutto far cogliere agli studenti, *non scholae sed vitae*, che un retropensiero relativo alle mosse va sempre tenuto operativo mentre si dialoga, se è vero che comunicare vuol dire scambiare messaggi che raggiungono gli scopi di chi parla.

6.1.3 *Principali tecniche e attività per lo sviluppo dell'abilità di interazione*

Nel paragrafo precedente abbiamo già accennato a tecniche di analisi del dialogo, ora vedremo attività di sviluppo di questa abilità.

Per apprendere a dialogare esistono delle tecniche didattiche che si differenziano per il grado di autonomia e di creatività lasciato allo studente. Alcune possono essere svolte in coppia, altre hanno bisogno di una modifica della struttura tipica della classe, con banchi in fila e cattedra contrapposta. In ordine crescente di autonomia e quindi di difficoltà abbiamo le seguenti tecniche.

a. Drammatizzazione

Si tratta di una forma di simulazione che non concede alcuna libertà, trattandosi di recitare (leggendo oppure a memoria) un testo preso da un libro oppure predisposto dall'insegnante o dalla classe stessa.

Specialmente se viene registrata e poi analizzata insieme agli allievi, la drammatizzazione consente di lavorare in profondità sugli aspetti fonologici e paralinguistici; se si ha una videoregistrazione la riflessione può considerare anche gli aspetti extralinguistici della competenza comunicativa.

2.2.1

b. Simulazione

Si tratta di diverse attività di differente grado di autonomia:

- quella che in inglese si definisce *role-taking*, assunzione di un ruolo deciso da altri, è una simulazione molto guidata, come nell'esempio del guantaio in 6.1.1, in cui si elencano gli atti comunicativi e lo studente deve solo individuare degli enunciati che li realizzano; 6.1.1
- più creativo è il *role-making*, in cui la creatività dell'allievo è presente in maniera più decisa, in quanto le istruzioni sono limitate, indicano semplicemente i momenti essenziali del dialogo, senza scendere in dettagli battuta per battuta;
- totalmente creativo è invece il *roleplay*, in cui si costruisce un dialogo sulla base di una situazione. Il *roleplay* può essere utilizzato anche nell'ambito dell'educazione letteraria e storica, realizzando per esempio discussioni tra personaggi della storia letteraria (uno studente è Foscolo, un altro Leopardi e sostengono i rispettivi punti di vista sulla natura della lingua da usare) oppure delle «interviste impossibili» tra uno studente e, per esempio, Dante sul tema delle divisioni politiche a Firenze e quelle dell'Italia di oggi in clima di continue campagne elettorali.

L'atteggiamento degli allievi può essere contraddittorio: da un lato, il fatto di potersi esprimere liberamente, di poter parlare dei propri gusti, sono elementi che rendono ben accetta la tecnica; d'altro canto, il fatto di essere esposti al giudizio dei compagni crea ansia. Le prime volte l'organizzazione di attività di simulazione di questo tipo è com-

plessa – ma poi gli studenti imparano a evitare di esprimere il nervosismo con risatine e battute.

La (video)registrazione dei *roleplay* permette la discussione collettiva sull'efficacia, l'appropriatezza, l'accuratezza, la scorrevolezza degli interlocutori.

c. *La discussione simulata*

5.2.2 Anziché dare una situazione in base alla quale improvvisare un dialogo, in questo caso si propone un tema, possibilmente coinvolgente per l'età degli studenti, e si chiede di produrre un testo di tipo argomentativo. La discussione è «simulata» perché all'inizio, insieme al tema, l'insegnante assegna anche il ruolo di favorevole e contrario, collocando quindi questa attività nell'ambito dei *roleplay*, delle simulazioni viste sopra.

Tre varianti sono utili, anche per differenziare di volta in volta l'attività:

- si può far lavorare metà classe con ciascuno dei due ruoli, favorevole e contrario alla pena di morte, per esempio, in modo da predisporre gli argomenti: serve a rafforzare l'idea accennata sopra secondo cui il dialogo inizia prima che si enuncino le frasi (su questa fase e la sua rilevanza glottodidattica si veda Di Pietro, 1987);
- con uno schiocco delle dita si possono invertire i ruoli: chi era favorevole diviene contrario e viceversa; è un esercizio ben noto fin dall'educazione retorica (nel senso proprio, di «arte del dire») dei filosofi greci – ed è un esercizio terribilmente difficile, che costringe a ginnastiche mentali notevoli;
- si può – una volta deciso che metà classe è favorevole e metà contraria – cambiare oratore ogni due o tre battute, indicando di volta in volta chi deve proseguire nel dialogo.

Proprio per la sua capacità di coinvolgere emotivamente, questa attività è intrinsecamente motivante e, se videoregistrata, offre materiale per ore di lavoro critico in termini sia linguistici (scelte lessicali, pronuncia, correttezza ecc.), sia di incisività pragmatica (un'analisi in termini di mosse comunicative risulta eccezionalmente proficua con questa tecnica).

d. La discussione autentica

Come con la drammatizzazione, la prima di questa serie di tecniche, eravamo al grado zero di autonomia, qui siamo al grado massimo: il tema è scelto dalla classe, i due (o quattro, due per parte) contendenti si preparano ciascuno con i compagni che condividono la loro opinione, e la discussione si svolge avendo l'insegnante o un altro studente come moderatore, secondo il modello ben noto dei talk show.

Se il tema è ben scelto e i ragazzi sono convinti, si può giungere a bellissime discussioni e perfino a «liti» – con enorme profitto motivazionale, partecipazione emotiva e cognitiva: non è più «scuola» ma «vita dentro la scuola».

L'analisi della videoregistrazione, in termini linguistici e pragmatici, riporta l'attività nell'ambito dell'educazione linguistica, lasciando da parte la sfera cognitiva ed emozionale. In un'attività di questo tipo, autentica e motivante, è possibile anche procedere allo scambio di videocassette tra due classi parallele, in modo da confrontare il modo in cui lo stesso argomento è stato trattato da due gruppi diversi.

Un'attività di questo tipo richiede, tra realizzazione e analisi, ore di lavoro, quindi non può essere frequente: ma bastano due-tre repliche in un anno per rendere evidente agli studenti che i dialoghi vanno preparati e che ragionare in termini di «mosse comunicative» è estremamente proficuo per raggiungere i propri scopi, cioè *convincere* gli avversari delle proprie idee (il che, in tempi in cui si tende a *imporre* le idee, è un buon contributo all'educazione civile). Sulla discussione in classe è fondamentale Pontecorvo (1993).

e. Dialogo su chatline o in forum

Si tratta della versione scritta della telefonata: ma la logica delle mosse comunicative rimane invariata.

6.1.4 La verifica del saper dialogare

Il paragrafo è brevissimo perché pochissime e ben chiare sono le cose da ricordare.

Anzitutto, non è serio pensare di valutare in tempo reale la capacità di dialogare: si possono valutare i contenuti, ma non l'abilità, comples-

sissima, nella fase di realizzazione; è quindi necessaria la (video)registrazione e, per rendere formativa la verifica, si può discutere la valutazione con lo studente.

In secondo luogo, la complessità dell'abilità di dialogo non permette valutazione «sì/no» (a differenza per esempio della comprensione, dove si può ragionare in termini di «capito/non capito»), ma richiede di considerare almeno:

- a. *l'efficacia pragmatica*: lo studente è riuscito a raggiungere lo scopo che si era prefisso? per esempio: è stato chiaro nel dare un'indicazione o un'istruzione? ha saputo convincere l'interlocutore? e così via;
- b. *l'appropriatezza sociolinguistica* (in termini di registri linguistici) e *relazionale* (in termini di rispetto e relazione con l'interlocutore);
- c. la *correttezza linguistica*: scelte lessicali, strutturazione testuale e sintattica, morfologia, pronuncia.

Proprio per la complessità dell'interazione è preferibile, se non si può procedere a una piena verifica di tutti i livelli, focalizzarsi di volta in volta su uno degli aspetti: questo consente di procedere in tempo reale. Un modo operativamente semplice per farlo è quello di dedicare tre colonne del registro ai tre parametri (efficacia, appropriatezza, correttezza) e mano a mano indicare la propria valutazione (con voto, con i segni + o -, oppure con altri simboli) in modo che nel giro di un trimestre tutti abbiano ricevuto attenzione su tutti e tre i parametri e sia possibile sia discuterne con ciascuno sia introdurre elementi di sostegno, assegnare percorsi individualizzati e così via.

6.2 | Le abilità legate allo studio: prendere appunti e riassumere

Rigo (2005, p. 66) ben sintetizza i tre passi euristici che stanno alla base della lettura finalizzata allo studio:

- a. la comprensione dei nodi strutturali, dei nuclei informativi, dei singoli argomenti trattati;
- b. la loro collocazione in un rete di relazioni logiche;
- c. la gerarchizzazione dei nuclei a seconda degli scopi sia di chi produce il testo (che può essere, per esempio, una lezione orale o un testo scritto) sia di chi intende studiare quel testo;
- d. aggiungiamo a Rigo questo quarto punto che trasforma un'attività cognitiva, di studio, in un'attività glottodidattica: la stesura di un testo che può appartenere a due generi – appunti o riassunto.

Non torneremo quindi più sugli aspetti cognitivi – per altro fondamentali in queste due abilità – perché interessano l'insegnante (di ogni disciplina) in quanto insegnante, mentre qui ci occupiamo solo dello sviluppo delle abilità linguistiche in italiano.

6.2.1 Insegnare a prendere appunti

È probabilmente la più negletta tra tutte le abilità linguistiche nella tradizione glottodidattica italiana.

Gli appunti sono una forma molto personalizzata di pre-riassunto e, come abbiamo anticipato, possono essere basati su un testo orale (una conferenza, una lezione, delle istruzioni), scritto (un articolo, un libro, un manuale ecc.) o multimediale (un documentario di scienze, un film biografico ecc.): quindi questa abilità va sviluppata muovendo da testi dei vari tipi.

Esistono essenzialmente due formati di appunti, caratterizzati dalla presenza o dall'assenza di una guida. Nel caso degli appunti guidati da un *handout* l'allievo trova già uno schema: se per esempio il testo è l'autopresentazione di uno studente o di un personaggio di un romanzo o di un film, l'allievo ha una griglia da compilare; nel formato più libero, l'allievo deve prendere appunti da un testo orale, scritto o multimediale e, a distanza di qualche giorno, deve cercare di ricostruire oralmente o per iscritto il contenuto del testo di partenza: l'abilità di raccolta di appunti infatti è fortemente diacronica: *non basta saper prendere gli appunti, bisogna saperli reinterprete in seguito.*

Mentre sul piano percettivo e cognitivo prendere appunti da un testo in tempo reale (una lezione, un documentario) è molto diverso dal prendere appunti da un testo permanente (un libro, un articolo), dal punto di vista linguistico non c'è differenza. Gli appunti hanno le seguenti caratteristiche:

- a. sono costituiti da frasi nucleari, spesso addirittura ellittiche del soggetto o del predicato;
- b. i nessi sono spesso indicati con strumenti grafici, non linguistici: una freccia indica quasi sempre un nesso logico causa → effetto; simboli come +, =, -, > e < indicano i comparativi; tre punti esclamativi possono indicare un superlativo, come tre puntini possono sostituire «eccetera». L'aspetto caratterizzante degli appunti è che la simbologia grafica è assolutamente personale, anche se può essere utile promuovere un confronto tra gli allievi in modo che ci sia la condivisione delle soluzioni più geniali ed efficienti;
- c. le parole sono spesso abbreviate sia nelle desinenze comuni (-zione, -mente ecc.), sia al loro interno (*perché = Xké*), sia sul piano dell'omofonia (*tu sei = 6*);
- d. talvolta gli appunti traducono un testo linguistico in un diagramma di flusso, in una tabella o in altre forme di grafico;
- e. in un testo scritto, gli appunti possono anche consistere di sottolineature, evidenziazioni, scritte a margine, chiose.

Proprio per queste caratteristiche legate alla simbolizzazione e alla rapidità di esecuzione, la verifica dell'efficacia degli appunti come macchine comunicative è affidata solo a chi li ha stesi, cui può essere chiesto (ed è una sfida piacevole, motivante) di richiamare alla memoria le nozioni e i nessi che ha appuntato qualche giorno prima.

Visto che la velocità dell'orale rende più complessa l'operazione, in quanto fa coincidere gli aspetti cognitivi e quelli linguistici, è preferibile iniziare la riflessione sugli appunti partendo da testi scritti – e può essere proficuo procedere in sintonia con i colleghi di altre discipline, in quanto gli appunti servono per tutta la vita scolastica, non solo per l'italiano. (Per un approfondimento, si veda Lavinio, 2002).

6.2.2 Insegnare a riassumere

Molto di quanto abbiamo detto per la raccolta di appunti vale, naturalmente, anche per il saper riassumere.

Non entriamo, neanche in questo caso, nella descrizione dei meccanismi cognitivi ed euristici, per concentrarci esclusivamente sui problemi glottodidattici relativi allo sviluppo di questa abilità, che descriviamo nella sua essenzialità, per far emergere i vari passaggi:

- a. *comprensione di un testo*, nell'accezione più completa del termine: si tratta di comprensione sia a livello di superficie, cioè di competenza linguistica, sia a livello profondo, in termini di relazione tra testo e contesto, di strutturazione concettuale, di forza pragmatica; troviamo qui la prima differenza tra riassunto e parafrasi: quest'ultima infatti opera a livello di *signifiant* senza analizzare e riorganizzare il *signifié* globale;
- b. *individuazione dei nuclei informativi*; in questa fase il riassunto e la raccolta di appunti si basano sugli stessi processi, cioè sulle strutture di alto livello della memoria (quali schemi, *frame* e *script*); 4.1
- c. *stabilire una gerarchia tra i nuclei informativi*, separando quelli essenziali al significato da quelli accessori, che cioè connotano, esplicano, esemplificano e così via; per esercitare il processo di gerarchizzazione delle informazioni si possono fare «riassunti a catena»: una prima versione senza indicazioni di dimensioni, poi un riassunto in 200 parole, poi in 150, in 100, in 50 e così via fino a scoprire i limiti della riassumibilità;
- d. *ordinare* i nuclei informativi primari, gli unici che confluiranno nel riassunto, a seconda delle sequenze tipiche del tipo di testo da riassumere: un testo narrativo preferisce un riassunto ordinato in sequenza cronologica, un testo argomentativo si organizza secondo la linea «premessa-discussione-conclusione»; in altri casi, a seconda degli scopi per cui si stende il riassunto, si può preferire un'organizzazione del tipo «pro-contro» oppure «causa-effetto» e così via; questa fase è propria dell'attività di riassumere, in quanto altre abilità come la stesura di appunti e la parafrasi non richiedono di riordinare il contenuto;

e. *produrre un testo* basato su una «scaletta» che ricalca la sequenza dei nuclei informativi primari riorganizzati nella fase precedente.

L'insegnante ha di fronte a sé una serie di scelte da operare per rafforzare la capacità di riassumere.

La prima variabile si colloca sull'asse orale-scritto: nella tradizione italiana il riassunto è scritto – ma se lo scopo è il rafforzamento dei processi, può essere preferibile muovere da testi orali e produrre riassunti orali: richiede meno tempo e non abbatte la motivazione perché gli allievi, anziché dover portare un «prodotto» all'insegnante-giudice, sono posti direttamente di fronte alle proprie capacità o difficoltà, coniugando i ruoli di attori e di giudici.

La seconda scelta rimanda alla tipologia testuale da proporre. I testi narrativi e argomentativi in genere si prestano bene al riassunto, mentre i testi regolativi e istruttivi, soprattutto se ben costruiti, hanno poco o nulla di ridondante e accessorio e sono già collocati nella sequenza corretta. I problemi nascono con i testi descrittivi, che spesso sono contraibili ma non hanno senso se riassunti, e con i testi letterari: parafrasare e riassumere testi letterari contrasta con la loro natura e rappresenta un'attività «perversa».

Per rafforzare i vari processi, si possono utilizzare le tecniche che indichiamo di seguito.

a. Contrazione del testo

Si chiede agli allievi di cancellare con un doppio segno a matita tutte le sezioni del testo (parole, frasi, periodi, paragrafi) che essi ritengono ridondanti, che cioè ripetono informazioni già date, le esemplificano, le illustrano ecc., e con un segno singolo le informazioni accessorie, cioè non rilevanti allo scopo per cui è stato prodotto il testo oppure a quello per cui lo si riassume. L'attività può essere condotta in coppie o in piccoli gruppi per permettere una prima discussione cui tutti necessariamente partecipano; la correzione può essere collettiva per provocare la discussione laddove gli allievi hanno effettuato scelte differenti; si noti che nella percezione di molti allievi, soprattutto dei più giovani, riassunto e contrazione del testo coincidono e quindi questa attività genera un «riassunto»: occorre far notare che qui c'è solo una riduzione quan-

titativa che rappresenta una tappa fondamentale del percorso verso l'abilità di riassumere.

b. Riassunto a incastro

L'insegnante presenta una lista delle informazioni primarie di un testo elencate in ordine casuale. Come prima attività si può chiedere agli allievi di verificare se nella lista manchi qualche informazione rilevante che va inserita, oppure se ne compaiono di accessorie, che secondo loro vanno eliminate. Lo scopo dell'attività è duplice: riflettere sui processi sia di selezione che di gerarchizzazione.

In seconda battuta si può chiedere di numerare le informazioni nell'ordine in cui andranno collocate nel riassunto, lavorando quindi sul processo di sequenziazione – senza tuttavia richiedere ancora una produzione scritta; un'attività conclusiva può essere quella di ricopiare la lista riordinata inserendo i connettori e la punteggiatura opportuni: in tal modo si giunge alla stesura del riassunto.

c. Dettato-composizione

Il nome secondo cui è nota questa tecnica è indubbiamente infelice: il dettato vi riveste un ruolo minimale e non di composizione si tratta, ma di riassunto guidato.

La procedura è semplice: gli allievi ascoltano o leggono un testo, poi l'insegnante comincia a dettare le prime parole della prima frase di un riassunto (quindi con nuclei informativi già selezionati e riordinati): l'allievo deve cogliere il suggerimento e completare la frase. L'insegnante passa poi alla seconda frase, che l'allievo completa, e così via fino alla conclusione del riassunto.

d. Riassunto a lunghezza fissa o a dimensione progressivamente ridotta

Detta anche «riassunto a scalare», questa tecnica chiede agli allievi un riassunto di un numero fisso di righe o di parole e serve per affinare il processo di selezione; si può anche partire da riassunti liberi, chiedendo via via di tagliarne un quarto; si può infine «giocare» con classici della letteratura e del cinema per vedere i limiti massimi del riassunto: «Renzo e Lucia vogliono sposarsi; vengono contrastati, ma alla fine ci riescono».

Il riassunto è spesso usato *impropriamente* come strumento di verifica generale della competenza nella lingua italiana. Se l'insegnante intende valutare la maturazione delle abilità cognitive implicite nel saper riassumere, allora potrà ricorrere a una delle tecniche viste sopra, in cui non si chiede un'esecuzione linguistica ma solo la selezione, la gerarchizzazione e la sequenziazione di nuclei informativi. In tal caso, la valutazione non avrà una scala molto sfumata (per esempio, da 1 a 10), ma sarà piuttosto netta: si sanno svolgere oppure no alcune operazioni. Se invece si intende verificare la capacità di stendere un riassunto, allora accanto al giudizio sulla qualità cognitiva va espresso un giudizio linguistico.

Oltre a fattori quali la correttezza fonologica o ortografica e la morfosintassi, ci sono due fattori peculiari del saper riassumere:

- *lessico*: si osserva il grado di autonomia del riassunto rispetto al testo di partenza – autonomia che si misura non tanto nell'uso di sinonimi quanto nei processi di inclusione, cioè di ricorso a iperonimi; per esempio, in un testo in cui si parla di cani, gatti e canarini si dovrebbe ricorrere, se la tripartizione non è indispensabile, all'iperonimo «animali», che include tutti e tre gli iponimi del testo;
- *meccanismi coesivi*: i connettori tra le frasi, i rimandi pronominali e la *consecutio temporum* sono fattori essenziali per la riuscita di un riassunto.

(Per un approfondimento, oltre al classico Benvenuto, 1987, si veda Guerriero, 2002, in particolare il saggio di Lavinio).

6.3 | Le abilità di trasformazione e di manipolazione di testi

Queste abilità – fondamentali soprattutto per l'attività di studio – sono ben presenti nella tradizione dell'insegnamento dell'italiano e sono essenzialmente «esercitazioni» (quindi a forte rischio motivazionale), con poca o nessuna componente creativa. Ci limitiamo a elencarle rapidamente.

a. Dettato

Il dettato non è una tecnica di comprensione (si possono scrivere correttamente anche parole non comprese) bensì di trasformazione di un testo orale, in cui il tempo e il ritmo è scelto da chi detta, in un testo scritto, che va steso negli spazi di silenzio concessi dall'insegnante.

È quindi un addestramento mnemonico e può dare informazioni ortografiche – ma usare il dettato solo per verificare l'ortografia è inutile, visto che tutte le altre abilità scritte richiedono l'ortografia e sono più significative del dettato stesso.

b. Parafrasi

La parafrasi si realizza producendo un testo (orale o scritto) con lo stesso significato e una struttura parallela a quelli di un testo di partenza, da cui si differenzia sul piano lessicale (uso di sinonimi, di iperonimi e di iponimi, di locuzioni idiomatiche e soprattutto di perifrasi) e morfosintattico, soprattutto a causa dell'eliminazione del discorso diretto.

Il lavoro in italiano su questa abilità offre un forte contributo alla competenza in lingua straniera: consente infatti di *parafrasare* il proprio pensiero anziché *tradurlo* in lingua straniera, e permette di creare perifrasi per le parole che non si conoscono sopperendo alla carenza lessicale. Per questa ragione fare parafrasi orali può essere più produttivo che fare per iscritto, in quanto costringe a una rapidità di esecuzione che si perde nella parafrasi scritta.

c. Traduzione scritta da un testo in lingua straniera o classica

Dato un testo in lingua straniera o classica, l'allievo deve produrre un testo *equivalente* in italiano, con l'ausilio di dizionari e altri materiali d'appoggio.

La traduzione rappresenta uno dei momenti più complessi dell'attività glottodidattica, anche perché ha come unità minima il periodo, non la frase o la parola come spesso ritengono gli studenti – e se un'utilità c'è nella traduzione, essa sta proprio nel contributo a scoprire che non si può tradurre parola per parola.

d. Traduzione scritta da un testo in italiano classico o regionale

Un'esperienza che abbiamo condotto in un liceo ci ha convinto del-

l'utilità di esercitare questa abilità: nessuno dei 128 studenti di quarto anno coinvolti nell'attività è stato in grado di tradurre una pagina del *Principe* di Machiavelli in italiano d'oggi usando un registro formale saggistico-giornalistico (che è il registro previsto per una delle prove dell'Esame di Stato). Sono emerse carenze di comprensione analitica, cui si era sopperito con una comprensione globale; sono emerse difficoltà lessicali e, soprattutto, la difficoltà a trasportare la sintassi machiavellica verso i canoni moderni: questo tipo di traduzione è quindi una forma di riflessione sia sull'italiano classico, sia su quello moderno.

Un effetto simile, di spaesamento e difficoltà, si è avuta con la traduzione di una pagina di *Ragazzi di vita* di Pasolini e di un brano di Andrea Camilleri: il passaggio dal romanesco pasoliniano e dal siciliano camillerese è risultato di una difficoltà enorme – e ha fatto risaltare l'intraducibilità di un testo letterario alto, ben costruito da maestri della lingua. (Sulla traduzione si vedano Salmon, 2003, 2005).

6.4 | Parole chiave del capitolo

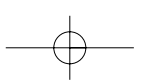
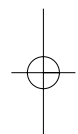
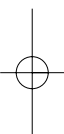
Alla fine del capitolo vengono date per acquisite le seguenti nozioni, che verranno utilizzate senza spiegazioni o approfondimenti nei capitoli successivi:

«**funzioni**» e «**atti**» **comunicativi**: le prime derivano dalle analisi pragmatiche a livello macro; a seconda delle scuole – da Bühler a Jakobson a Halliday – variano di numero e natura; fondendo i modelli, abbiamo proposto le funzioni *personale*, *interpersonale*, *regolativa*, *referenziale*, *poetico-immaginativa*, *metalinguistica*.

Ciascuna funzione macro si realizza attraverso atti comunicativi, che sono livelli pragmatici micro: la funzione *interpersonale* ad esempio si realizza fondamentalmente attraverso atti quali *salutare*, *congedarsi*, *offrire/accettare/rifiutare*, *ringraziare*, *scusarsi* ecc. Gli studenti conoscono bene questa grammatica pragmlinguistica perché la usano nelle ore di lingua straniera e quindi possono facilmen-

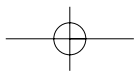
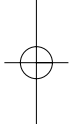
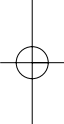
te analizzare la comunicazione interpersonale in italiano in termini di atti comunicativi oltre che di mosse pragmatiche (vedi sotto).

mosse comunicative: la metafora delle «mosse», proposta dagli studi relazionali, spiega che la comunicazione è come una partita a scacchi, in cui ciascun interlocutore vuole *vincere*, in un contesto competitivo, o *con-vincere* se si è in un contesto costruttivo. Alcune mosse vengono usate per mettersi in posizione *up* rispetto all'interlocutore (attaccare, dissentire, ordinare, riassumere ecc.), mentre altre segnalano l'accettazione di una posizione *down* (difendersi, cambiare argomento, scusarsi ecc.). Imparare ad analizzare in termini di mosse dei dialoghi registrati serve per migliorare la capacità relazionale, dialettica degli studenti.



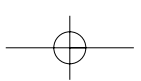
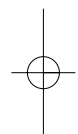
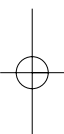
PARTE TERZA

Coordinate metodologiche per l'insegnamento
delle grammatiche e del lessico



Questa parte affronta il *sapere la lingua*, cioè i mattoni che la costituiscono, le parole: saperle costruire, smontare e manipolare, e l'impalcatura, i pilastri, le travi che sorreggono i mattoni, cioè le cosiddette «grammatiche».

Abbiamo usato «grammatica» al plurale perché in realtà ci troviamo di fronte a realtà diverse: alcune grammatiche hanno variabili limitate (pensiamo alla fonologia e all'ortografia), altre sono complesse ma comunque sono sistemi chiusi, descritti, in gran parte posseduti dalla mente degli studenti (la morfologia, per esempio); altre grammatiche invece sono molto più aleatorie: se è vero che i legami sintattici della frase sono ben noti e sono semplici, è altrettanto vero che quando si arriva alle espansioni della frase o alla subordinazione, nella sintassi del periodo ci troviamo di fronte all'arbitrarietà più totale nell'individuazione e nella denominazione dei complementi indiretti e delle frasi subordinate; lo stesso vale per i «tipi» e i «generi» testuali.



CAPITOLO 7

L'insegnamento del lessico

La mente continua ad acquisire (o «immagazzinare», come spesso si legge sulla base dell'inglese *storing*) lessico fino quand'è viva, anche se uno dei segni dell'invecchiamento mentale è proprio la progressiva difficoltà di recuperare il lessico «immagazzinato».

Quando giunge ai dieci-undici anni, lo studente ha già acquisito la gran parte del patrimonio lessicale di uso quotidiano, quella che – usando le categorie di Cummins – serve per le BICS (Basic Interpersonal Communication Skills), mentre alla fine della primaria e della secondaria di primo grado in poi inizia la costruzione della CALP (Cognitive and Academic Language Proficiency), che è soprattutto lessicale (dedichiamo al problema delle microlingue delle discipline il capitolo 11). cap. 11

7.1 | Cosa significa «insegnare il lessico»

La didattica del lessico è al centro dell'interesse nella didattica delle lingue seconde e straniere, sull'onda del *lexical approach* lanciato in Inghilterra negli anni Novanta da Lewis e ripreso in tutto il mondo (in Italia sono significativi Prat Zagrebelsky, 1998; Marellò, Corda, 1999; Cardona, 2001; 2004; Porcelli, 2004); nella didattica dell'italiano l'interesse per il lessico è stato minore, talvolta di taglio psicolinguistico evolutivo (per un riferimento, si vedano alcuni saggi in Pontecorvo,

1999; Maggio, 2005), ma soprattutto di impianto lessicografico, sebbene con interesse educativo, nei molti studi che soprattutto De Mauro e Ferreri hanno dedicato al lessico (citiamo, come punto di riferimento, solo De Mauro, 2005, e Ferreri, 2005; importanti sono anche le introduzioni – spesso vere e proprie teorie del lessico – ai vari grandi dizionari usciti negli ultimi anni).

Da queste discussioni nascono almeno due linee di riflessione, una relativa alla quantità e l'altra alla nozione di lessico.

7.1.1 *La quantità di lessico*

Effetto di questa matrice lessicografica è l'abbondante discussione sulla *quantità di lessico che lo studente dovrebbe possedere alla fine dei vari livelli scolastici*: basta, a nostro avviso, ricordare che le prime 2000 parole del vocabolario di base coprono il 94% di qualsiasi discorso si legga o si ascolti (Ferreri, 2005, pp. 39 sgg.).

Ma questa logica quantitativa non è sufficiente per due ragioni: da un lato non distingue tra lessico ricettivo, che viene compreso, e lessico attivo, quello effettivamente usato da parte del ragazzo che parla o scrive; d'altra parte una mera quantificazione ignora il fatto che ogni persona ha un suo *idioletto* personale, cioè una porzione della lingua italiana che lui o lei utilizza di preferenza.

A nostro avviso, non è possibile progettare un lavoro di analisi quantitativa nella scuola: proporremo quindi di lavorare all'ampliamento del lessico, senza intenti statistico-quantitativi, che sono utili in termini di ricerca ma non applicabili sul piano didattico.

7.1.2 *La nozione di lessico*

Chi lavora a un dizionario si pone un problema essenziale: che cosa è una parola? Porcelli (2004, p. 44) nota come «marca da bollo» sia di fatto un *vocabolo* unico, sebbene composto di tre *parole*. Ma se «bollo» in senso burocratico è una parola, «bollo» come prima persona verbale forse non lo è, essendo solo una derivazione di «bollire». È forse necessario approfondire il concetto, e possiamo farlo prendendo le mosse da Lewis e dal suo «approccio lessicale» (Lewis, 1997). Secon-

do lo studioso britannico, che adattiamo al nostro ambito, il «lessico» comprende almeno quattro categorie:

- a. *parole singole o complesse (polyword)*: sono quelle che nella citazione da Porcelli, sopra, vengono chiamate «vocaboli»: da un lato le parole singole, dall'altro le locuzioni che esistono in quanto unite, come «marca da bollo», «d'altra parte», «a cavalcioni» ecc. Mentre per i due ultimi casi nella tradizione italiana si insegna a considerarli come un blocco unitario («locuzioni»), nel primo caso sarebbe forse utile considerare la parola complessa come un tutt'uno, senza analizzarla nei tre componenti: è una questione di rispetto del significato, che è unitario, piuttosto che della forma;
- b. *co-occorrenze o collocazioni*: sono combinazioni ad alta frequenza; Porcelli (2004, p. 46) esemplifica «indurre in» che si lega solo a «errore» e «tentazione»: co-occorre, si co-locata solo con due altre parole, e quindi diventa un potente fattore di *expectancy*, di anticipazione per la comprensione; si tratta di una caratteristica lessicale che può essere oggetto di una continua attività di riflessione metalinguistica con gli studenti; 4.1
- c. *routine o locuzioni istituzionalizzate*: «non ha niente a che fare con», «venga avanti», «buon giorno», «neanche per idea» e così via sono entità fissate nell'uso e hanno un significato unitario, e anche in questo caso possono essere oggetto di riflessione metalinguistica (di grande utilità quando poi lo studente deve «tradurre» queste routine in lingua straniera), soprattutto sul versante dei registri sociolinguistici; facciamo rientrare in questa categoria anche metacomunicatori fondamentali per la competenza testuale: per esempio, «anzitutto vedremo...», «in secondo luogo...», «oltre a quanto detto...», «infine possiamo concludere dicendo che...»;
- d. *modi di dire, metafore fossili, proverbi*: sono entità lessicali di base metaforica («è furbo come una volpe», «una mano lava l'altra» ecc.) o di cultura popolare («l'abito non fa il monaco»), che hanno un significato unitario – talmente fissato che consentono la creazione di varianti comprensibili solo se si conosce il modo di dire originario: parlando dell'importanza sociale della padronanza linguistica, possiamo dire «l'abito linguistico fa il monaco» o, variando un altro prover-

bio, «dimmi come parli e ti dirò chi sei»; con lo stesso meccanismo possiamo creare effetti ironici dicendo «furbo come una volpe con l'Alzheimer» oppure fare un gioco fonologico per cui la ragazza «tutto latte e miele» diventa «latte e fiele» (il capolavoro di questo tipo è in inglese: la descrizione del paradiso terrestre, *the land of milk and honey*, «la terra del latte e del miele», diviene nel descrivere l'America consumistica *the land of mink and money*, «la terra delle pellicce di visone e del denaro»). L'importanza culturale della riflessione su questi elementi lessicali fossilizzati nei secoli è fondamentale, soprattutto perché si tratta spesso di locuzioni legate al mondo biblico o contadino, che oggi sono assai lontani dall'esperienza vissuta dagli studenti.

7.1.3 Obiettivi nella didattica del lessico

Sulla base dell'opposizione BICS/CALP che abbiamo citato nell'introduzione a questo capitolo, il compito dell'insegnante di italiano è ben definito ed è anche facilmente gerarchizzabile in passi in cui ciascuno di essi è condizione necessaria per il successivo:

- a. insegnare a smontare e rimontare il lessico posseduto, in modo da far scoprire i meccanismi di funzionamento del lessico;
- b. usando i meccanismi scoperti al punto «a», insegnare a *comprendere e generare nuovo lessico*, sia esistente (per esempio «ipercorrettismo», usato dal docente veneto che di fronte a un eccesso di consonanti doppie spiega allo studente che ha esagerato, per paura di sbagliare) sia creato sul momento (per esempio, capire che se un compagno dice «penecefalo» sta insultando);
- c. approfondire il *meccanismo della significazione*, e in particolare far cogliere il continuum che parte dalla totale *denotazione* delle microlingue alla totale *connotazione* del testo letterario;
- d. in collaborazione con i colleghi di lingue classiche e straniere, far scoprire come la *corrispondenza tra parole di una lingua e di un'altra* sia limitata per lo più a nomi e verbi concreti, ma che molto più spesso la corrispondenza sia o apparente («università», «democrazia», «dottore» sono simili in quasi tutte le lingue europee ma significano concetti culturalmente diversi) o articolata («vedere» italiano

ha molti corrispondenti in greco, come «casa» li ha in inglese e tedesco, mentre «blu», «celestes» e «azzurro» confluiscono nell'inglese *blue*) o addirittura impossibile (*saudade* non è una banale tristezza, né è solo malinconia o nostalgia... è *saudade*, e si esprime con il *fado* che, a sua volta, non è traducibile: al massimo possiamo ricordare che esso canta la tristezza di un fato contro il quale non si può lottare, che dà e toglie senza ragione).

7.2 | Lavorare sulle parole

Nella tradizione italiana l'analisi delle parole è più morfologica («nome proprio di persona, maschile, singolare») che lessicale. Riteniamo invece che sia necessario lavorare molto più intensamente su alcuni aspetti.

a. Parole primitive/composte

Le parole primitive non creano problemi, mentre è fondamentale imparare i meccanismi di composizione delle parole; in particolare si tratta di far cogliere come le parole composte creano il plurale (sopravvive «capistazione», è scomparso «pomodoro», sono in rapida estinzione «casseforti» o «pescicani»; rischiamo di udire prima o poi «cani poliziotti» o «buoni sconti»).

Può anche esser fatto notare come la logica della modificazione a sinistra ereditata dal genitivo latino («terremoto», «acquedotto») stia tornando in auge per la pressione dell'inglese («scuolabus», «sciovia»); molto lavoro interlinguistico può essere condotto su questo aspetto delle parole insieme con gli insegnanti di lingua straniera, particolarmente di inglese dove le parole composte sono frequentissime e vengono generate con estrema facilità.

b. Il significato e l'uso di prefissi/suffissi

Spesso gli affissi vengono usati in maniera enfatica per scopi espressivi (si pensi all'abuso di *mega-*, *iper-*, *super-*, *macro-* e così via) mentre sono sottoutilizzati per la comunicazione non espressiva, soprattutto se

si considera la grande varietà di suffissi dell'italiano, spesso ignorati dagli studenti; particolarmente difficile per gli studenti è l'uso dei molti suffissi italiani che permettono di creare il nome dall'aggettivo («stupido → stupidità», «bello → bellezza» ecc.), e che spesso richiedono anche un prefisso per creare un verbo («stupido → istupidire → istupidimento», «bello → abbellire → abbellimento» ecc.); molto lavoro interlinguistico può essere condotto insieme agli insegnanti di lingua straniera, particolarmente di inglese, su questo aspetto delle parole: l'inglese infatti fa un uso particolarmente intenso di affissi, sia di origine greco-latina come quelli italiani, sia di origine germanica, e quindi gli studenti che in molti settori, ma soprattutto in informatica, calcano termini sull'inglese non si rendono conto del fatto che stanno usando parole derivate («bypassare», «risettare»: nel primo caso il prefisso *by-* conserva grafia e pronuncia inglesi, nel secondo *re-* diviene *ri-* in italiano, conservando solo la pronuncia dell'inglese).

c. I meccanismi di alterazione

L'italiano offre una quantità enorme di suffissi alterativi, alcuni dei quali dall'uso limitatissimo su cui riflettere metalinguisticamente: *-upola* si lega solo a «casa», *-iccino* e *-ercolo* a «libro», *-icello* a «vento», *-uncolo* a «uomo» e così via. Queste preziosità dell'italiano sono non solo sofisticatissime, ma si possono trasformare in una «caccia al suffisso» giocata a squadre per vedere quanti suffissi si trovano e quali di questi sono limitati nella possibilità combinatoria ma comuni nell'uso, spesso anche in quello quotidiano.

Un altro gioco interessante, per le potenzialità di riflessione metalinguistica che consente, è quello che offre dei falsi alterati («mattino», «matton», «burrone», «torrone», «canino», «mulino», «montone» ecc.) e chiede la parola originante nonché i reali alterati di quella parola.

Infine, poiché l'alterazione introduce connotazione più che denotazione, è interessante effettuare scale di sensibilità al significato aggiuntivo portato dall'alterazione: «ragazzetto» è indubbiamente orientato positivamente come connotazione e verso la piccolezza in termini di età o statura, ma «ragazzotto» come si colloca negli stessi parametri? E come classificare il negativo «ragazzaccio» quando viene preceduto dai determinanti in «il mio ragazzaccio»?

Comporre, generare, alterare parole è una procedura normale nell'uso della lingua italiana e solo smontando le parole e poi riaggregandole gli studenti possono uscire dalla mera ripetizione di parole composte, derivate e alterate, per diventare essi stessi creatori di nuove parole – o almeno di parole che esistono ma che non avrebbero saputo comprendere o produrre senza questo tipo di lavoro in classe.

7.3 | Lavorare sul significato

In generale, si può far riflettere sul meccanismo della significazione, cioè sul fatto che solo l'*homo loquens* è in grado di unire un significante a un significato in maniera *intenzionale*: il cane non può decidere di agitare la coda per indicare irritazione né il gatto per indicare gioia, mentre il padroncino del cane e del gatto può decidere di chiamarli Barabau e Miciomao, e tutta la sua famiglia e i suoi amici adotteranno questa *convenzione*, del tutto *arbitraria*. Le tre parole che abbiamo posto in corsivo (intenzionalità, convenzionalità e arbitrarietà) sono caratteristiche proprie del segno linguistico (delle «parole», come direbbero gli studenti) che spesso sfuggono loro, in quanto ereditano segni pre-confezionati dalla loro cultura. Queste osservazioni fanno parte di una categoria superiore all'educazione linguistica, l'educazione semiotica, cui dedichiamo un breve paragrafo prima di affrontare gli obiettivi specifici del lavoro sul significato delle parole.

7.3.1 L'educazione semiotica

L'insegnante di italiano si occupa dell'educazione linguistica insieme ai colleghi di lingue straniere e, in alcune situazioni, anche di lingue classiche, seconde, etniche. Ma tutto questo gruppo di insegnanti, di cui quello di italiano costituisce il fulcro naturale, si ricorda anche con un altro gruppo di insegnanti che lavorano sui segni e sui codici: sono gli insegnanti di educazione artistica, musicale, fisica e, in alcune scuole, anche di educazione multimediale e cinematografica: tutta questo nutrito gruppo di insegnanti lavora all'educazione *semiotica* degli

studenti, cioè si cura della loro capacità di usare i linguaggi, verbali e non, per esprimersi e per comunicare.

Il risultato della facoltà semiotica dell'uomo è una serie di *sistemi semiotici*, cioè di sistemi di segni e di regole per la loro formazione e combinazione; segni e regole formano *codici* quali quello linguistico, quello cinesico (i gesti), quello prossemico (l'uso dello spazio interpersonale), i codici oggettuali (il vestiario, gli status symbol), iconici (i segnali stradali, le icone del computer), sonori (le sirene, i campanelli ecc.), i codici artistici, musicali, corporei (lo sport o la danza, per esempio), nonché tutti i codici integrati, quali il melodramma, il balletto, gli audiovisivi. L'educazione semiotica si occupa di far riflettere sulla natura dei segni e dei codici, nonché su quegli aspetti che sono comuni a tutti essi.

Anzitutto, si deve far riflettere sulla peculiarità del codice verbale (la lingua) rispetto ai vari codici umani naturali (verbali, visivi, sonori e corporei) e artificiali (matematica, informatica ecc.); la lingua, ha due caratteristiche che la rendono particolare:

- a. *l'onnipotenza metalinguistica*: la lingua, cioè, può descrivere tutti gli altri linguaggi, mentre non è vero il contrario;
- b. *la riflessività metalinguistica*: la lingua verbale è l'unico linguaggio capace di autodescrivere esaurientemente.

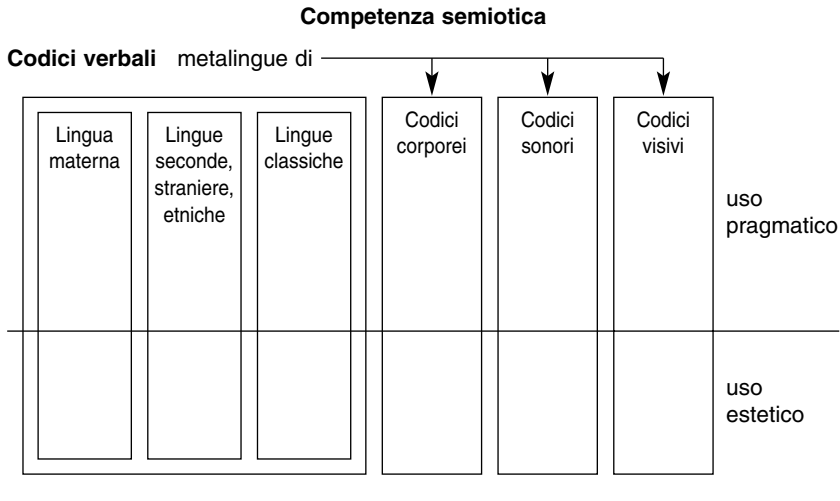
Ciò pone l'educazione linguistica al centro dell'educazione semiotica o dell'educazione alla comunicazione, ma non le conferisce certamente il monopolio nel settore, né sul piano concettuale né, come abbiamo visto, nell'organizzazione delle scuole e delle università.

Volendo riproporre con uno schema tale concetto possiamo disegnare il diagramma nella pagina a fronte.

L'obiettivo didattico è far scoprire (come al solito evitiamo di scrivere «insegnare», «spiegare») che tutti questi codici condividono alcune caratteristiche relative alla loro natura e al loro uso.

Quanto alla natura, lavorare a livello alto, semiotico, consente di far scoprire che tutti i codici hanno queste componenti:

- a. *il «segno»*: tutti i linguaggi sono composti di segni arbitrari e convenzionali; spesso lo stesso significato può essere portato da più



codici: «fermarsi» è una parola pronunciata o scritta, ma può essere sostituita dal gesto del vigile urbano o dal segnale stradale;

- b. *il patrimonio di regole di combinazione morfologica e sintattica*, in quanto i segni non si realizzano e non vengono scambiati quasi mai singolarmente; in genere essi sono combinati in stringhe, che costituiscono frasi e testi. Il fatto di essere combinati porta modifiche alla loro struttura di base («morfologia») e ciò avviene seguendo delle precise regole di combinazione («sintassi»), altrettanto arbitrarie e convenzionali delle regole di significazione primaria, cioè di unione di un significato concettuale con un significante sensoriale. Lo studente comprende facilmente la cogenza delle regole arbitrarie e convenzionali del calcio, ma ben più difficilmente intuisce la forza della convenzionalità dell'uso del congiuntivo; riflettendo sulla punizione e sull'espulsione che toccano nel calcio a chi non osserva le regole, l'adolescente può tuttavia giungere ad accettare l'idea che un parlante può essere «punito» ed «espulso» dalla comunicazione se non tiene conto delle convenzioni;
- c. *il testo, e non la frase, come unità minima della comunicazione*, sebbene qui il concetto di «testo» sia allargato a tutti i linguaggi (il qua-

dro, la sinfonia, la partita di calcio, il balletto ecc.): si tratta di un blocco di segni e di frasi *concluso*, dotato di senso compiuto; *coerente*, organizzato secondo sequenze logiche di significato profondo; *coeso*, legato sul piano formale, per cui gli elementi del testo concorrono alla creazione di un'unità, governato dalle regole di *genere*, che cambiano da cultura a cultura, di tempo in tempo. Ciò significa far capire che non si può giudicare una partita di calcio da una selezione dei goal, non si può giudicare una sinfonia da un solo movimento, non si può giudicare un quadro da un particolare, non si può giudicare un racconto da alcune pagine antologizzate.

Lavorare sul piano pragmatico, dell'uso, può spiegare la linea orizzontale che divide in due le caselle dei vari codici nel diagramma che stiamo descrivendo:

d. tutti i codici hanno un *uso funzionale* e un *uso estetico*, che a differenza degli elementi universali visti sopra variano da cultura a cultura, da tempo a tempo. Da un lato abbiamo gli usi della vita quotidiana, dal parlato alla segnaletica stradale, dal suono della sirena di un'ambulanza ai gesti eseguiti da un vigile per farla passare; hanno poi la possibilità di un *uso formale, estetico*, dalla lingua della poesia ai colori di un quadro; dai suoni di una sinfonia ai gesti di un danzatore o di uno sportivo; dalle inquadrature di un film, con il corredo di colonna sonora, testo, gesti, sguardi dell'attore, al videoclip di musica rock, con i colori virati dal computer e i suoni sintetizzati da strumentazioni avveniristiche ecc.

La competenza semiotica include entrambe le dimensioni, quella funzionale e quella estetica e di conseguenza uno degli obiettivi principali dell'educazione semiotica è quello di far scoprire la specificità dell'uso estetico dei codici, il che avviene nel nostro specifico linguistico secondo le linee dell'educazione letteraria che vedremo nel capitolo 10.

Nella prassi didattica attuale non solo le lingue e i vari linguaggi non verbali vengono insegnati da docenti diversi, ma si attua una separazione netta tra l'insegnamento della lingua e quello della letteratura; in educazione artistica e musicale non si presta di solito attenzione agli

aspetti pragmatici dei linguaggi visivo e sonoro; in educazione fisica spesso è l'aspetto sportivo che prevale ecc. Una logica di educazione semiotica richiede l'assunzione di una prospettiva unitaria non solo a livello di integrazione tra le programmazioni dei vari docenti che si occupano dei linguaggi, ma anche alla doppia modalità d'uso che abbiamo trattato in questo paragrafo.

7.3.2 Il ruolo del docente di italiano in un'educazione semiotica interdisciplinare

Che ruolo ha l'italiano nell'educazione semiotica, specificamente in ordine a questo approccio interdisciplinare che stiamo proponendo?

L'italiano rappresenta anzitutto lo strumento metalinguistico per la descrizione e l'insegnamento degli altri codici, naturali e artificiali che essi siano e quindi l'insegnante di italiano, insieme ai colleghi, può:

- a. *educare alla denominazione*, cioè alla precisione terminologica come segno di precisione concettuale: è la funzione metalinguistica fondamentale ed è un obiettivo primario dell'educazione semiotica;
- b. *sviluppare la capacità di definire*, cioè di individuare tra tutte le caratteristiche di un oggetto o di un concetto quei tratti che sono essenziali, sostanziali per definirlo;
- c. *sviluppare la capacità di informare in maniera completa ma non ridondante*, cioè di limitarsi ai tratti visti al punto «b» tralasciando i tratti accidentali – abilità che finisce per collimare con l'educazione cognitiva e che ancora una volta può essere perseguita solo lavorando in maniera coordinata tra i colleghi impegnati nell'educazione semiotica.

Si possono inoltre organizzare (e solo il docente di lettere può proporlo ai colleghi) molti «itinerari semiotici» interdisciplinari: oltre a un «itinerario precisione», centrato sulla denominazione e la definizione, che abbiamo visto sopra come contributo specifico dell'italiano, possiamo proporre un:

- a. *itinerario sulla convenzionalità*: anzitutto si può chiedere di distinguere, nei vari linguaggi, quello che è *naturale* (la capacità vocale degli umani; la mistura di giallo e blu che crea il verde; lo sfre-

gamento di un fascio di crini di cavallo su corde metalliche tese che dà un certo suono ecc.) e le «regole» che sono *convenzionali*, accettate da chi condivide il codice: contro le regole di natura non si combatte, al massimo si può cercare di prevenire «errori», ma le altre regole sono molto più cogenti proprio perché sono convenzionali. Si può chiedere agli allievi di individuare le costrizioni naturali e le regole convenzionali all'interno di un dato testo (quadro, fumetto, sport, canzone, sinfonia, film ecc.) per poi discutere con loro cercando di scoprire che cosa sarebbe successo se fossero state usate altre regole convenzionali, cioè come sarebbe cambiato il testo;

- b. *itinerario sulla figura del «campione»*: si possono portare gli allievi a riflettere su chi, in ciascun settore, viene considerato un «campione», cioè un utente eccellente del linguaggio stesso. Ci sono casi in cui il campione è colui che meglio di tutti riesce a esprimersi all'interno di regole molto stringenti e dettagliate (per esempio, il campione sportivo, l'esecutore di musica classica, l'attore che recita un testo poetico o teatrale), mentre in altri casi il campione è colui che meglio di altri riesce a «improvvisare» una performance all'interno di regole di fondo, che offrono la cornice (per esempio, l'improvvisazione sulla sequenza di accordi del blues o la creazione di una veduta prospettica). Risulterà allora interessante vedere come, a seconda dei linguaggi, l'eccellenza è data dalla sfida a una regola di «natura» (per esempio, l'agilità e la forza di un danzatore che «sfida» la legge di gravità; il guizzo di un centravanti che in millesimi di secondo individua lo spazio in cui far passare un pallonetto a effetto) oppure dalla capacità di muoversi liberamente dentro le convenzioni;
- c. *itinerario sul «contenitori d'arte»*: ogni linguaggio produce testi pensati per un certo contenitore – la partita di pallone è pensata per il campo di calcio, la *Sesta* di Beethoven per la sala da concerto, il film per il cinema buio con un grande schermo ecc. Sempre più spesso il contenitore cambia: il calcio di Cannavaro diviene un poster sulla parete della camera; la mano del *David* di Michelangelo com-

pare sulla maglietta; la *Sesta* finisce a far da colonna sonora a una storia mitologicizzante inventata da Walt Disney e l'arrivo degli elicotteri in *Apocalypse Now* viene miniaturizzato nel teleschermo di casa, mentre i piccoli amplificatori del televisore vanno in suvibrazione alle note della *Cavalcata delle Valchirie* che Coppola ha usato come colonna sonora: come si realizzano questi cambi di contenitore? Cosa comportano? L'opera ascoltata in teatro o sul CD a casa propria è la stessa? C'è abbondante spazio di riflessione di semiotica dell'arte;

- d. *itinerario sull'utente sovversivo*: gli itinerari precedenti offrono lo spunto per una riflessione di sociologia dell'arte. Come abbiamo visto sopra al punto «b», spesso gli utenti «rompono» le regole del codice. Che differenza c'è tra la rottura dell'incompetente e quella dell'artista? Quanto si rendono conto, gli studenti, dell'immane rottura delle regole operata da Picasso, ormai accettata fin sulle magliette di cotone, o della rottura dodecafonica di Alban Berg che ha portato alla totale atonalità delle colonne sonore? Picasso e Berg erano eccellenti padroni delle tecniche classiche di pittura e composizione: che sia stata questa loro padronanza delle regole a consentire loro di romperle generando forme nuove?
- e. *itinerario «emozione»*: il linguaggio che ha come significante l'emozione è quello musicale, ed esso dunque può far da perno a un itinerario volto a imparare come comprendere le emozioni espresse nei vari linguaggi e come esprimere le proprie emozioni. Entrano in tal modo in gioco ambiti che sono da sempre esclusi dalla prassi didattica, quale per esempio l'espressività gestuale dell'attore o del danzatore che manifesta variegate gamme di emozioni con il suo corpo; si possono visionare filmati per vedere come i gesti quotidiani, la postura del corpo, il sorridere, l'accigliarsi durante una conversazione e così via, significhino stati emotivi;
- f. *itinerario «ritmo»*: anche in questo caso i linguaggi del corpo e della musica sono i più evidenti punti di partenza, ma è evidente la funzione del ritmo (che in greco significa «numero», ed è quindi

alla base anche della matematica) in architettura, in arte, in letteratura, negli slogan pubblicitari, nel montaggio di un film e così via fino a giungere a un'analisi antropologica del ritmo nella vita sociale, dal ritmo delle stagioni a quello delle feste sacre e profane ecc.;

g. *itinerario «segmentazione»*: ogni linguaggio è realizzato in testi, ma ogni testo è costituito dalla combinazione di unità minime:

- i fonemi, i lessemi, i morfemi nella lingua;
- le note, il timbro, il ritmo, gli accordi ecc. nella musica;
- la luce, l'inquadratura, il ritmo del montaggio nel film;
- i singoli passi e le posture nella danza;
- i vari segni nell'incisione, i colori e il disegno in un quadro;
- i punti, i segmenti, gli archi ecc. nella geometria;
- i numeri, le lettere, le parentesi, i segni algebrici, le linee di frazione ecc. in matematica;
- il calcio, la girata, la rimessa con le mani ecc., nel calcio.

Quanto sono consapevoli gli studenti del fatto che la potenza e la complessità di ogni linguaggio si basano in realtà su un repertorio minimo di elementi costitutivi? Per rendere consapevoli gli studenti della natura dei «costituenti minimi» di ogni linguaggio, si deve sviluppare l'abilità di analizzare, cioè di individuare in ogni testo le parti che lo compongono, e di sospendere l'analisi quando gli elementi che si individuano, continuando a segmentare, non sono più significativi;

h. *itinerario «nuove parole per significati vecchi o nuovi»*: un'ultima dimensione del lavoro sul significato, come parte dello sviluppo della competenza lessicale degli studenti, riguarda i meccanismi di generazione delle parole che vanno al di là dell'affissazione e dell'alterazione viste in 7.2.1. In particolare ci si può soffermare sui tre metodi più semplici che si utilizzano per creare nuovi segni:

7.2.1

- *onomatopea*: nei fumetti i ragazzi incontrano da sempre onomatopee che, proprio per la consuetudine che generano, fanno dimenticare che nascono per mera imitazione dei suoni: l'inglese

- è ricchissimo di onomatopee (*bang, knock, splash, crack, ring* e così via), ma anche l'italiano ne ha molte («zanzara», «trotto», «tonfo», «ronfare» ecc.) e molte se ne creano nella vita quotidiana, da «poff» o «ploff» che raccontano lo scoppio del palloncino o la fine di un progetto velleitario, al «patatràc» di un progetto o di un oggetto che va in pezzi;
- *uso di sigle*: chi ricorda oggi quali marche automobilistiche prendono il nome da denominazioni come Fabbrica Italiana (di) Automobili (a) Torino, o Associazione Lombarda (dei) Fabbricanti (di) Automobili? Anche in questo caso è proficuo organizzare la «caccia alla sigla» sui giornali lavorando con il collega di inglese, visto il modo in cui quella lingua usa le sigle, per esempio: *RADio Detecting And Ranging e Light Amplification (by) Simulated Emission (of) Radiation Emission (of) Radiation*;
 - *metaforizzazione*: un grande computer è un «cervellone», il piccolo computer ha un «topo» (*mouse* – anche se molti mouse non hanno più la forma classica del topo con il cavo che funge da coda), può prendersi un virus, può avere un baco (*bug*), ha varie «porte» dove si infila la «penna, pennina, pennetta»; talvolta il computer «va in tilt» come un vecchio flipper; ogni sito Internet ha la sua casa (*home*) e delle parole «sensibili» o «calde» (*hot words*) su cui, con una splendida onomatopea, si «clicca». A parte questi neologismi, che hanno una frequenza impressionante nel linguaggio quotidiano degli studenti, il lavoro sulle metafore motiva gli studenti perché, per esempio, la «caccia alla metafora fossile» fa scoprire quante metafore ci siano nel parlare quotidiano («Gianni è un leone», «Lucia fa la civetta» ecc.), e perché la «caccia alla migliore metafora» crea una vera e propria gara di fantasia e creatività anche nella classe più riottosa, purché l'oggetto da metaforizzare sia psicologicamente rilevante: i compagni, gli insegnanti, le squadre di calcio ecc.

In tutti questi itinerari semiotici l'italiano svolge la sua funzione di onnipotente metalingua e deve trovare le parole, il lessico adeguato, 7.2.1 per descrivere tutti i linguaggi dell'uomo.

7.4 | Tecniche didattiche per lo sviluppo del lessico

Nei due paragrafi precedenti abbiamo introdotto, sebbene per cenni, alcune delle tecniche che consentono di fare un lavoro quantitativo, di incremento del lessico, e qualitativo, di analisi dei meccanismi di creazione e trasformazione delle parole. Riprendiamo qui più sistematicamente questi due aspetti.

7.4.1 *L'arricchimento del lessico*

L'arricchimento lessicale ha due versanti: da un lato un aspetto meramente quantitativo (lo studente non conosce la parola «istmo» e la inserisce nel suo campo lessicale sulle zone di contatto tra terra e mare), dall'altro un aspetto più sofisticato per cui, per esempio, declina il concetto di «allegria» in senso quantitativo (individua sinonimi) e qualitativo (colloca in una scala di intensità «tripudio», «giubilo», «esultanza», «allegria», «contentezza», «buonumore», «serenità» e approfondisce le differenze, per esempio, tra «allegria» e gli altri nomi).

In entrambi i casi l'arricchimento può essere *ricettivo* e *produttivo*: abbiamo scritto questi due aggettivi in corsivo perché richiamano un aspetto fondamentale: l'arricchimento è primariamente ricettivo – se poi una parte di quanto interiorizzato verrà anche usato dipenderà sia dai gusti personali, dall'attenzione alle sfumature in altre parole dall'iddioletto, sia dai contesti d'uso (un ragazzo che usasse «giubilo» sarebbe forse apprezzato dall'insegnante, ma verrebbe reietto dai compagni, che gli consiglierebbero: «parla come magni!»).

Vediamo alcune vie per arricchire il lessico.

a. La lettura e l'arricchimento lessicale

Lo strumento più ovvio di arricchimento lessicale è la lettura. Ma la parola «lettura» rischia di essere estremamente ambigua, ai nostri fini. Sia la neurolinguistica sia la psicolinguistica sono concordi nell'indicare il meccanismo di comprensione del testo che si legge; riprendiamo i concetti illustrati in 3.1.2:

3.1.2

- *bimodalità*: l'emisfero destro interpreta secondo il percorso *top down*, cioè considerando il contesto globale e da lì inferendo per grosse categorie il possibile significato delle parole ignote; l'emisfero sinistro invece funziona *bottom up*, parte dalle singole parole, magari smontandole per dedurre il significato;
- *direzionalità*: il cervello interpreta prima le informazioni in maniera globale (*top down*) e poi analitica (*bottom up*).

Ora, mentre per decenni si sono scontrate le due prospettive, *top down* e *bottom up*, da Just, Carpenter e Rumelhart in poi si è imposto un modello interattivo, secondo il quale le due strategie interagiscono e di fronte a una parola nuova si attua un'inferenza globale e, se questa non funziona, analitica.

Le conseguenze glottodidattiche sono chiarissime: per l'*acquisizione* spontanea del lessico la lettura è un ottimo strumento, ma per un *apprendimento* mirato, programmato, che deve dare risultati abbondanti e in tempi ristretti, l'inferenza, la strategia *top down* non sono produttive per due ragioni: anzitutto, se il testo che si sta leggendo è affascinante, ha una bella trama ecc., ci si accontenta di una comprensione globale («era una notte buia e tempestosa, il vento infuriava e soffiava imprevedibile, la pioggia scendeva con raffiche algide che colpivano il viso»: nessun lettore si sofferma ad approfondire il significato di «algide», perché dal contesto inferisce che comunque è una sensazione spiacevole); in secondo luogo, gli studenti di oggi sono una generazione globale, non analitica: la televisione, il cinema, le canzoni (soprattutto in inglese ascoltate da italiani), molto di Internet è basato sulla comprensione globale di più codici, quindi manca l'abitudine alla comprensione *bottom up*.

In conclusione: la lettura arricchisce il lessico purché sia *bottom up*, costringa lo studente a interrogarsi sul possibile significato di una parola sconosciuta («algide» nell'esempio sopra) facendo ipotesi sulla base dei dati posseduti (la pioggia è «algida»: quindi è una caratteristica fisica; il contesto dice che è spiacevole), delle proprie conoscenze (se qualcuno ha studiato greco può recuperare l'etimologia; se qualcuno è bravo a fare associazioni può richiamare i gelati Algida – e in effetti la pioggia descritta potrebbe essere gelata), eventualmente di un dizionario.

b. La gradazione della connotazione

Riprendiamo l'esempio che abbiamo fatto sopra partendo da «allegria» e pensiamolo come gioco motivante, in cui ciascuno parte da quel che sa, avendo il piacere di vedere valorizzato il suo patrimonio lessicale (su questa forma di piacere vedi il paragrafo 3.3):

- data la parola di partenza, ciascuno scrive su un foglio in un minuto tutti i sinonimi che gli vengono in mente e li ordina secondo il parametro che viene dato dall'insegnante (dal chiaro allo scuro se si lavora sui colori, dal grande al piccolo se si lavora sugli aggettivi di quantità, dal massimo al minimo di intensità se si lavora su sensazioni come «allegria», «tristezza», o su astrazioni come «bellezza», «intelligenza» ecc.); allo scadere del minuto l'insegnante dà un segnale che conclude per tutti questa fase;
- due minuti, a questo punto, di lavoro di coppia: i due elenchi dei due compagni devono diventare un elenco unico;
- tre-quattro minuti (conviene a questo punto diventare elastici per lasciare che il lavoro ferva, se si vede che funziona) per mettere insieme due coppie e produrre un elenco unico;
- a questo punto si chiama un membro di un gruppo che scrive alla lavagna la sua sequenza di sinonimi ordinati; poi i vari gruppi propongono integrazioni, spiegando la parola che propongono, e modifiche eventuali alla gradazione, giustificando le proposte.

Un'attività di questo tipo richiede un quarto d'ora e ha due risultati, uno diretto (si imparano parole nuove, le si memorizza in quanto sono state oggetto di discussione partecipata, soprattutto quando ciascuno difende il proprio patrimonio lessicale, la propria interpretazione e percezione di quella parola) e uno indiretto, consistente nello sviluppo della capacità metalinguistica applicata al lessico: si crea una *forma mentis* di attenzione per le sfumature e le connotazioni, assai più rilevanti per la comunicazione di quanto non sia la mera, banale denominazione.

c. Connotazione e incisività

Una tecnica simile alla precedente come esecuzione e come lavoro sulla connotazione è la creazione collettiva di una poesia. La tecnica è la seguente:

- si sceglie insieme agli studenti un tema psicologicamente rilevante (l'amore, la notte, la festa ecc.);
- a coppie, si devono trovare due aggettivi e tre verbi (o locuzioni verbali) che descrivano il tema, più una frase che costituirà un verso;
- due coppie devono scegliere, partendo da quello che hanno proposto, due aggettivi e tre verbi e una frase conclusiva;
- alla lavagna si inizia lo scrutinio degli aggettivi scelti; può essere utile scrivere da una parte quelli connotati positivamente e dall'altra quelli negativi; si fa lo stesso con i verbi;
- a questo punto si inizia la discussione per conservare, tra tutti, solo due aggettivi e tre verbi; se c'è abbondanza di materiale lessicale, si può optare per una duplice versione della «poesia»: una visione positiva e una negativa del tema, come nell'esempio sotto;
- sulla base delle coppie di aggettivi e della triade di verbi, i vari gruppi propongono la frase che può concludere la poesia (o le poesie), che diventa una produzione collettiva;
- partendo dal materiale scritto alla lavagna, ogni studente crea anche la sua versione personale, e alcuni possono offrirsi di proporla ad alta voce a tutti.

Se il tema è, per esempio, l'amore, due poesie che risultano dall'attività possono essere:

Amore

Dolce e sconfinato

Mi afferra, mi dà forma, mi inventi

E io divento un essere nuovo

Amore!

Amore

Traditore, evanescente,

Illudi, svuoti, deludi

Con l'alito dorato delle tue bugie,

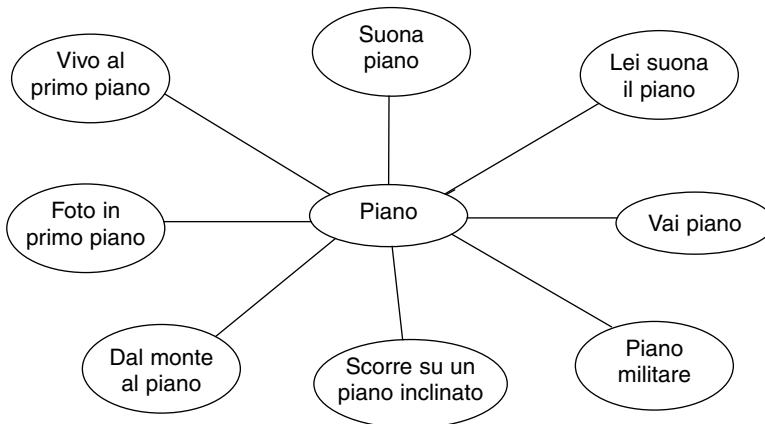
Amore!

Il nucleo dell'attività è ovviamente la discussione sulle connotazioni e sulla accoppiabilità delle connotazioni dei vari aggettivi e verbi; sul piano psicologico, è importante che accanto alla versione sociale della poesia venga valorizzata anche quella individuale – in cui il lessico viene riutilizzato favorendo l'appropriazione emotiva oltre che la memorizzazione linguistica delle parole che riguardano un campo semantico unico (l'amore, nell'esempio).

d. Mappe concettuali della polisemia

Il meccanismo è abbastanza semplice ed è noto, anche se noi proponiamo di lavorarci in gruppo, nella convinzione che più teste funzionino meglio di una e che la discussione nel momento in cui si procede nel compito dia un forte contributo all'appropriazione dei contenuti:

- l'insegnante indica una parola polisemica, per esempio «piano» e la scrive al centro della lavagna; gli studenti, a coppie o in doppia coppia, la scrivono al centro di un foglio;
- a raggiera, dal cerchietto che circonda «piano», si diramano i vari significati aggiungendo una parola che specifichi quale significato di «piano» viene indicato («piano militare»; «inquadratura in primo piano»; «abito al primo piano»; «pianoforte»; «vai piano»; «dal monte al piano»);
- su suggerimento dei gruppi si completa la mappa mentale alla lavagna: nel nostro caso avremo un diagramma come quello illustrato sotto;
- il lavoro può considerarsi concluso, ma se si vuole riflettere, si può chiedere anche di produrre una perifrasi di ogni significato, come se si scrivesse un dizionario; anche in questo caso si può lavorare a coppie, poi a doppie coppie, e poi scegliere le perifrasi migliori.



e. Sinonimia e antonimia; iperonimia e iponimia

Per lavorare su questi aspetti si possono usare le mappe concettuali viste al punto «d» oppure due altre classi di tecniche, il cruciverba e l'accoppiamento.

Nel primo caso si presenta un qualsiasi tipo di cruciverba (che sono ben più facili da creare di quanto sembri, purché non si voglia competere con i professionisti che lavorano su schemi chiusi e geometrici), preferibilmente a tema, in modo da lavorare su campi semantici completi – stati d'animo, relazioni di parentela, aggettivi di qualità ecc. Le definizioni sono date da un sinonimo o da un antonimo; più complessa è la realizzazione con iper- e ipo-nimi: per esempio, se il cruciverba è fatto con animali, viene fornito l'iperonimo, magari con una specificazione per facilitare il compito («insetto che vola», «felino domestico», «rettile con le zampe», «rettile senza zampe» ecc.). A questo punto ci sono due possibilità:

- si dà a tutti il cruciverba e si chiede di risolverlo, magari a gara;
- si fanno due versioni: A ha già scritte le parole verticali, B le orizzontali; A chiede a B di dargli la chiave per una parola orizzontale che gli manca, e B quindi deve dire il sinonimo o il contrario, a seconda del gioco; poi sta a B chiedere una parola e così via; in tal modo ciascuno cerca di trovare sinonimi e contrari difficili, per mettere in difficoltà l'avversario; in caso di disaccordo si rivolgono all'insegnante, arbitro e non più giudice.

Per quanto riguarda l'accoppiamento, si tratta di una tecnica elementare e duttile; nel caso degli iponimi e iperonimi, per esempio, basta una doppia colonna con la richiesta di collegare ogni iponimo con il relativo iperonimo; un'eventuale richiesta successiva può essere quella di trovare un secondo e anche un terzo tipo di iponimo per lo stesso iperonimo:

<i>Gatto</i>	<i>Parente</i>
<i>Ape</i>	<i>Felino</i>
<i>Rosa</i>	<i>Fiore</i>
<i>Mignolo</i>	<i>Dito</i>
<i>Cugino</i>	<i>Insetto</i>

f. Campi lessicali

Il lavoro sui campi lessicali (che abbiamo introdotto indirettamente nelle attività «c» ed «e») è fondamentale in termini di memorizzazione, perché questa non avviene per vocaboli isolati ma appunto per famiglie semantiche.

La tecnica più semplice per lavorarci è una gara a coppie (ma si può svolgerlo anche con tutta la classe):

- l'insegnante indica il campo lessicale, per esempio «i colori», «gli oggetti e gli arredi del bagno», «i vestiti» e così via;
- uno studente inizia con un colore, l'altro ne aggiunge un secondo e così via;
- se la gara è a coppie o piccoli gruppi, mano a mano che uno studente non sa aggiungere una parola nei dieci secondi concessi viene escluso; se la gara è di classe, l'insegnante chiama i nomi in ordine casuale (prima i pari, poi i dispari, per esempio) e mano a mano che uno studente resta muto viene escluso; il vincitore è colui che ha detto l'ultima parola.

g. L'ambiguità

Le frasi ambigue sono molte; alcune delle più celebri sono, per esempio:

- «guarda quell'uomo sulla collina col cannocchiale»: chi ha il cannocchiale? colui che guarda o l'uomo sulla collina?
- «il quadro dello zio»: il quadro riproduce lo zio, è una sua opera, gli appartiene?
- «una vecchia porta la sbarra»: all'orale si coglie dall'intonazione, ma allo scritto non possiamo sapere se sia una vecchia che porta una sbarra o una vecchia porta che sbarra l'accesso a qualcuno;
- «le chiese perdono»: cambia significato a seconda dell'accento su *perdono*.

Un buon punto di partenza sono gli omografi, per esempio «perdóno/pèrdono», «portàti/pòrtati», oppure alcune preposizioni, soprattutto *di*, che indicano una pluralità di relazioni, e pronomi relativi come *che*, invariabili di genere e numero e quindi riferibili a più nomi presenti nella frase (come spesso si verifica nei temi degli studenti, dove spesso

l'ambiguità regna sovrana). Anche i titoli dei giornali, che sono costretti alla brevità estrema, sono spesso ambigui: l'insegnante può lentamente crearsene una banca dati con cui giocare con gli studenti, magari nei cinque minuti prima della fine di una lezione».

h. Le co-occorrenze, le combinazioni obbligate

Abbiamo citato sopra un caso esemplare di co-occorrenza: «indurre in» 7.1.2 occorre, cioè si presenta, solo in combinazione con «errore» e «tentazione» (o forse, per analogia, con «peccato»): comunque con parole connotate negativamente.

Si può procedere in positivo («quali parole possono venire dopo *indurre in?*») oppure in negativo, dando una serie di frasi in cui compaiono co-occorrenze corrette e sbagliate («indurre in allegria»).

Più interessante è far cogliere agli studenti il meccanismo lavorandoci personalmente: si prende un verbo e si chiede alle coppie di trovare eventuali combinazioni obbligate; per facilitare il compito si può suggerire di aggiungere al verbo le varie preposizioni – e si scoprirà che le co-occorrenze sono molte, per esempio:

- *mettere su...* induce «casa» o «l'acqua (per la pasta)»;
- *mettere di...* richiede «fronte (alle responsabilità, alle prove)»;
- *mettere a...* richiede «posto» o «dimora»;
- *mettere di...* comporta un avverbio («di traverso», «di sopra» ecc.);
- *mettere in...* abbiamo volutamente scelto il verbo «mettere» per richiamare la necessità di fare prima le prove delle possibili co-occorrenze, perché una classe che debba completare «mettere in...» diviene disciplinarmente incontrollabile per alcuni minuti;
- *mettersi con...* è interessante perché la preposizione «con» occorre solo con la forma riflessiva e poi richiede o un nome di persona («si è messo con Maria») o una doppia occorrenza, con «ci» e poi un complemento di modo: «ci si è messo con attenzione, di buzzo buono».

C'è poi un aspetto particolare della co-occorrenza che riguarda le locuzioni fisse, come «stanco morto», «ubriaco fradicio» e così via: anche queste possono essere richiamate alla memoria e poi analizzate, per notare, per esempio, che in alcuni casi si tratta solo di accostamen-

to obbligato di sinonimi («bianco candido», «pieno zeppo», «bagnato fradicio»), in altre di contrazioni di espressioni più estese («morto per la stanchezza → stanco morto», «perso nell'innamoramento → innamorato perso», «un freddo mordente come un cane → freddo cane»).

Ci sono anche delle co-occorrenze obbligate: una foto non può essere in «nero e bianco» (ma lo è in inglese: *black and white*), una coppia è composta di «marito e moglie», non viceversa – ma se è vero che ci sono tifosi «bianconeri» e «rossoneri», non ce ne sono di «azzurroneri» ma solo «nerazzuri».

Infine, alcune co-occorrenze hanno forte valore semantico: un «uomo povero» non è un «pover uomo», come una «buona donna» è l'opposto di una «buona donna», un «ufficiale grande» non è necessariamente un «grand'ufficiale» e un «pesce grosso» della mafia non pesca necessariamente dei «grossi pesci» ecc. (sull'insegnamento delle co-occorrenze si veda Lewis, 2000);

Le scoperte lessicali sono assolutamente motivanti (se sono davvero *scoperte* dagli studenti – e sulla capacità di scoperta e la creatività dei bambini si veda Lo Duca, 1990) perché fanno emergere dei meccanismi di combinazione o delle regole del tutto arbitrarie (come quella dei colori delle tifoserie) che inducono, in una sorta di reazione a catena, a individuarne di nuove e a prestare attenzione alla compresenza obbligatoria di molte parole che credono di scegliere liberamente. Il passo successivo è quello di scoprire gli strumenti per generare e modificare le parole, come vedremo nel paragrafo seguente.

7.4.2 La creazione e la trasformazione del lessico

Molte delle tecniche che abbiamo visto sopra possono anche essere utilizzate per smontare, rimontare, alterare, modificare, creare lessico attraverso l'uso dei meccanismi di pre- e suffissazione, da un lato, e di combinazione di parole, dall'altro:

- a. *cruciverba* in cui si deve inserire il contrario, creato con un prefisso, della parola data come definizione (definizione: «felicità» → nello schema: «infelicità»); allo stesso modo si può dare l'aggettivo e

- chiedere il nome («felice» → «felicità»), dare il nome o il verbo e chiedere il vezzeggiativo («cane» → «cagnetto»; «saltare» → «salterellare») e così via;
- b. attività di *incastro* in cui si collegano elementi simili o opposti sistemati su due colonne;
- c. attività, facilmente organizzabili sotto forma di gara a coppie o di classe, basate sull'*alterazione*, come nel botta e risposta tra due studenti sullo stimolo «ragazzo» dato dall'insegnante: «ragazzino», «ragazzetto», «ragazzone», «ragazzaccio», «ragazzotto», fors'anche «ragazzucolo» e «ragazzastro»: in questo caso si pone il problema alla classe, che essendo composta di parlanti nativi può decidere sull'accettabilità (sul problema della accettabilità dei neologismi infantili, che si può allargare anche a preadolescenti, c'è un ottimo studio di Lo Duca, 1990);
- d. attività, anche queste organizzabili come gara, con *famiglie di parole*: da «carta», a gara, trovare derivati come «cartoleria», «cartaio», «cartiera», «cartolina», «cartoccio», «incartare», «scartare», «cartone» (che non è un accrescitivo), «cartina» (quella stradale o quella usata per le sigarette fatte a mano, non il diminutivo di «carta»), «cartello» (con i derivati «cartellone» e «cartellonista»), «scartoffia», o parole composte come «carta valori», «carta da visita», «cartografia», «cartolibreria», «cartomante» – sperando anche in errori come «scartina», che nel gioco delle carte non deriva da «carta» ma da «scartare, eliminare perché di poco valore», oppure «cartuccia» che deriva al francese *cartouche* e indica qualcosa di cilindrico come le pallottole, i ricambi dell'inchiostro nella penna stilografica, il filtro dell'olio in un motore), «cartesiano», «maccartista» e quant'altro la fantasia degli studenti riesce ad associare a «carta».

In tutti i casi il principio è lo stesso: scoprire i meccanismi di creazione e alterazione delle parole, ma soprattutto scoprirne le arbitrarietà (si pensi alla quantità di suffissi che trasformano un aggettivo in nome), i limiti spesso altrettanto arbitrari (un «omuncolo» non può avere in moglie una «donnaucola» ma solo una «donnucola»; possono avere dei «figlioli», dei «figlioletti», dei «figliolini» ma non dei «figliolu[n]coli»; possono avere dei «figliastri» ma non dei «figliola-

stri)), e le valenze connotative, per cui un «omaccio» non implica un giudizio morale a differenza del suo femminile «donnaccia».

7.5 | Parole chiave del capitolo

Alla fine del capitolo vengono date per acquisite le seguenti nozioni, che verranno utilizzate senza spiegazioni o approfondimenti nei capitoli successivi:

educazione semiotica: viene proposta come sovraordinata dell'educazione linguistica, che pure vi gioca un ruolo privilegiato a causa della onnipotenza e della riflessività metalinguistica (vedi sotto); fanno parte dell'educazione semiotica anche l'educazione musicale, artistica, corporea, che si interessano degli altri codici usati dagli esseri umani sia per scopi pragmatici, di solito trascurati nelle «educazioni» viste sopra (la sirena dell'ambulanza, i segnali stradali, i gesti del vigile urbano), sia per scopi estetici (la musica, l'arte, la danza, lo sport). L'interazione tra i docenti di queste aree può far scoprire molti fenomeni (la logica dei costituenti minimi, la sintassi ecc.) che sono presenti in ogni codice ma che nella lingua sono molto complessi e quindi sono più difficilmente comprensibili da parte degli studenti lavorando su testi visivi, sonori, corporei.

lexical approach: è un approccio tipico della glottodidattica delle lingue straniere, quindi gli studenti ci sono abituati; considera una lingua come lessico grammaticalizzato, non come grammatica cui si aggiunge il lessico necessario situazione per situazione; inoltre lavora su *lexical item*, cioè non solo su singole parole ma anche parole «complesse» (*marca da bollo*), co-occorrenze o collocazioni (*indurre in...* co-occorre con parole negative come *peccato* e *tentazione*), routine o locuzioni istituzionalizzate (*venga avanti*, *buon giorno*), modi di dire, metafore fossili, proverbi.

onnipotenza e riflessività metalinguistica: la lingua è l'unico codice capace di riflettere su se stessa usando se stessa come strumento («riflessività») ed è l'unico codice capace di descrivere tutti gli altri codici.

CAPITOLO 8

L'insegnamento della «grammatica»

Le virgolette nel titolo del capitolo sono fondamentali: nessuna nozione è più chiara nella linguistica teorica (al di là dei diversi approcci – generativo, strutturale, funzionale, valenziale, dei casi ecc.); nessuna nozione è più chiara nella tradizione delle scuole, quale che siano le dichiarazioni di principio degli insegnanti: «grammatica» significa analisi grammaticale, analisi logica, analisi del periodo. Non c'è contatto tra la grammatica dei linguisti e quella dei professori di italiano. Di conseguenza, nessuna nozione è più discussa e studiata nella glottodidattica dell'italiano, dove c'è una letteratura specifica che ha pochi eguali in Europa e America (ne traccia un panorama la studiosa che più ha approfondito il problema, Lo Duca, in molti scritti, tra cui 2003 e 2004).

Negli anni Sessanta la riflessione di glottodidatti «radicali» portò a un rifiuto della grammatica nell'insegnamento delle lingue straniere, con il supporto (o supposto tale) del primo grande intervento di glottodidattica del Consiglio d'Europa, che proponeva un «sillabo nozionale e funzionale»; in parallelo, per quanto riguarda l'italiano, nel 1975 le *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* denunciavano le carenze del modello tradizionale di insegnamento grammaticale e richiamavano alla necessità di valorizzare l'intero patrimonio linguistico dello studente – e ne conseguì un lungo periodo in cui l'insegnamento dell'italiano si degrammaticalizzò, diventando sovente sociolinguistica applicata, lettura del quotidiano in classe, e simili.

1.2

In un saggio in Berruto (1977), Renzi propose una sintesi acuta tra le

posizioni, respingendo sia gli estremismi di molti linguisti (uscivano libri per le elementari con alberi chomskyani), sia il conservatorismo degli insegnanti che volevano analisi grammaticale/logica/periodo, sia le crociate antigrammaticali: Renzi proponeva una «grammatica ragionevole» (in contrasto con la «grammatica razionale» proposta da cognitivisti come Parisi e Castelfranchi negli stessi anni), definita non tanto con attenzione all'*oggetto*, la lingua, quanto piuttosto allo *scopo* dell'insegnamento scolastico della grammatica, che non è migliorare l'uso (effetto che non si ottiene insegnando «grammatica») bensì offrire un'occasione di riflessione che trova una giustificazione in se stessa, cioè nel fatto di far riflettere gli studenti su un oggetto che padroneggiano quale è la lingua materna.

2.1 In altre parole, per usare i termini visti nel paragrafo 2.1, la grammatica «ragionevole» costituiva un contributo all'autopromozione della persona.

In questo capitolo seguiremo la traccia allora indicata da Renzi e ci chiederemo anzitutto perché lavorare sulle «regole», cioè i meccanismi di funzionamento della lingua; poi ci chiederemo come farlo per raggiungere lo scopo senza perdere per strada la motivazione, e quindi la disponibilità mentale, degli studenti.

8.1 | Perché lavorare sulle «regole»

Abbiamo detto sopra che iscriviamo lo studio della grammatica (usiamo per ora questo termine passpartout) nella prospettiva dell'autopromozione della persona, e cioè:

- a. dello *sviluppo cognitivo*, e precisamente della capacità di affrontare con una logica scientifica anche una realtà complessa come la lingua. Questo presuppone una «grammatica» costruita con criteri scientifici ma non necessariamente con l'adesione all'una o all'altra delle scuole linguistiche del XX secolo – anzi, tutta la letteratura glottodidattica (a differenza spesso di quella che deriva dalla linguistica applicata) tende a una prospettiva eclettica, che innesta scientificità nella tradizione glottodidattica condivisa da migliaia e migliaia di insegnanti di italiano;
- 1.2.4

- b. del sostegno e dello *sviluppo dell'autonomia* dello studente come osservatore di fenomeni linguistici: la lingua italiana e le sue varietà, in questo caso, ma anche il dialetto, le due lingue straniere che affronta a scuola, le eventuali lingue classiche, e tutte le lingue con cui la vita in un mondo globalizzato lo metterà in contatto (sul confronto interlinguistico si veda Desideri, 1995). Lo studente ha già una conoscenza *implicita* delle regole di funzionamento della lingua: per renderlo autonomo, è necessario rendere *esplicita* tale conoscenza, dotandolo degli strumenti concettuali necessari; in inglese esiste un'opposizione che purtroppo non abbiamo in italiano: *awareness* è la conoscenza non riflessa, mentre *consciousness* è quella alta, riflessa: in questo senso lo sviluppo dell'autonomia si concretizza nel passaggio dalla *awareness* alla *consciousness*.

Lo scopo del lavoro sulla grammatica non è migliorare l'uso della lingua: la conoscenza *esplicita* dei meccanismi di funzionamento della lingua non aiuta a produrre lingua migliore, in quanto la produzione linguistica deriva dalla conoscenza *implicita*, dalla competenza acquisita; la conoscenza esplicita tuttavia può fungere da monitor (per usare il termine di Krashen) una volta che la lingua è stata compresa o prodotta (sulla dicotomia implicitezza/esplicitezza si vedano anche Giunchi, 1990, e Ciliberti, 1991).

8.2 | «Insegnamento della grammatica» e «riflessione sulla lingua»

Abbiamo scritto in 8.1 che poniamo lo sviluppo cognitivo e quello dell'autonomia come scopi dell'insegnamento della grammatica: in entrambi i casi il soggetto è lo studente, che deve trasformare la sua *awareness* in *consciousness* e deve diventare autonomo nell'osservare sia i fatti della lingua italiana sia, nei limiti del possibile, quelli della Lingua, con la maiuscola, intesa come fenomeno propriamente umano. Ciò significa che non si può «in-segnare», incidere la mente dello studente come fosse una *tabula rasa*, ma che dovrà essere lui a riflettere,

guidato dall'insegnante, sulla lingua di cui ha già una competenza consolidata.

Il passaggio cruciale degli anni Settanta (recepito nei Programmi della Scuola Media del 1979) fu proprio quello evidenziato nel titolo del paragrafo: possiamo analizzarlo dal punto di vista dei tre poli dell'atto didattico, lo studente, la disciplina, l'insegnante.

	<i>Insegnamento della grammatica</i>	<i>Riflessione sulla lingua</i>
<i>Studente</i>	<p>Non prende alcuna iniziativa, si limita seguire (subire?) le indicazioni che il docente prende dal programma e dal manuale.</p> <p>Esegue esercizi su frasi, più che su testi significativi: le frasi sono preferite perché consentono di presentare in gran quantità e con tutte le variazioni possibili le forme su cui si vuole lavorare.</p>	<p>Pur sotto la guida di manuale e insegnante, viene chiamato a</p> <ul style="list-style-type: none"> - osservare dei campioni di lingua, - elaborare ipotesi su un meccanismo linguistico («regola»), - verificare la validità dell'ipotesi, - fare eventuali esercizi applicativi. <p>Alla conclusione, può riempire (parzialmente o <i>in toto</i>) uno schema grammaticale, inserendolo eventualmente in una grammatica individuale.</p>
<i>Insegnante</i>	<p>È il soggetto che decide argomenti e tempi.</p> <p>È il giudice di <i>correttezza formale</i> nonché colui che indica l'<i>appropriatezza</i> sociolinguistica rispetto al contesto.</p>	<p>È il</p> <ul style="list-style-type: none"> - regista che individua i campi di lavoro e offre i testi, che possono essere autentici o presi dal manuale; - organizza e guida la riflessione; - guida l'elaborazione della «regola», integrando le ipotesi insufficienti; - guida il completamento dello schema grammaticale.

<p><i>Lingua</i></p>	<p>Si riduce alla fono-ortografia, alla morfosintassi e, talvolta, alla grammatica del testo. Si concretizza in liste di categorie morfologiche, di complementi, di tipi di proposizioni, di meccanismi di coordinazione e subordinazione.</p> <p>La terminologia grammaticale viene presentata prima ancora di trattare il contenuto del termine («oggi parleremo dei complementi d'agente e di causa efficiente») e il suo apprendimento è un obiettivo didattico e un oggetto della valutazione.</p>	<p>Abbraccia non solo la competenza linguistica, cioè la «grammatica» tradizionale, ma anche tutti i problemi posti dall'esistenza delle varietà legate alla situazione sociale, all'area geografica, al canale usato, e così via: l'oggetto della riflessione è il <i>fenomeno lingua</i> nella sua complessità, non solo la <i>forma della lingua</i>.</p> <p>La terminologia, spesso presentata insieme ai contenuti o come coronamento di un lavoro, è intesa come strumento di chiarezza concettuale e di lavoro: è utile, ma non costituisce un obiettivo didattico primario, rappresentando una conseguenza piuttosto che una premessa alla riflessione.</p>
----------------------	---	---

L'idea che sta alla base di questa contrapposizione non è nuova: secondo il primo Ministro dell'Educazione Pubblica del Regno d'Italia, Francesco De Sanctis, la grammatica andava intesa come «analisi dei fatti» piuttosto che come «teoria della lingua», anche se – aggiungiamo noi – l'analisi produce teorie.

Negli stessi anni Gino Capponi (un pedagogista che si richiamava a Rousseau, Girard e Pestalozzi rivisti alla luce dell'evoluzionismo ciclico di Giovambattista Vico) spiegava che non si possono dare le regole, ma si deve aiutare lo studente nel suo sforzo di individuare delle regole.

Negli anni del Liberalismo (ma anche durante il primo Fascismo, quando Mussolini ne apprezzava ancora il taglio socialsteggiante) Giuseppe Lombardo Radice ribadiva che apprendere una lingua implica una «spontanea formazione di regole, nate dal confronto fra il proprio e l'altrui linguaggio, e dallo sforzo di adeguare il proprio pensiero all'altrui»: i metodi di mediazione sociale come il costruttivismo e

l'apprendimento cooperativo sono già *in nuce* in questo grandioso pedagogo (si possono trovare approfondimenti su questo tema nella nostra *Storia dell'educazione linguistica* del 1988).

L'impostazione che abbiamo visto propugnata dai pedagogisti è condivisa anche da uno dei fondatori della glottodidattica moderna, Harold Palmer, aveva definito *inventional grammar*, da *invenio, -is*: la grammatica induttiva, che viene «trovata» dallo studente sotto la guida dell'insegnante.

In questo senso, quindi, il passaggio dall'«insegnamento della grammatica» alla «riflessione sulla lingua» non è una rivoluzione improvvisa e post-settantottarda, bensì la consacrazione di una tradizione presente da oltre un secolo nel pensiero pedagogico e glottodidattico. (Oltre ai testi citati finora si veda Mazzotta, 2004.)

8.3 | L'oggetto della riflessione

La vera rivoluzione degli anni Settanta, perseguita per vie parallele ma disgiunte tra chi si occupava di italiano e chi lavorava sulle lingue straniere, sta nell'allargamento del concetto di «lingua», cioè l'oggetto su cui esercitare la riflessione – allargamento che ancor oggi informa di sé gli indici dei principali manuali di «grammatica» per le scuole.

Vediamo in questo paragrafo come si articola la «lingua» ai fini della riflessione, ricordando che uno degli oggetti su cui riflettere, il lessico, è già stato trattato nel capitolo precedente.

8.3.1 *La natura della comunicazione, dei linguaggi e della lingua*

Questi temi sono presenti in quasi tutti i manuali scolastici, nelle cosiddette «grammatiche», anche se vengono presentati rapidamente e secondo una logica descrittiva – e quanto queste sezioni vengano effettivamente utilizzate nelle scuole, «rubando» tempo all'analisi grammaticale/logica/del periodo, non è dato sapere. Eppure su questi temi si può

lavorare molto proprio nella logica di scoperta di concetti di fondo, essenziali. Vediamo più da vicino i singoli ambiti.

a. La natura della comunicazione

Oggi non c'è manuale che non presenti il modello della comunicazione che Jakobson ha ricavato dal cibernetico Weaver (Emittente, Destinatario, Messaggio, Codice, Argomento, Canale), e alcuni manuali riportano anche il modello di evento comunicativo di Hymes (Setting, Partecipanti, Scopi, Atti linguistici, Chiave comunicativa, Strumenti, Norme di interazione, Generi).

5.2.1

Nei manuali questa sezione è quasi sempre meramente deduttiva, mentre sarebbe facile procedere induttivamente partendo dall'esperienza degli studenti. Si pensi, per esempio, a prendere le mosse da una semplice foto di un giornale sportivo che mostra un tiro in porta durante una partita di calcio: c'è l'*emittente* che lancia il *messaggio* (il pallone) al *destinatario* (il portiere), usando il *canale* aria, con lo scopo di fare un gol (è l'*argomento* di cui si... gioca), secondo le regole del *codice* che governa il calcio; talvolta ci sono calciatori che curano la forma del loro *messaggio* e Pasolini li chiamava «calciatori poeti» per distinguerli dai calciatori prosatori, meramente efficienti.

L'esempio che abbiamo fornito non è un modello: ha lo scopo di suggerire quanto sia semplice rendere concreta, apprensibile ai sensi e all'esperienza, la proposta astratta di un modello cibernetico della comunicazione.

b. La natura dei segni linguistici e di quelli non verbali

Tutti i manuali includono sezioni sulla natura del segno, spesso confrontando la lingua, in cui i significanti sono dati dalla catena sonora, e linguaggi in cui i significanti sono gesti, disegni ecc.

In particolare, molti manuali includono una sezione sui linguaggi non verbali, quanto meno quelli *cinesici*, cioè i linguaggi dei gesti e delle espressioni facciali; assai meno curate sono la *prossemica*, cioè i significati veicolati dalle distanze tra le persone, la *vestemica*, il linguaggio dell'abbigliamento, e l'*oggettemica*, cioè il linguaggio degli status symbol. Solo uno dei manuali più diffusi ha anche una sezione sulla comunicazione non verbale vista in prospettiva interculturale.

c. Il rapporto tra lingua e linguaggi non verbali

Una delle caratteristiche della lingua che non viene quasi mai esplorata è la sua «onnipotenza descrittiva», cioè la sua capacità di descrivere tutti gli altri codici.

7.3.1

Una buona attività per far cogliere questo specifico tratto della lingua dell'uomo, che la differenzia da tutti gli altri linguaggi, consiste nella richiesta di descrivere attraverso la lingua il linguaggio dei gesti, per esempio:

in questo gesto si uniscono le punte delle cinque dita tenendole rivolte verso l'alto, per cui la mano assume una forma «a sacchetto»; la mano viene poi fatta oscillare in direzione su/giù:

- *il segno significa:* _____
- *può essere usato anche insieme alla lingua?*
- *è un gesto utilizzabile in tutti i contesti o solo a un registro*
 volgare *medio* *formale?*

Il semplice fatto di organizzare un «campionato» con la tecnica vista sopra (si parte a coppie: ciascuno deve descrivere tre segni e comprenderne tre descritti dal compagno; chi vince combatte contro un altro vincitore, e così via fino a trovare il campione della classe) è un modo concreto, semplice, per esercitare prima e riflettere poi sull'onnipotenza metalinguistica della lingua – e da qui la riflessione può allargarsi nella logica

7.3.1

che abbiamo descritto, accennando alla competenza semiotica.

d. La comunicazione interculturale

La globalizzazione, l'impatto di mezzi di comunicazione di massa prodotti per altre culture, la presenza di milioni di immigrati rendono necessaria anche una riflessione sulla comunicazione interculturale almeno su questi assi:

- *valori culturali profondi*: il concetto di tempo (e quindi di puntualità, di strutturazione ciclica del tempo ecc.) cambia da cultura a cultura, e basterà ricordare che metà del Mediterraneo segue il calendario lunare, per cui il Ramadam slitta di una decina di giorni ogni anno per sconvolgere gli studenti cresciuti con il calendario solare, perfetta-

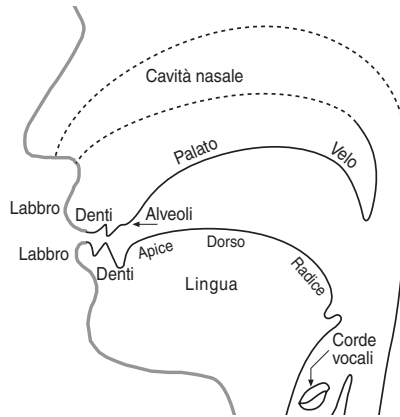
- mente ciclico; cambia il concetto di spazio pubblico e privato («il cortile è di tutti») può essere letto in due modi: «quindi non è di nessuno, e posso farci quel che voglio» oppure «quindi è anche mio e ho il diritto di farlo rispettare»), cambia quello di proprietà (la «mia» penna, il «mio spazio nel banco»), di famiglia, di lealtà, di gerarchia, di status, di rispetto (per un bambino orientale la vecchia bidella, carica d'età ed esperienza, ha diritto a maggior rispetto della giovane docente);
- *linguaggi non verbali*: in metà del pianeta annuire significa «no»; in molte culture orientali un sorriso non significa accordo ma imbarazzo, mentre gli occhi abbassati indicano attenzione e non sonnolenza; nel mondo arabo le gambe incrociate sono un'offesa, come le mani in tasca presso i turchi, e così via;
 - *linguaggi verbali*: la strutturazione dei testi di un neo-latino, di un anglo-sassone e di un asiatico è profondamente differente, così come sono diversi l'uso di comparativi e superlativi, del futuro ecc.; ed è diversa la forza che si mette nella negazione, nell'ordine, nella richiesta, e così via.

Torneremo su questi temi in 11.4.2 trattando dei problemi interculturali nella classe con allievi stranieri – ma il tema della riflessione sulla comunicazione interculturale va affrontato anche in assenza di immigrati nella classe. 11.4.2

8.3.2 La fonologia, l'ortoepia, l'ortografia

La divisione tra vocali (aperte e chiuse), consonanti (sorde e sonore) e semiconsonanti; la sillabazione; le regole ortografiche: sono temi che fanno parte della tradizione glottodidattica dell'italiano; il problema è quello di strappare questi temi dalla marea di tabelle, trasformandoli almeno in parte in scoperte: per esempio, se posa un dito sulla faringe mentre pronuncia in alternanza rapida /f/v/, o /p//b/, /t//d/ e così via, lo studente «tocca con mano», letteralmente, l'opposizione tra consonanti sorde e sonore.

Allo stesso modo, disegnare schematicamente alla lavagna con il tipico disegno che mostra lo spaccato della bocca è sufficiente per «scoprire» dove nascono i fonemi, quali richiedono labbra chiuse che «esplodono», e così via (vedi disegno alla pagina seguente).



Lavorando su questo spaccato si possono portare gli studenti a scoprire caratteristiche fonetiche di altre lingue che si studiano, come in questi esempi:

- tutti studiano inglese quindi tutti devono imparare a cogliere un'opposizione che in italiano non è significativa, non dà cioè origine a due fonemi distinti, mentre lo è in inglese: la /n/ di *non* viene pronunciata appoggiando la punta della lingua agli alveoli dei denti, ma la /n/ di *banca* o di *cinghia* è diversa, si realizza con il dorso della lingua che si avvicina al palato. In inglese si tratta di due fonemi che distinguono *sing/sin*, *being/been* e così via: lo schema della bocca rende «visibile» questa opposizione, e quindi fa scoprire allo studente che in italiano usa già la /n/ velare (che tra l'altro si usa anche in cognomi veneti che finiscono per /n/, come Benetton): quindi non c'è un problema fonetico, deve solo cogliere l'uso fonologico diverso delle due /n/;
- sempre con l'inglese, una riflessione fonetica può aiutare a capire perché la /p/ conclusiva di parola, come in *stop*, «non si sente», come dicono gli studenti: in italiano /p/ prevede l'esplosione delle labbra (sono chiuse, si crea pressione d'aria in bocca fin quando questa non

- fa «esplosione» le labbra producendo il suono /p/), mentre in inglese spesso ci si limita a creare la pressione senza giungere all'esplosione, per cui *stop* suona *sto(p)*, con conseguenti difficoltà nella comprensione e nei dettati;
- la /u/ francese o la /ü/ tedesca diventano spesso una sorta di /ju/ nella realizzazione dei ragazzi italiani: ma far riflettere gli studenti sul fatto che se si posizionano le labbra come per la pronuncia della /u/ e poi si pronuncia una /i/ nascono la /u/ francese o la /ü/ tedesca diventa un modo sia per semplificare l'acquisizione delle lingue straniere ma anche per riflettere sulla natura articolatoria dei fonemi ed eventualmente delle loro varianti regionali.

Una riflessione condotta in questo modo porta anche a risultati cognitivi, e quindi terminologici, importanti: viene naturale apporre il termine «fonetica» alla differenza tra le due /n/ in italiano, così come quella tra le due /i/ in «finire» o le tre /a/ in «abbandonare»: sono differenze *fonetiche*, non servono per distinguere parole; mentre in altre lingue, come in *sin/sing*, *eat/it*, *loup/lu/lit*, e così via, sono differenze *fonologiche*, distinguono parole. In questo modo la terminologia nasce come chiarimento di un problema, di un dato della realtà, e non viene vista come «mania» degli insegnanti di italiano.

Un aspetto trascurato nella scuola d'oggi, malgrado per un secolo abbia ricevuto molto spazio nei programmi, è quello dell'ortopedia, cioè cap. 1 della corretta pronuncia.

Oggi la varietà regionale, purché non eccessivamente marcata, è sentita semplicemente come un «profumo» personale della lingua di ogni parlante, che ne fa intuire l'area di provenienza; ma basterà far registrare qualche frase agli studenti perché questi scoprano quanto marcatamente e grevemente regionale sia la loro intonazione e soprattutto la loro pronuncia: una riflessione sulle pronunce regionali è facilmente realizzabile (e altamente motivante: non si parla di «pronuncia» in astratto, ma della *loro* personale pronuncia), anche se solo un manuale tra quelli oggi in circolazione dedica spazio abbondante a tale tema.

Le tecniche di correzione fonetica, che provengono dalla glottodattica delle lingue straniere, sono essenzialmente due e si basano sulle «coppie minime», cioè parole che si distinguono per un unico fonema.

Per esempio, si osservino queste due stringhe:

<i>fato</i>	<i>moto</i>	<i>tuta</i>	<i>grata</i>	<i>meta</i>	<i>note</i>	<i>patina</i>
<i>fatto</i>	<i>motto</i>	<i>tutta</i>	<i>gratta</i>	<i>metta</i>	<i>notte</i>	<i>pattina</i>

Un italiano del Nord, in particolare del Nordest, anche se scrive correttamente queste parole, tende a pronunciarle tutte con la consonante breve. Per rendere consapevoli della differenza si può usare una serie di coppie minime come questa (le serie possono essere create da gruppetti di studenti per le varie consonanti) nel modo che segue:

- l'insegnante legge una dopo l'altra le parole della prima stringa, dando il tempo per ripetere parola dopo parola;
- si legge con la stessa procedura la seconda stringa;
- si leggono e ripetono le coppie minime: «fato/fatto», «moto/motto» e così via.

A questo punto gli studenti scrivono su un foglio, in colonna, «1 U/D», «2 U/D», e così via, fino a 10. L'insegnante poi pronuncia delle coppie minime, che possono essere composte di parole Uguali («feta/feta») oppure Diverse («feta/fetta»): gli studenti devono segnare U oppure D nelle varie coppie.

8.3.3 *La morfologia e la cosiddetta «analisi grammaticale»*

Esiste una tradizione consolidata di insegnamento dell'*analisi grammaticale*, espressione che indica l'attribuzione delle singole parole ad alcune categorie morfologiche. È una tradizione sotto accusa almeno dal convegno della SLI del 1970 (Medici, Simone, 1971) dove furono in particolare Cardona e Simone ad analizzare le grammatiche scolastiche indicandone le incongruenze concettuali e le arbitrarietà terminologiche.

In effetti nella tradizionale analisi delle «nove parti del discorso» rifluisce di tutto, dalla tradizione della linguistica greca e romana alle invenzioni dei grammatici ottocenteschi – e in questo coacervo mancano tuttavia cose essenziali: mai viene chiesto di indicare, per esempio, l'a-

spetto verbale (l'opposizione tra azione continuata e perfetta). Lo Duca (2003, pp. 143 sgg.) individua varie caratteristiche che inficiano la scientificità della tradizionale «analisi»; tra queste:

- a. *l'identificazione delle categorie segue criteri non omogenei cui conseguono definizioni non coerenti*: il pronome è «variabile», ma tra i principali pronomi ce ne sono molti di invariabili; il pronome «sta al posto del nome», ma a quale nome si riferisce in «lo dicevo che veniva a piovere»? Per ogni dizionario «cosa» indica un'entità concreta, ma allora i nomi astratti dove rientrano nel parametro «nome di persona, animale o cosa»? E poi: il concetto *semantico* «persona/animale/cosa» non ha nulla a che fare con la *morfologia*, cioè la categorizzazione per forme, come nulla vi hanno a che fare «astratto/concreto», «proprio/comune». Quanto meno, analizzando un nome si potrebbero separare in due categorie i parametri formali, cioè morfologici, «grammaticali», e quelli semantici, legati al significato;
- b. *si dà l'idea che le categorie utilizzate siano universali*: le parti del discorso *sono* nove, l'aggettivo è variabile, i nomi *hanno* genere e numero, i verbi *hanno* modo e tempo... Ma in latino, lingua da cui deriva l'italiano, manca l'articolo; e in inglese, lingua obbligatoria per gli studenti italiani, l'aggettivo è invariabile; esistono molte lingue d'origine degli immigrati, a cominciare del cinese, in cui genere e numero dei nomi e tempi e modi dei verbi non compaiono morfologicamente: in altre parole, si presentano categorie che sono solo (e assai imperfettamente) ascrivibili all'italiano come se fossero strumenti scientifici di classificazione morfosintattica da usare in tutte le lingue;
- c. *le categorie funzionali applicate alla descrizione della forma sono spesso arbitrarie*: per esempio nell'analisi dell'aggettivo non solo si ricorre ad alcune «classiche» categorie semantico-funzionali, quindi non morfologiche (qualificativi, dimostrativi ecc.) ma poi si aggiungono miriadi di sottocategorie lasciate alla fantasia del grammatico di turno: in un manuale i numerali – categoria semantica che comporta una conseguenza morfologica: tranne «uno», gli altri numerali sono invariabili – sono non solo *cardinali/ordinali*, ma anche *fra-*

zionali che fondono le due categorie: «due terzi», per esempio sarebbe un aggettivo «numerale frazionale» che corrisponde all'aggettivo «numerale cardinale» 0,66... Come vedremo trattando della sintassi, l'arbitrarietà raggiunge l'apoteosi nelle liste dei più improbabili complementi indiretti, aggiunti ai classici complementi di specificazione, termine ecc.

Non si può disconoscere una tradizione radicata, ma si può spiegare agli studenti fin dal primo giorno che è una *tradizione*, appunto, che funziona solo approssimativamente per molte parti del discorso (soprattutto congiunzioni, avverbi, preposizioni), che non è universale (quindi non si applica *in toto* all'inglese, alla seconda lingua straniera, al latino e al greco).

In particolare, sarebbe molto utile, cognitivamente, separare l'analisi morfologica da quella funzionale: «quello» è un aggettivo o pronome maschile singolare, e questo concerne la *forma*; si potrà poi aggiungere che è dimostrativo e, se è un pronome, si potrà anche aggiungere che è riferito al nome tale o alla frase tal'altra.

8.3.4 *La sintassi e le cosiddette «analisi logica» e «analisi del periodo»*

Quanto detto sulla prassi tradizionale di manuali e docenti in ordine alla morfologia è valido, ma con un'accentuazione dell'arbitrarietà, anche per la sintassi della frase semplice e del periodo. L'impianto tradizionale poteva (forse) avere un senso quando l'analisi logica svolta in italiano costituiva la base per lo studio del latino: ma nel 1962 il latino esce dalla scuola media mentre il modo tradizionale di fare analisi sintattica rimane, imperterrita ossessione dei pre-adolescenti.

Tradizionalmente l'analisi logica ruota di fatto intorno al soggetto (e giustamente nella sua proposta di «grammatica ragionevole» Renzi, in Berruto (1977), nota che sebbene molte teorie abbiano contestato la nozione di soggetto, è conveniente conservarla, quanto meno ai fini dell'educazione linguistica), ma Tesnière, alla fine degli anni Cinquanta, sposta l'attenzione sul verbo: la frase non è l'unione necessaria di soggetto + predicato, ma è tutto quel che ruota intorno al predicato sul-

la base del significato del verbo (quindi con un'unione tra forma e significato assolutamente innovativa):

- esistono predicati che non accettano soggetto: «piove», «nevica», «fa caldo»;
- ci sono verbi che accettano un solo «argomento», cioè un completamento, e lo vogliono nella funzione obbligatoria di soggetto: «nascerre» e «morire», per esempio;
- altri verbi vogliono almeno due «argomenti», un soggetto e un oggetto, come «abbracciare», «stringere», «baciare», «amare»;
- ci sono infine verbi che vogliono tre elementi («fornire», «consegnare», «dare») o anche quattro (su questa grammatica «valenziale», cioè quella centrata sul verbo e i suoi «argomenti», in prospettiva glottodidattica si veda un saggio del principale paladino di questo approccio, Sabatini, 1995).

Ecco che chiedere allo studente di individuare il verbo, di vedere di quanti completamenti obbligatori ha bisogno, individuarli nel testo e distinguere tra questi completamenti *necessari* e quelli *facoltativi* (di solito quelli di modo, tempo ecc.) diventa cognitivamente più stimolante che distinguere complementi diretti (tre in tutto) e indiretti («retti da una proposizione»: ma *te* in «te lo dico io» è un complemento indiretto senza preposizione...), elencati in liste che includono anche complementi di peso, di misura, di vantaggio e svantaggio, di privazione, di abbondanza e quant'altro ha inventato l'italica analisi «logica», che spesso di logico ha solo il nome.

Quali contenuti, dunque, per l'analisi della frase «semplice» e di quella «complessa», cioè del «periodo» – per usare i termini consolidati dalla tradizione?

Per individuarli serve una considerazione circa gli strumenti cognitivi in possesso degli studenti per assimilare i vari contenuti: nel lavoro sulla sintassi, che non è semplicemente classificatorio come quello sulla morfologia, ogni concetto va ripreso, a spirale, cominciando alle medie, proseguendo al biennio delle superiori e culminando al triennio: *la capacità astrattiva e metalinguistica degli studenti del triennio costituisce lo strumento ideale per la riflessione sintattica.*

Nella secondaria di primo grado può essere sufficiente distinguere tra predicato, soggetto, e complementi necessari/facoltativi, da un lato, e diretti/indiretti dall'altro, includendo nel complemento o nel soggetto tutta la pletora di attributi e apposizioni su cui si spende degli studenti il miglior tempo – per dirla con Leopardi.

Indubbiamente alcuni complementi indiretti vanno individuati e denominati (specificazione, termine, agente ecc.), ma con una sagacia e «ragionevole» parsimonia – come va usata la saggezza anche nella catalogazione delle proposizioni subordinate, che subiscono la stessa proliferazione arbitraria dei complementi. Con la crescita della capacità di analisi, il complemento oggetto può articolarsi nelle sue tre forme (semplice, interno, partitivo), quello predicativo può essere scisso a seconda che riguardi il soggetto o l'oggetto – ma la divisione in complemento d'agente e di causa efficiente, di compagnia e d'unione ecc. ci pare sempre e comunque inutile e vale sempre il principio di Occam secondo cui *entia non sunt multiplicanda praeter necessitatem...*

Al livello superiore rispetto alla frase semplice, mentre all'inizio sarà fondamentale solo distinguere tra reggenti, coordinate e subordinate, denominando i tipi principali di queste ultime, quel che interessa per lo sviluppo cognitivo anno dopo anno è lavorare sulla funzione delle «congiunzioni» (altra nozione assolutamente vaga; qui potremmo parlare proficuamente di «connettori») coordinanti e subordinanti, sulle differenze tra subordinate esplicite e implicite, tra subordinate necessarie («ha detto» è una reggente che richiede necessariamente un'oggettiva) e facoltative, sull'articolazione dei periodi ipotetici in tre tipi, e così via.

8.3.5 *La testualità e la «analisi testuale»*

È una *new entry* nella tradizione dell'insegnamento grammaticale, e molto spesso viene utilizzata solo nell'analisi letteraria e, in casi ancor più rari, dell'analisi delle microlingue scientifico-disciplinari.

In effetti, molta dell'analisi che riguarda elementi di linguistica testuale rifluisce in quello che tradizionalmente includiamo nell'analisi

8.3.4 «del periodo», soprattutto per quel che riguarda:

- a. i meccanismi di *coesione* (i pronomi, trattati in morfologia; gli iponimi, iperomini e sinonimi, trattati come lessico; i connettori tra frasi, visti come sintassi del periodo ecc.);
- b. i meta-comunicatori, che rendono trasparente la *coerenza* logica (per esempio «anzitutto..., in secondo luogo..., inoltre..., infine...»: se li si insegna, questo avviene durante la preparazione ai temi).

Ma rimangono due argomenti su cui concentrare l'analisi, che in questo caso può fornire una guida preziosa alla produzione e interpretazione di testi:

- c. l'analisi delle caratteristiche proprie dei *tipi testuali* che in ogni lingua hanno delle caratteristiche comuni: un testo descrittivo è per sua natura oggettivo/soggettivo; un testo istruttivo è per sua natura scritto seguendo la sequenze di azioni da eseguire; un testo narrativo deve per forza avere una qualche forma di narratore, una fabula e un intreccio e così via;
- d. l'analisi delle caratteristiche proprie dei *generi comunicativi* che realizzano concretamente uno o più tipi testuali e che spesso variano da cultura a cultura: una lettera (che può realizzare tutti i tipi testuali) è un genere retoricamente molto cogente, ma le regole retoriche variano da cultura a cultura.

La linguistica testuale non ci ha ancora consegnato una classificazione unitaria dei tipi testuali, anche se la maggior parte dei manuali presenta i testi *espressivi, istruttivi, referenziali, descrittivi* (che sono in realtà referenziali, se la descrizione è oggettiva, o referenziali + espressivi, se è oggettiva), *narrativi, argomentativi, estetici*. Ma il problema non è quanti tipi si individuano, quanto il lavoro per far capire agli studenti che ogni tipo testuale ha degli elementi universali, quindi ineludibili quando si produce un testo, e che ogni genere comunicativo ha una retorica che è accettata come «costitutiva» per una comunità e può variare in altre comunità. 5.2.2

8.3.6 *La riflessione sulle varietà della lingua*

Mentre negli anni Settanta-Ottanta coloro che si ispiravano all'impostazione di Monica Berretta ribadivano la necessità di un insegna-

mento grammaticale, sebbene allargato anche alle varietà, coloro che si ispiravano al gruppo demauriano, e in particolare a quella pietra miliare nell'insegnamento dell'italiano che è il *Libro di italiano* di Raffaele Simone del 1973, tendenzialmente abbandonavano la grammatica (sia quella tradizionale sia le «altre» grammatiche) a favore di un focus molto accentuato sulle varietà e sull'uso della lingua.

Questo capitolo si colloca chiaramente nella tradizione di Monica Berretta, ma non va dimenticato il grande contributo di Simone, e di tutto il suo gruppo, nello sgomberare il campo dall'idea tradizionale di una lingua, prevalentemente *scritta*, comunque *standard*, come *punto di riferimento*: fin dall'inizio della riflessione sulla lingua, ma soprattutto nel triennio, quando lo studente ha già avuto occasione di esperire personalmente la grande varietà della lingua italiana (e delle lingue in genere), la riflessione dovrebbe toccare:

- a. le *varietà regionali*, con due obiettivi: distinguere tra i «dialetti italiani» che sono vere e proprie lingue, e i «dialetti dell'italiano», come quelli dell'Italia centrale, che sono forme molto marcate di varietà locale dell'italiano; in secondo luogo, cogliere le caratteristiche fonologiche, morfosintattiche, lessicali della propria varietà regionale, riconoscendone la ricchezza di vincolo sociale locale ma anche il rischio di confonderla con l'«italiano» *tout court*;
- b. le varietà legate al *mezzo*: in primo luogo l'opposizione tra la comunicazione orale e quella scritta, e poi le caratteristiche dell'italiano dei giornali, di quello trasmesso (si pensi all'italiano della posta elettronica e dei messaggi sui cellulari), dell'italiano nei testi virtuali ecc.;
- c. le varietà legate all'*età*: gli studenti sono autori e utenti di una varietà ben precisa, l'italiano giovanile del loro decennio: l'auto-riflessione linguistica sulla *propria* varietà di italiano, *unica* e *originale* e *irripetibile*, è un'occasione di crescita linguistica e cognitiva che non ha pari e che può essere condotta in comparazione con la lingua di gruppi più giovani (i ragazzini della scuola media, per gli studenti del triennio delle superiori) e più anziani (gli universitari; gli insegnanti e i genitori; i nonni);

- d. le varietà *diacroniche*, che non sono altro che l'estensione temporale del punto precedente: la storia della lingua italiana è latitante nella nostra tradizione di insegnamento dell'italiano, confusa com'è con l'educazione letteraria, e meriterebbe un'attenzione particolare;
- e. le varietà *situazionali*, legate ai registri e ai livelli di formalità, che gli studenti affrontano abbastanza sistematicamente nello studio delle lingue straniere, dove si è ben consapevoli che utilizzare il registro appropriato è più rilevante che usare i congiuntivi in maniera corretta;
- f. le varietà legate all'*argomento*, dai linguaggi settoriali alle microlingue scientifico-professionali.

8.3.7 La riflessione funzionale, pragmatica

Legata indissolubilmente alla riflessione sociolinguistica, la competenza pragmatica o funzionale è alla base delle grammatiche usate per l'insegnamento delle lingue straniere – quindi per un tempo-scuola ben superiore, in termini di ore, a quello dedicato alla grammatica italiana. La conseguenza è che gli studenti sanno fare un'analisi funzionale in inglese e in una seconda lingua straniera... ma non in italiano.

Su questo tema, cui abbiamo dedicato questo breve paragrafo solo perché è fondamentale per completare l'architettura complessiva della «grammatica», rimandiamo a quanto più ampiamente trattato nel paragrafo 6.1.1, dove abbiamo visto l'analisi condotta in termini di *atti comunicativi* («ringraziare», «offrire» ecc.), e in 6.1.2 in termini di *mosse comunicative* («attaccare», «lasciar perdere» ecc.).

8.3.8 La riflessione comparativa, interlinguistica

Lo studente lavora una o due ore settimanali alla riflessione sull'italiano; altre tre-quattro ore di «italiano» in senso più esteso riguardano lo sviluppo delle abilità, della capacità di affrontare testi letterari, di lavorare su testi microlinguistici, e così via. Nella stessa settimana, lo studente ha quattro-sei ore, talvolta di più, di lingua straniera, e in alcune scuole anche tre-sei ore di lingue classiche. Il lavoro su lingue diverse dall'italiano ha un impatto enorme sulla vita dello studente – un impatto sprecato se non c'è una riflessione interlinguistica, che legghi tra loro queste ore di studio

ed esposizione alle lingue: si perde l'opportunità di creare una sorta di ipertesto mentale sul fenomeno Lingua e sulle sue realizzazioni (in inglese, francese, latino, italiano, ma anche nelle lingue degli immigrati che frequentano la stessa classe, e che non sono solo un peso ma anche un serbatoio di competenza su lingue diverse, spesso tipologicamente lontane) – ipertesto che può rappresentare il punto culminante nella riflessione sulla lingua, nell'autopromozione, nello sviluppo della capacità di osservare (e conseguentemente imparare) lingue *non scholae sed vitae*.

La riflessione comparativa può essere condotta con due modalità, entrambe importanti:

- a. la comparazione *estemporanea*, fatta per rapidi cenni, non programmata: un ragazzo straniero sbaglia il verbo dopo il collettivo «gente» e dice «vanno»: mentre lo si corregge, si può far notare – o meglio si possono abituare gli studenti a intervenire con queste osservazioni – che in inglese e tedesco *people* e *leute* sono collettivi, significano «gente», ma vogliono il verbo al plurale; mentre si discute del genere, si può chiedere ai ragazzi stranieri della classe come funziona questo meccanismo morfologico nelle loro lingue – e si può assegnare un compito che non spaventa ma che accende la curiosità: «Durante l'intervallo, in cortile, chiedete agli stranieri di altre classi come funziona nelle loro lingue, e poi ne parliamo dopo l'intervallo»;
- b. la comparazione *sistematica*: la seconda delle esemplificazioni del punto precedente contiene *in nuce* una possibilità di sistematizzazione, perché si può lavorare un giorno sul genere, un altro sul numero, e così via, creando alla fine una descrizione morfologica comparativa; in tal caso abbiamo un progetto a lunga scadenza, con cartelloni murali che vengono compilati mano a mano che passano le settimane e si snocciolano gli argomenti della riflessione. In 3.3.3.f abbiamo riportato un esperimento di riflessione interlinguistica che ha portato uno studente a dire alla madre, tornando a pranzo, «mamma, che bella la grammatica!»: ad esso rimandiamo per una metodologia sistematica di comparazione interlinguistica.

3.3.3.f

L'esempio cui abbiamo fatto riferimento trovava la sua motivazione nel *piacere*, nella soddisfazione della curiosità, nella conoscenza fine a

se stessa, gratuita. In certe occasioni la comparazione interlinguistica mette in moto un'altra fonte di motivazione in quanto viene invece incontro a un *bisogno*: per esempio una comparazione di grammatica funzionale italiano/inglese può risultare illuminante ed evitare produ- 6.1.1 zioni sbagliate:

Atto comunicativo	Espressione italiana	Espressione inglese
Attrarre l'attenzione	Scusa!	Excuse me!
Scusarsi	Scusa!	Sorry!
Chiedere la ripetizione	Scusa?	Pardon?
Aprire una discussione/lite	Sei un! Scusa!?	You're! Say it again!

In italiano un'unica espressione, «scusa», viene usata per quattro atti comunicativi, seppure con diverse intonazioni, e questo porta a usare in inglese un'unica espressione per i quattro atti comunicativi – può essere quella più comune, *sorry*, oppure quella più vicina all'italiano, *excuse me* – anche se invece in inglese ciascuno di essi richiede un'espressione specifica.

8.4 | Aspetti metodologici

Maria G. Lo Duca ha intitolato «esperimenti grammaticali» le decine di esperienze riportate su «Italiano & Oltre» negli anni Ottanta e Novanta e poi ripresi in un volume del 2004: «esperimenti» perché volevano richiamare l'idea di lavorare sulla lingua con una metodologia laboratoriale simile a quella che si usa per un esperimento di chimica o di fisica: è una posizione «estrema», se vogliamo, ma ha una carica di innovazione che non esitiamo a far nostra. Ci sono comunque tre assi metodologici su cui mette conto una breve discussione.

a. Induttivo vs. deduttivo

In tutto il capitolo abbiamo attribuito una indubbia preminenza ai processi induttivi, di scoperta, che vedono gli studenti protagonisti dell'e-

splorazione della lingua italiana. È un processo molto bello, stimolante, motivante – ma non sempre possibile, non sempre economico, non sempre produttivo.

Per le tante ragioni espresse nei vari capitoli, l'impianto di fondo dovrebbe essere di tipo induttivo, perché tra le *mete* dell'educazione linguistica c'è quell'autopromozione che non si raggiunge se non attraverso l'autonomia, e questa si sviluppa solo con processi induttivi. Ma non si può pretendere di condurre tutte le attività di riflessione linguistica in maniera induttiva, non foss'altro per ragioni di tempo.

La mediazione tra desiderio induttivo e necessità deduttiva può essere trovata nell'iniziare per quanto possibile tutte le attività partendo da quanto già noto, su cui costruire una parte del percorso in maniera induttiva, per completare poi le parti più complesse, più lunghe con un intervento frontale, diretto, del docente.

b. Processo vs. prodotto

Abbiamo impostato tutta la nostra glottodidattica – della L1, L2, LS – privilegiando i processi: ma sia per ragioni motivazionali, sia per dare un senso compiuto a quel che sta apprendendo, lo studente ha bisogno di vedere che i processi portano a dei prodotti.

Il prodotto può essere messo in evidenza alla fine di ogni lezione: la domanda «che cosa abbiamo imparato oggi?» serve allo studente per fare il punto, per tracciare un bilancio in termini di prodotto (non risponderà mai «ho imparato a classificare», ma «abbiamo imparato il complemento predicativo dell'oggetto e del soggetto»). Il prodotto, cioè quello schema, quella «regola», può essere immesso non solo nella memoria, ma anche in una grammatica personale di riferimento, su cui torneremo alla fine del paragrafo.

c. Serietà vs. ludicità

La grammatica è una cosa seria. Molti la trasformano in una cosa seria. Eppure pochi ambiti disciplinari si prestano tanto quanto la grammatica ad attività «ludiformi», che hanno cioè la forma del gioco ma lo scopo didattico (Caon, Rutka, 2004). Basteranno pochi esempi per cogliere come esercizi assolutamente grammaticali possano assumere una forma di gioco:

- si prenda lo schema del «tris», il classico gioco con nove caselle in cui si tracciano a turno cerchi o croci cercando di fare «filetto», cioè un tris orizzontale, verticale o diagonale. Basterà aggiungere una regola: per rendere valida la conquista di una casella, prima di tracciare il suo segno lo studente deve dire un periodo ipotetico di terzo tipo, se questo è l'oggetto su cui si sta riflettendo; o dovrà dire il passato remoto di un verbo irregolare scelto tra quelli scritti alla lavagna dall'insegnante e non ancora «usato» dal suo compagno; o dovrà individuare il connettore giusto in un testo con i buchi ecc; qualunque aspetto grammaticale può essere affrontato in brevi partite di questo gioco;
- si tratta dello stesso schema del «tris», ma in ogni casella c'è scritto un termine grammaticale: per conquistare la casella lo studente deve dare una definizione di quel termine; oppure c'è scritto un verbo di cui lo studente deve fare l'analisi grammaticale; e così via;
- un gioco dell'oca in cui per poter conquistare le caselle si devono dire frasi con un dato complemento, o dare il sinonimo di una parola detta dal compagno, o definire una parola con la terminologia grammaticale corretta, e così via;
- un testo da cui sono scomparsi i connettori; questi sono scritti su foglietti distribuiti a caso tra gli studenti che, con la logica del «mercante in fiera» devono barattare i connettori che hanno con quelli che servono loro – ma con il divieto di pronunciare la parola che si cerca durante la richiesta, che deve essere espressa in termini grammaticali. Quindi se serve *perché* e si chiede semplicemente un «connettore di causa», si può ricevere una carta con *quindi* o con *perciò*, che non serve per cui si perde un turno e si deve riformulare la richiesta, imparando sulla propria pelle di giocatore che il connettore causale desiderato deve «prevedere prima la causa e poi l'effetto».

Si potrebbe proseguire con l'elencazione, ma il problema non è avere formati di giochi, ma entrare nella mentalità giocosa che evita, talvolta, quando si ha un po' di tempo, che la grammatica sia solo seria.

Le «regole» così indotte/dedotte e poi processate/prodottizzate più o meno seriamente/giocosamente entrano nella mente e vanno a costitui-

re la *competenza metalinguistica*. Ma proprio per la complessità di tale competenza può essere opportuno un aiuto che reifichi, che le dia corpo fisico, immanenza e accessibilità materiale. Lo strumento è una «grammatica personale di riferimento», che può essere su carta (un quaderno a fogli mobili) o su un file word, che viene aggiornato lezione dopo lezione, dando corpo alla domanda con cui abbiamo aperto questo paragrafo: «Cosa avete imparato oggi?». La struttura normale è quella delle grammatiche di riferimento, per grandi categorie organizzate secondo l'ordine alfabetico.

Al luogo della modalità individuale, che non permette un controllo del «prodotto», si può creare una grammatica collettiva, fatta sul computer di classe: due o tre studenti vengono ogni volta incaricati di riportare nella grammatica collettiva gli schemi grammaticali elaborati nella lezione: in tal modo c'è un controllo incrociato, e i singoli studenti possono aggiornare periodicamente la versione della grammatica contenuta nella loro *pen drive*; inoltre, una versione collettiva, quindi controllabile, può anche facilmente linkarsi a una parallela grammatica collettiva dell'inglese, del francese, del latino.

Queste grammatiche dovrebbero essere accessibili durante i compiti in classe: lo studente lavora a predisporre uno strumento – e se lo strumento non serve nel momento del bisogno, a che cosa serve il lavoro? Consentire a uno studente di accedere a una banca dati quando ha un problema è un modo per farlo maturare: se riesce a trovare quel che cerca, vuol dire che ha assimilato la struttura logica della materia, anche se ha dimenticato un dettaglio.

8.5 | Parole chiave del capitolo

Al termine di questo capitolo si considerano acquisite, e quindi non verranno più spiegate, le seguenti nozioni:

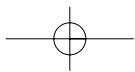
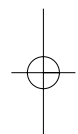
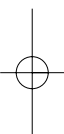
appropriatezza vs. correttezza: il primo termine indica la correttezza situazionale, di registro; il secondo termine indica la correttezza formale, cioè «grammaticale» in senso tradizionale.

awareness vs. consciousness: termini inglesi che indicano rispettivamente la conoscenza implicita ed esplicita dei meccanismi di funzionamento della lingua. Il lavoro sulla grammatica può essere visto come un passaggio dalla *awareness* alla *consciousness*.

grammatica personale o collettiva di riferimento: è una grammatica su carta o su file, personale o collettiva in cui via via si sistematizzano i vari aspetti della «grammatica» ottenendo una banca dati conosciuta dall'utente in quanto ne è stato anche autore.

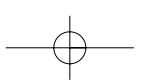
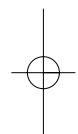
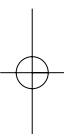
«insegnamento della grammatica» vs. «riflessione sulla lingua»: nel primo caso l'insegnante è il soggetto che, sulla base di programmi e per mezzo di manuali che presentano parole, frasi o periodi da analizzare, insegna la morfologia e la sintassi (della frase e del periodo); nel secondo caso è lo studente che, guidato dall'insegnante e dal manuale, riflette sulla lingua come fenomeno, nonché su tutti gli assi di strutturazione della lingua (dalla morfosintassi al lessico, dalle varietà alle nozioni di correttezza, appropriatezza ecc.) e più in generale riflette sui linguaggi, non solo verbali ma anche non verbali.

regola: termine che indica un meccanismo di funzionamento della lingua, un fenomeno «regolare», ma che è spesso stato letto come «regola di comportamento», cioè come norma.



PARTE QUARTA

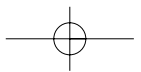
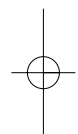
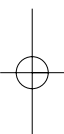
Tre aspetti particolari:
l'insegnamento della letteratura,
delle microlingue disciplinari, dell'italiano L2



La letteratura italiana viene insegnata nell'ambito dell'educazione storico-culturale, quindi non rientra nello specifico della glottodidattica, che è la scienza dell'educazione linguistica. Tuttavia esiste un aspetto dell'educazione letteraria che rientra nel nostro ambito, e precisamente quello dello sviluppo dell'abilità di lettura di testi letterari, che si caratterizzano anche, sebbene non solo, per l'uso particolare che viene fatto della lingua.

Il secondo aspetto particolare riguarda la scoperta della caratteristiche retoriche e sociolinguistiche delle microlingue disciplinari – non solo quelle scientifiche, ma in generale di tutte le discipline, laddove la padronanza microlinguistica non è solo un problema di abilità di studio, ma anche di chiarezza concettuale.

Infine, un ambito che non pertiene al contenuto di questo volume, dedicato all'italiano L1, ma che rientra sempre più frequentemente nella vita dell'insegnante di italiano: l'insegnamento dell'italiano L2.



CAPITOLO 9

Insegnare a leggere testi letterari

Nella breve introduzione alla quarta parte di questo volume abbiamo specificato che l'educazione letteraria, condotta dall'insegnante di *lettere*, riguarda l'insegnante di *italiano* in un aspetto, lo sviluppo della capacità di leggere testi letterari, e cioè di individuarne, analizzarne e valutarne la letterarietà (per una trattazione più ampia si veda Balboni, 2004). È tuttavia utile dedicare un primo paragrafo al contesto in cui si inserisce il contributo glottodidattico, cioè a una definizione di «educazione letteraria».

9.1 | L'educazione letteraria

Una definizione efficace di «educazione letteraria», presente in molti studi sul tema, è: «iniziazione alla letteratura». «Iniziazione» è la parola chiave: lo studente deve essere portato a scoprire l'esistenza della letteratura (al di là del semplice contatto con testi letterari di variegata natura che ha avuto nella sua vita), a scoprirne i valori di verità, di testimonianza storico-culturale, di espressione estetica ottenuta tramite un uso particolare della lingua, talvolta da sola, talvolta in associazione con gesti, scene, musica, danza ecc.

Il concetto di «educazione letteraria» è cambiato nei secoli, riflettendo i valori dominanti delle diverse temperie culturali: dall'Umanesimo

fino a tutto il Settecento sono le pagine «esemplari» a essere proposte come modelli di riferimento, se non addirittura di vera e propria imitazione; con il Romanticismo, per culminare con il primo ministro dell'Educazione del Regno d'Italia, Francesco de Sanctis, l'educazione letteraria coincide con la creazione di un'identità nazionale e quindi si traduce in storia della letteratura; nel Novecento si susseguono, e spesso si affiancano, varie posizioni: da quella crociana, centrata sulla sensibilità individuale, a quelle sociologica e marxista che vedono il testo come documento storico-sociale o come strumento d'azione politica, al formalismo, allo strutturalismo, al semioticismo che invece mettono l'accento sul testo e il suo funzionamento come macchina comunicativa.

Accanto all'insegnamento letterario come mera storia della letteratura, si è diffuso in questi ultimi decenni un concetto di educazione letteraria che in qualche modo potremmo definire «educazione retorica» – in cui la parola «retorica» non ha alcuna connotazione negativa: etimologicamente è «l'arte del dire» e nella classicità insegnava come progettare un testo: era una sorta di insegnamento della grammatica testuale *ante litteram*.

Il Sessantotto aveva spezzato il dominio crociano; negli anni Sessanta-Settanta era esplosa la temperie della critica marxista e sociologica; nel 1975 era apparso il primo trattato italiano di semiotica (Eco, 1975) cui era seguita una «appendice» dedicata alla letteratura, *Lector in Fabula* (Eco, 1979); nel 1978 era stato tradotto – con mezzo secolo di ritardo sull'originale – *Teoria della Letteratura* di Tomaševski (Todorov e Genette avevano avuto una sorte migliore: erano stati tradotti negli ultimi anni Sessanta, poco dopo la pubblicazione originale); nel 1977 Bice Mortara Garavelli aveva scritto *Letteratura e Linguistica*, binomio che troveremo spesso in quegli anni in opere fondamentali (che tuttavia riportiamo in bibliografia solo quando sono pertinenti per la *didattica* della letteratura).

Che cosa era successo in campo specificamente didattico?

La chiave va trovata fuori d'Italia. Si trattava di fonti accessibili soprattutto agli insegnanti di lingue straniere, molto più a contatto con le idee e dei materiali che venivano dall'estero: dalla Francia venivano i testi di Bénamou, di Doubrovsky, di Todorov, di Mansuy, ma il principale testo di riferimento veniva dalla Gran Bretagna – da Henry G. Widdowson.

In Italia il dibattito si era aperto nel 1977: la neonata associazione di insegnanti «Lingua e Nuova Didattica» aveva organizzato a Bologna

un convegno sulla didattica della letteratura di lingua straniera (Caponera, Siani, 1978). Negli anni Ottanta il lavoro di ricerca glottodidattica nel settore letterario è impressionante (i principali testi sono Bertoni, Caponera 1981; Asor Rosa, 1985; Colombo, Sommadossi, 1985; Coveri, 1986; Armellini, 1987; Balboni, 1989; Bonini, 1989; Lavinio, 1990) – e in definitiva oggi non ci siamo allontanati, come impianto globale, dall’elaborazione di quegli anni, se non per alcune leggere variazioni che vengono, soprattutto, dalle sempre maggiori «contaminazioni» della letteratura con il cinema e la musica e dall’impatto delle nuove tecnologie didattiche.

Nel 1999 l’Esame di Stato, che sostituisce la classica «maturità», offre a tutti gli studenti la possibilità di analizzare e contestualizzare un testo (*Nuvole* di G. Pascoli) come alternativa al tema tradizionale; in realtà nella prassi didattica l’insegnamento della letteratura italiana era ancora in gran parte storico-cronologico, quindi la decisione del Ministero di usare una legge di forte impatto, quella sull’esame conclusivo, va intesa come uno sforzo per sostenere indirettamente un’innovazione metodologica che muove dal focus sulla storia della letteratura a quello sulla lettura e contestualizzazione dei testi letterari.

L’accentuazione della figura del discente nel processo d’apprendimento ha portato a una riflessione dirompente anche nell’educazione letteraria – a partire dalla domanda cruciale: perché un ragazzino della scuola media o un adolescente della scuola superiore dovrebbero dedicare attenzione, tempo e sforzo alla letteratura?

Parlando della motivazione all’approfondimento dell’italiano, abbiamo utilizzato un modello tripolare di motivazione, basato su *dovere*, *bisogno* o *piacere*. L’educazione letteraria percepita come «dovere» dagli studenti italiani spiega perché secondo l’OCSE nel paese che più dedica tempo-scuola allo studio letterario, l’Italia, ci sia il minor numero di lettori. Si studia letteratura a scuola perché «si deve farlo» e poi si smette di leggere *con attenzione letteraria*, anche se si leggono testi letterari. 3.3.2

Le due forze che possono coinvolgere la personalità e spingerla a «volere» sono il *bisogno* e il *piacere*.

È possibile non solo *affermare* ma anche *convincere* gli studenti, facendolo loro scoprire, toccare con mano, che l’accostamento alla letteratura soddisfa dei bisogni e offre variegata forme di piacere?

9.1.1 *L'educazione letteraria come risposta a un bisogno*

Gli adolescenti passano ore della loro vita a interrogarsi, in diari o poesie o canzoni, sul «senso della vita» – e ne discutono con gli amici, seduti sul motorino spento nelle lunghe conversazioni fino a notte fonda: discutono per ore di amicizia e amore, sensualità e sessualità; giustizia, potere, violenza e guerra; trascendenza, senso della morte, religione... In altre parole, discutono dei temi di cui da sempre tratta la letteratura.

Il problema è che loro, gli adolescenti, non lo sanno. Quindi, educazione letteraria significa, anzitutto, far scoprire (non «spiegare») che hanno bisogno di letteratura per non dover ri-inventare la ruota del pensiero esistenziale, per sapere che non sono soli a dover fronteggiare tali interrogativi, ma che hanno l'appoggio di un corpus che da Omero a oggi distilla la riflessione umana.

Educazione letteraria come risposta a un bisogno significa quindi, in questa prospettiva:

- a. *far scoprire agli studenti che hanno bisogno di letteratura*, perché li trovano le parole di chi si è posto gli stessi problemi su cui si interrogano loro;
- b. *far capire che hanno bisogno di imparare a leggere testi letterari* (nel senso più vasto del termine «leggere»: dalle poesie alle canzoni, dai romanzi ai film ecc.) sia odierni sia del passato, se vogliono accedere alle riflessioni dei grandi autori;
- c. *far maturare il senso critico di cui hanno bisogno per poter scegliere tra autori, movimenti, testi* perché la vita è troppo breve per concentrarla sulle canzonette filosofiche di Jovanotti;
- d. *far cogliere il bisogno di ampliare la visione da hic et nunc all'intero corpus della letteratura*, avere un corpus vasto a disposizione per la propria scelta.

9.1.2 *L'educazione letteraria come chiave per un piacere*

Trovare soddisfazione ai propri bisogni è di per sé una forma di piacere; saper scegliere sulla base di parametri sicuri, senza affidarsi al caso e alla prima emozione, è un grande piacere; saper collocare un testo nel

suo contesto, da un lato, e saper cogliere quali aspetti di quel testo superano il contesto in cui esso è nato e rimangono vivi anche nel contesto del lettore è una forma di piacere legato alla sensazione di «dominare» il flusso dell'operare umano nel tempo; ma la letteratura offre una forma sua propria di piacere, *le plaisir du texte*, per usare l'espressione di Roland Barthes che è stata una sorta di manifesto nella seconda parte del Novecento: saper giudicare un testo, saper dire non solo «quel testo (non) mi piace» ma anche «(non) mi piace, perché...» è una forma di piacere intellettuale alto.

Far maturare il giovane portandolo dal piacere della canzonetta di Sanremo, dal racconto di Stephen King, dal fumetto, per assaporare il piacere di testi più complessi sul piano strutturale e linguistico (al di là del discorso esistenziale, che abbiamo collocato tra i «bisogni») è una fondamentale funzione *glottodidattica* dell'insegnante di italiano, di lingue straniere, di latino e di greco in quanto incaricati della componente linguistica dell'educazione letteraria. Il *plaisir du texte* infatti si colloca sull'asse della testualità, della scelta morfosintattica e sociolinguistica, dell'accuratezza e della creatività lessicale, del gioco fonetico che dà colore e vitalità a tutto il resto, della scelta grafica per cui gli «interminati / spazi» e i «sovrumani / silenzi» sono più interminati e più sovrumani grazie all'*enjambement*, alla scelta di andare a capo spezzando graficamente i sintagmi.

9.2 | La componente linguistica nella didattica della letteratura

Il testo è lo strumento concreto in cui si sostanzia la comunicazione, compresa la comunicazione letteraria. Ma il testo vive in quanto c'è un lettore che lo rende comunicativo, collocandosi come destinatario. Secondo le parole di san Tommaso (citato e commentato in Cadioli, 1998a, p. 7) *quidquid recipitur ad modum recipientis recipitur* («ogni cosa è ricevuta secondo il modo di ricevere del ricevente»). Da Sartre a Barthes, da Iser a Enzensberger ed Eco, nel Novecento l'idea di san Tommaso si è consolidata: il lettore collabora all'esistenza del testo, senza di lui non

ci sarebbero *que des traces noires sur le papier*, come scrive Sartre. Ma da un lato abbiamo il «lettore implicito» ipotizzato da Iser (1974; si veda anche il suo saggio in Suleiman-Grosman, 1980), che ha un suo ruolo ipotizzato e previsto dal testo, dall'altro c'è uno studente che è un lettore in formazione, ignaro del ruolo che il testo vuole affidargli per esistere pienamente. È ben vero che una grande opera letteraria è «universale» (secondo la tradizionale definizione) o *doubled coded* (secondo la definizione del Postmodernismo), cioè si presta alla fruizione del lettore esperto come di quello ingenuo, dà piacere e risposte all'uno e all'altro – ma il problema dell'educazione letteraria è: «Come far evolvere uno studente lettore ingenuo in un lettore sempre più avveduto, in grado di continuare a maturare da solo alla fine del percorso scolastico»? E anche: «Come far maturare lo studente/critico, che sa valutare quanto legge (ascolta, vede) in relazione sia al contesto in cui [il testo] è stato prodotto sia al contesto in cui lui, lo studente, richiama in vita quel testo con l'atto di lettura (di ascolto, di visione)?» (Eco, 2002, pp. 229 sgg.).

Cerchiamo di rispondere a questi interrogativi.

Come tutti i testi, anche quello letterario è caratterizzato da uno scopo unitario, dalla coerenza logica, dalla coesione tra le parti, dalla sua riconoscibilità come «testo» da parte dei fruitori; a rendere particolare il testo *letterario*, tuttavia, è una serie di caratteristiche formali che permettono a una società di identificare quel testo come «letterario», cioè diverso dai testi della quotidianità, del discorso scientifico, dei codici penali ecc. In altre parole, un testo letterario è identificato dallo «stile», dalle scelte linguistiche compiute dall'autore.

La parola «scelta» usata sopra è il cardine del discorso: quale che sia lo scopo extraletterario del testo (educare, divertire, nobilitare, convincere ecc.), la prima scelta che fa l'autore è quella di produrre un testo letterario, non un testo politico, filosofico ecc. Un testo letterario è il risultato della volontà di produrre non un testo qualsiasi ma precisamente un testo letterario, decisione che porta come conseguenza una serie di scelte (consapevoli come tutte le scelte) testuali, morfosintattiche, lessicali, fonologiche e grafemiche. Accenniamo a queste scelte che costituiscono, in effetti, l'obiettivo didattico, l'oggetto da far scoprire e da analizzare.

a. Scelte testuali

La prima scelta dell'autore (ma spesso anche del lettore quando entra in libreria) riguarda il *genere letterario*, sia a livello macro (poesia, prosa, dramma), sia all'interno di ciascuno di essi (un testo in prosa può essere un romanzo, una novella, una biografia, un aforisma ecc.).

Ogni genere ha una sua grammatica: far scoprire agli studenti la natura del *genere*, non come complesso di regole cogenti alla maniera aristotelica ma come «luogo dove un'opera entra in una complessa rete di relazioni con altre opere» (Corti, 1976, p. 151), ha una duplice valenza:

- offre allo studente che sta imparando a diventare lettore una chiave d'accesso al testo, poiché sapere che si tratta di un racconto di fantascienza o d'amore o di horror permette l'attivazione delle diverse *expectancy grammar*, fondamentali per la comprensione; 4.2
- permette di valutare la scelta dell'autore tra l'obbedienza alle regole del genere o la loro frantumazione, integrazione, commistione con quelle di altri generi ecc. Solo chi conosce le regole del romanzo epistolare alla Richardson, alla Laclos o alla Goethe può apprezzare appieno l'operazione geniale di Camilleri in *La concessione del telefono* o *La morte di Patò*, in cui il concetto di «lettera» viene ampliato a comprendere anche messaggi indiretti quali le scritte su un muro, l'inserzione sul giornale e così via.

A livello testuale ci sono anche scelte di altro tipo, dalla struttura narratologica (diverse modalità di relazione tra fabula e intreccio, diversi tipi di narratore, pluralità di possibili punti di vista ecc.) alla scelta tra l'uso esclusivo della lingua o la commistione tra lingua e altri linguaggi; c'è la decisione di impostare un'opera chiusa e conclusa in sé oppure aperta all'interpretazione del lettore, di offrire al lettore più conclusioni possibili o addirittura si chiede ai lettori di proseguire, in Internet, la storia; e così via.

b. Scelte relative al lessico e alle figure retoriche

Su questo livello ci sono scelte generali (per esempio Manzoni che lava i panni in Arno, Pasolini che opta per il dialetto delle borgate romane, Camilleri che inventa un italo-siculo letterario) e scelte lessicali che riguardano sezioni specifiche del testo: dalla scelta del singolo aggettivo, di un verbo anziché di un altro, fino all'uso del patrimonio di figure

retoriche definito in oltre due millenni di tradizione – scelte che possono letteralmente sconvolgere il significato originario delle parole o dei loro possibili accostamenti: «Vergine madre, figlia del tuo figlio» è l'apoteosi dell'ossimoro, la figura retorica che più evidentemente stravolge la logica semantica, ma anche la sinestesia e certe metonimie producono significato con combinazioni che nella lingua quotidiana, scientifica, giuridica ecc. non sarebbero accettabili.

Per diventare lettore avveduto lo studente deve imparare da un lato a cogliere il richiamo alle figure retoriche della tradizione letteraria, dall'altro l'innovazione, l'invenzione di figure nuove: solo così un adolescente può capire l'innovazione di Vasco Rossi che dice «oggi voglio stare spento»: il cantante che vive solo in quanto viene udito attraverso un lettore di CD acceso, esprime il suo desiderio di annullarsi, di non esistere, di essere lasciato in pace, facendosi spegnere...

c. Scelte morfosintattiche

Rispetto al testo quotidiano ci sono, in quello letterario, scelte che vanno dalla paratassi estrema di scrittori che fondano la loro scrittura sulla coordinazione all'ipotattica anch'essa estrema di Manzoni o D'Annunzio, fino al superamento della morfosintassi dello scritto come in Tondelli o Brizzi; rientrano in questo ambito anche scelte di natura sociolinguistica, come il privilegio accordato alle varietà dell'italiano basate sul passato remoto o a quelle sul passato prossimo (scelta qualificante per un narratore!); oppure le scelte più o meno puristiche, quali l'uso del periodo ipotetico classico («se lo avessi saputo non sarei venuto») o di quello oggi più diffuso («se lo sapevo non venivo»), l'uso di sostantivi con funzioni verbali, di aggettivi con funzione avverbiale e così via. È da scelte di carattere morfosintattico che deriva anche il ritmo di un testo (Calvino, 1988).

La morfosintassi, l'intelaiatura della lingua, viene spesso trascurata nell'insegnamento della letteratura, perché è certo più difficile da osservare di quanto non lo siano l'impianto globale del testo o l'effetto delle scelte lessicali, ma secondo noi si tratta di una dimensione cui prestare forte attenzione.

d. Scelte fonologiche e grafiche

Frequenti sono poi gli scarti fonologici, quali la rima, il ritmo, le allitterazioni – caratteristiche tipiche della poesia (parlata o cantata) ma

non limitate a essa, se si pensa che la cura fonologica è essenziale per i testi teatrali ed è presente anche in molta prosa.

Ci sono poi degli *scarti di ordine grafico*, propri dei testi scritti in versi (ma si pensi anche ai *calligrammes*, alla poesia visiva ecc.).

e. Scelte pragmatiche

Ci sono infine anche delle scelte relative alla fedeltà o alla devianza rispetto alla *pragmatica* quotidiana: un testo di Beckett o di Jonesco o di Pinter non rispetta certo le regole della pragmatica, che governa l'uso sociale della lingua, così come non le rispetta un monologo di Bergonzoni o una canzone di Vinicio Capossela, il più sofisticato dei cantautori odierni. Ma in questi casi la rottura è evidente; meno appariscente è invece l'astrattezza pragmatica di tanta letteratura «realistica», in cui l'apparente adesione dei dialoghi alle regole d'uso quotidiano è raggiunta attraverso meccanismi linguistici estremamente artefatti, che non hanno nulla da vedere con i tratti tipici del parlato.

Insegnare «letteratura» significa insegnare a «leggere» queste deviazioni, che rendono «letterario» un testo – anche se il fatto che ci siano le caratteristiche formali non è sufficiente a fare un *buon* testo, che valga la pena di leggere. Ma la riflessione sul *valore* di un testo perviene all'educazione letteraria e filosofica, non a quella linguistica.

9.3 | Le caratteristiche dello studente di fronte al testo letterario

Gli studenti possono essere analizzati in base all'età.

a. Studenti di scuola di base: scoprire l'esistenza dei testi letterari

In questo segmento scolastico si impara che *esistono* dei testi letterari, che qui sono costituiti da filastrocche, fiabe, poesie.

Introdurre il testo letterario a bambini significa presentare testi fortemente caratterizzati sul piano della struttura (per esempio, testi articolati secondo lo schema della morfologia della fiaba di Propp) o su quello fonologico (filastrocche ecc.).

In sintesi, quindi, in questa fascia d'età si attua un semplice «acco-

stamento» al testo letterario più che un vero insegnamento delle sue caratteristiche. Particolare tuttavia è una prassi diffusa solo a questo livello scolastico: i bambini non solo ricevono testi ma sono chiamati a produrne: creano sequele di metafore, filastrocche, favole ecc.

Il lavoro può essere condotto insieme dai docenti di italiano e di lingua straniera, il contributo di quest'ultima consiste nell'ampliamento dell'orizzonte: i testi in lingua straniera servono a far notare come il testo letterario si discosti da quello d'uso quotidiano non solo in italiano, per cui il concetto di «letterarietà» è un universale.

b. *Studenti di scuola superiore: imparare a leggere testi letterari*

Tutti gli studenti di questo segmento scolastico dovrebbero apprendere a leggere testi letterari; in realtà l'insegnamento della letteratura italiana e classica si traduce spesso in storia letteraria, mentre quella in lingua straniera è assente negli indirizzi tecnici e professionali ed è invece totalizzante (talvolta a scapito della lingua) negli indirizzi di area liceale. Per cui solo alcuni studenti nelle scuole superiori imparano davvero a leggere testi letterari.

Giovanni Freddi (2003, pp. 58 sgg.) descrive le caratteristiche del giovane del terzo millennio che viene in contatto con la letteratura e conclude che «abbiamo di fronte un soggetto aperto al richiamo della letteratura che solo il formalismo pedante e miope di una didattica sussiegosa e compiaciuta può bloccare con pericoli di rigetto».

Tutta la pedagogia contemporanea è legata al motto *focus on the learner*: ma cosa significa questa frase in relazione all'insegnamento della letteratura a (pre)adolescenti? Significa non sprecare il patrimonio di motivazione cui allude Freddi. Significa:

- presentare testi che non respingano a prima vista, quindi *brevi*; l'obiezione è nota: ciò significa mutilare i testi; la nostra risposta è altrettanto breve: siamo al servizio dei testi o degli esseri umani? Per i testi completi ci sarà tempo, essi verranno alla conclusione di un lungo percorso (il dibattito su questo tema è forte; per un approfondimento, si vedano Ossola, 1978; Naturel, 1995; nonché *passim* i vari volumi citati sopra);
- aiutare lo studente attraverso il *paratesto*: i manuali dovrebbero avere illustrazioni che permettano osservazioni di carattere cultura-

- le; riquadri con trame e altre notizie che permettano di prevedere che cosa può succedere in quel testo; note che facilitino il primo accesso al testo in italiano antico: lo scopo è avvicinare lo studente al testo letterario, non fare esercizi di lingua attraverso il testo;
- scegliere testi *belli*, psicologicamente rilevanti per un adolescente: non importa se così si trascurano testi importanti nel canone della letteratura; se proseguirà nelle facoltà di Lettere o di Lingue avrà modo di colmare la lacuna, altrimenti avrà almeno maturato l'interesse per la letteratura;
 - articolare le attività secondo un percorso *corretto* neurolinguisticamente e psicolinguisticamente, come abbiamo visto sopra; 4.1
 - ricordare che lo studente non *deve* studiare letteratura, ma può *desiderarlo* se lo si lascia crescere secondo i suoi ritmi, rispettando il suo tipo di intelligenza (nell'accezione di Gardner), le sue strategie d'apprendimento, la sua sensibilità. La letteratura è una cosa troppo importante per trasformarla in una mera «materia scolastica» che si *deve* studiare per il compito in classe.

9.4 | L'insegnante che insegna a leggere il testo letterario

Spesso l'insegnante si trasforma, quando viene l'ora di letteratura, in una figura oracolare, sacerdotale: è l'interprete unico e autorizzato di testi sacri, spesso difficilmente comprensibili senza il suo aiuto.

Ma i sacerdoti possono essere di più tipi, come abbiamo visto: c'è il 3.4.2 sacerdote cattolico che sceglie un testo dalla Bibbia, lo enuclea, lo fa leggere ai fedeli e poi lo commenta e ne trae la morale: è detto «don», da *dominus*, padrone, e domina i suoi fedeli essendo l'unico autorizzato all'interpretazione del testo; c'è il sacerdote protestante, detto «pastore», che guida l'interpretazione, offrendo la sua come una delle tante interpretazioni possibili, non come la sola cattolicamente valida. Nella nostra prassi didattica è forse necessaria una rivoluzione protestante, per giungere al ritratto dell'insegnante delineato da Freddi (2003) che abbiamo citato in 3.4.2. (Sul ruolo del docente di letteratura 3.4.2 molto interessante è Luperini, 1998).

9.5 Modelli operativi per l'accostamento alla letteratura

Dopo che sono stati individuati finalità e contenuti, l'insegnamento presuppone l'organizzazione del curriculum e la scelta dei modelli operativi.

9.5.1 La strutturazione del percorso

Tradizionalmente in Italia l'articolazione è di tipo storico (Rinascimento, Barocco, Illuminismo, Romanticismo e così via), suddivisa in monografie sui singoli autori. Nell'insegnamento delle lingue straniere, dove l'impatto della rivoluzione degli anni Ottanta-Novanta è stato generalizzato, al percorso cronologico si sono affiancate e spesso sostituite altre logiche organizzative, che in questi anni stanno riverberandosi anche nell'insegnamento della letteratura italiana e latina: si tratta di *moduli* articolati in una serie di *unità didattiche* che a loro volta possono articolarsi in una serie di *unità d'apprendimento*.

Definire un «modulo» nella formazione scientifico-professionale è facile, così come lo è nella formazione di tipo diacronico, quindi anche nella storia della letteratura. Più arduo è definire il modulo in nozioni complesse come «insegnare a leggere testi letterari», basata sulla progressione per cui nuovi elementi si accomodano accanto ai precedenti modificando continuamente la competenza, tornando a spirale più volte su quanto già acquisito, in un percorso di continuo approfondimento. Tecnicamente, un modulo può essere definito come una *sezione*, una *porzione*, un *sottoinsieme* del corpus di un curriculum; una sezione *autosufficiente*, *conclusa in se stessa*, in modo da *poter essere accreditata* nel portfolio dello studente; pur nella sua autonomia, un «modulo» deve essere *raccordabile con altri moduli*.

La tradizione ci ha tramandato due tipi di moduli (tali almeno *in nuce*):

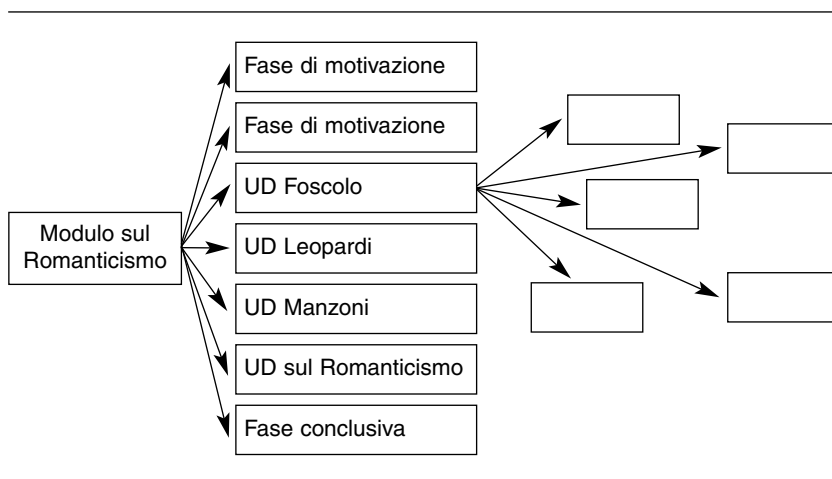
- a. moduli basati su un *gruppo*, *movimento*, *periodo*: il Trecento, l'Umanesimo, il Rinascimento ecc.;

b. moduli basati su un *autore* di grande spessore: Dante, Petrarca, Boccaccio ecc.

Tuttavia in questi ultimi vent'anni sia la prassi delle scuole (soprattutto nelle medie e nel biennio) sia i materiali didattici hanno diffuso almeno due altri tipi di moduli, che guadagnano via via il favore degli insegnanti e degli studenti:

- c. moduli basati su un *tema* psicologicamente rilevante per dei (pre)adolescenti: l'amore, la morte, la guerra, la posizione della donna, la natura ecc. Sono interessi che possono essere già presenti nel gruppo-classe o che possono derivare da eventi o fenomeni di cui molto si parla;
- d. moduli basati sui diversi *generi letterari*: questo tipo non è motivante a meno che non si prendano le mosse da tipi di testi cui gli allievi sono interessati, per esplorarne alcune regole costitutive e vedere come esse si applichino alle diverse varianti.

Qualunque sia la natura del modulo, esso si articola in una serie di unità d'apprendimento. Gruppi di unità d'apprendimento possono coagularsi in unità didattiche, che a loro volta costituiscono un modulo secondo lo schema qui sotto.



Lo schema si legge in questo modo:

- a. *modulo* dedicato al Romanticismo; c'è un'incontro dedicato alla motivazione, di circa un'ora, che parte dall'esperienza degli studenti: il concetto di «belli e dannati», di rispetto della natura, di gusto del sovrannaturale e del notturno ecc., sono presenti nella cultura giovanile come nel Romanticismo; dopo le UD canoniche, c'è una fase conclusiva in cui si discute su due questioni: è vero che il Romanticismo è ancora vivo, come abbiamo ipotizzato nella lezione di apertura? Ti è piaciuto leggere testi romanici? Perché?
- b. *unità didattiche*: il modulo si articola in quattro UD, tre delle quali dedicate ai colossi del Romanticismo italiano e una ai minori, al ruolo del Romanticismo nella storia letteraria del nostro paese, al rapporto tra Romanticismo italiano ed euro-americano;
- c. *unità d'apprendimento*: nello schema abbiamo indicato solo quelle su Foscolo, ma ce ne sono varie per ogni UD. Esse sono vuote e in disordine. Sono vuote perché vanno riempite con i testi che si analizzano, con almeno una lezione sulla biografia e il valore letterario e storico di Foscolo; sono in disordine perché l'ordine previsto dall'insegnante può variare a seguito degli interessi mostrati dai ragazzi, per favorire la collaborazione con colleghi di storia o di altre letterature ecc. In altre parole: le UA costituiscono le unità del lavoro quotidiano e vanno programmate per avere il quadro globale – ma bisogna essere flessibili: se ne possono eliminare, se ne possono aggiungere, ma sempre all'interno di un'architettura generale.

Solo il lavoro nelle unità d'apprendimento dedicate alla lettura dei singoli testi rientra, per quanto attiene appunto alla lettura, nell'*educazione linguistica*; il resto perviene all'*educazione letteraria*.

- cap. 4 Per il concetto di «lettura» rimandiamo al capitolo che tratta la comprensione; ci limitiamo qui a osservare che il percorso per organizzare la lettura di un testo letterario è lo stesso di qualsiasi altro percorso di comprensione nell'ambito di un'unità di apprendimento. Alla base c'è la psicologia della *Gestalt* che descrive la percezione secondo la sequenza *globalità* → *analisi* → *sintesi*.
- 3.1.3

a. La percezione globale

La *percezione globale* del testo coinvolge principalmente l'emisfero destro del cervello e si basa su strategie quali: lo sfruttamento massimo della ridondanza; la formazione di ipotesi socio-pragmatiche su quanto potrà avvenire in quel contesto, e di ipotesi linguistiche sulla base delle conoscenze grammaticali; l'elaborazione delle metafore e delle altre figure retoriche, di cui si occupa l'emisfero destro del cervello, quello preposto alla comprensione globale; la verifica globale e approssimativa delle ipotesi (*skimming*) oppure la verifica di singoli elementi (*scanning*).

Questa prima fase di un'unità d'apprendimento è quindi dedicata all'approccio globale al testo, guidata da specifiche attività da compiere prima, durante e dopo l'ascolto o la lettura o la visione, in modo che l'allievo penetri il testo in un percorso di comprensione via via più dettagliata. Lo studente può lavorare da solo, a casa, secondo i suoi ritmi e le sue strategie; in una prospettiva di *cooperative learning* può essere più stimolante avere due o tre studenti che insieme cercano di cogliere il senso del testo; l'importante è che in questa fase non si crei disistima nelle proprie capacità linguistiche o ermeneutiche: da qui l'importanza delle note, delle illustrazioni, del paratesto, da qui il contributo di molte tecnologie come prodomo o come supporto alla comprensione.

b. La percezione analitica

Il passaggio dalla percezione globale alla *percezione analitica*, dalla comprensione superficiale a quella profonda, va invece compiuta sotto la guida dell'insegnante, almeno nella fase di impostazione. Tuttavia l'analisi, a differenza di quanto avveniva nell'insegnamento tradizionale, non è *compiuta* dall'insegnante-sacerdote-cattolico ma è *guidata* dall'insegnante-pastore-protestante in maniera dialogica; si pongono 9.4 domande non per verificare la comprensione ma per stimolare la riflessione e le risposte vanno discusse con la classe per fare emergere le diverse interpretazioni, confrontarle, discuterle, integrarle. Anche per far emergere gli errori, se ci sono.

Abbiamo visto che le caratteristiche formali di un testo letterario sono distribuite sui vari assi di strutturazione della lingua, dalla te-

stualità alla morfosintassi, dalla fonologia al lessico: certo, la lettura piena di un testo dovrebbe evidenziare tutti questi aspetti; ma la lettura pedagogica, pensata per studenti che *stanno apprendendo* a diventare lettori, deve essere graduale, enucleare volta per volta un elemento (anzi: scegliere il testo proprio perché quel dato elemento è assolutamente evidente) da richiamare all'attenzione degli studenti; poi, procedendo a spirale in altri testi, si ritornerà su quelle caratteristiche richiamandole alla memoria finché l'osservarle divenga una *forma mentis*.

c. *La sintesi critica*

In che modo il testo che si è letto contribuisce al tema del modulo su cui si sta lavorando?

Come può essere classificato il testo, all'interno di una eventuale gamma di categorie che si sono decise all'inizio dell'anno scolastico?

In che modo quel testo si lega ad altri testi dello stesso genere, o tema, o autore, o periodo ecc. che si sono già letti?

Si tratta di alcune delle tante linee-stimolo che l'insegnante può seguire per suscitare un apprezzamento critico e per collocare il testo nel suo contesto storico. È qui che lentamente si «appendono» i testi al tronco della storia della letteratura, la cui incastellatura può essere data solo dal docente, la cui forma può anche essere un ipertesto collettivo, una raccolta di testi biografici e critici e storici raccolti in biblioteca o in Internet, che integrano e personalizzano il quadro offerto dal manuale.

Questa fase di sintesi può proficuamente tradursi in qualcosa di concreto, che lascia una traccia (e un materiale su cui tornare), quale una scheda di lettura, in cui rifluiscono sia alcuni elementi emersi durante l'analisi (genere, tratti fonologici o lessicali ecc.), sia la valutazione critica conclusiva.

d. *La sintesi emotiva ed esistenziale*

«Questo testo, al di là del suo valore critico, ti è piaciuto? Perché?»

«Studiarlo è stato tempo perso o ha modificato il tuo modo di pensare o di sentire? Perché?»

«Se trovassi il romanzo completo da cui è tratto il brano, o se trovas-

si il DVD con la sua trasposizione cinematografica, avresti voglia di leggerlo/vederlo?»

«Ti è venuta voglia di leggere altre pagine dello stesso autore (o tema, genere, movimento, stile ecc.)?»

Sono alcune delle domande che permettono di verificare se il testo su cui si è lavorato per un paio d'ore ha innescato un processo che, per quanto flebile, cambia la vita dello studente/persona, oppure se quel testo è restato muto. Se è muto, ciò è dovuto alla poca forza del testo o alla scarsa capacità di ascolto dello studente/lettore?

Una delle tecniche didattiche migliori per innescare una discussione a catena consiste nel far immaginare quale conclusione avrà l'intreccio, nel caso in cui si sia letto solo un brano, oppure nel far proporre una conclusione alternativa laddove il testo sia concluso in sé (anche se Eco, 2002, p. 22, afferma che la letteratura ci deve educare all'immutabilità del destino: per quanto possiamo desiderarlo, Ettore non può vincere e Violetta non può guarire): emerge la percezione profonda del singolo studente, il suo rapporto con quei personaggi, con quegli eventi, con il mondo ecc.

Le due fasi di sintesi, quella cognitiva (punto «c») e quella emotiva (punto «d»), sono state qui scisse per focalizzare le differenze, ma in realtà esse procedono spesso intrecciate, proprio perché nella *sintesi* si incrociano i pensieri dell'emisfero sinistro del cervello con le emozioni di quello destro: in questo modo la personalità cambia, ciò che non si sapeva prima (in termini di riflessioni sulla vita e di tecniche narrative, di analisi dei diversi modi di amare e delle diverse scelte lessicali – di contenuto e di forma letteraria) ora entra a far parte della mente dello studente che cresce insieme come persona e come lettore.

9.5.2 Tecniche didattiche

Le tecniche specifiche per la *lettura globale* del testo letterario non si differenziano da quelle relative agli altri testi scritti e audiovisivi – scelte multiple, griglie, domande chiuse, pre-visione senza audio ecc.: le abbiamo illustrate nel paragrafo parlando della comprensione.

Le tecniche per *l'analisi* della letterarietà si raccolgono in due grandi famiglie: tecniche che operano *sul* testo e che richiedono di solito di lavorare con penna ed evidenziatori, cercando alcune parole, sottolineando righe, e tecniche che si collocano *oltre* il testo e che prevedono spostamenti di banchi, ricerche in rete, messe in scena ecc.

a. Tecniche di analisi del testo

Ci riferiamo alle tecniche di analisi «discreta», in cui cioè si chiede di discernere una caratteristica ben precisa (fonologica, lessicale ecc.) evidenziandola nel testo oppure completando griglie d'analisi. Tipici esempi di queste tecniche sono le tabelle in cui si catalogano gli aggettivi o i sostantivi di un testo in base ai cinque sensi; oppure le griglie in cui si contrappongono parole del testo relative alla luce ad altre relative all'oscurità, verbi d'azione a verbi di stato, le caratteristiche di un personaggio a quelle di un altro e così via.

A questa categoria rimandano anche le tecniche che permettono di scindere un testo nelle sue varie parti, nelle sue sequenze, nelle diverse sezioni per poi procedere a ulteriori raccordi o confronti, oppure per giungere alla scoperta delle regole costitutive di un genere testuale: per esempio, per far cogliere la struttura di un sonetto, lo si può presentare agli studenti con i versi collocati in ordine casuale: per ritrovare la versione corretta, lo studente deve operare sia sul piano semantico sia sul gioco delle rime.

Anche per quanto riguarda le tecniche di analisi del testo non rimane che rimandare al grande patrimonio di tecniche di sviluppo della competenza testuale disponibile in tutti i manuali, dai più tradizionali ai più innovativi, dalle elementari alle superiori.

b. Tecniche di analisi oltre il testo

Si tratta di tecniche assai meno utilizzate, soprattutto perché introducono nella vita della classe una «confusione» che spesso non è gradita agli insegnanti. Ci riferiamo, per esempio, al far lavorare la classe divisa in gruppetti, allo stimolare dibattiti, al fomentare «scontri» tra fazioni (per esempio chi ritiene che Gertrude sia una vittima scusabile; sia stata originariamente una vittima, ma sia ormai

corrotta; sia una perfida donna e basta) per approdare a una litigata che coinvolge l'emozione oltre che la cognizione – e che si blocca solo quando l'insegnante costringe a tornare al testo per sostenere le proprie tesi.

Un esempio di attività «oltre» il testo è predisporre, lavorando in piccoli gruppi, le indicazioni di regia di un testo teatrale: il teatro è fatto per essere recitato, e quindi lo si può far recitare. Con la narrativa la situazione è più complessa. Si tratta di giungere alla transcodificazione del testo narrativo in un testo cinematografico. Il cinema è la forma di narrazione con la quale gli allievi hanno maggiore consuetudine. Chiedere di spezzare un testo in varie «sezioni» è una noiosa attività scolastica, chiedere di spezzarlo in «sequenze» e in «inquadrature» è una piacevole sfida per studenti cresciuti davanti allo schermo. Se poi per ogni inquadratura chiediamo, stando alle caratteristiche principali del linguaggio cinematografico:

- tipo di inquadratura (primissimo piano degli occhi? solo il viso? il busto? piano americano? piano sequenza con la camera mobile? ecc.)
- tipo di luce: dura o *soft*? diretta e frontale, oppure laterale per esaltare i contrasti, oppure controluce?
- c'è una colonna sonora? con musica o altri suoni? di che tipo? con funzione di sottolineatura oppure di contrasto con le parole e l'azione?
- e il colore? forte e acceso oppure tenue e delicato? realistico oppure «virato» fino a distorcere le normali gamme cromatiche?

Si noti: non è necessario procedere alla registrazione video, stiamo solo facendo un'operazione virtuale... ma motivante. E in cui ciascuna scelta rivela un tipo di analisi e va discussa con la classe, sperando che ci siano posizioni diverse.

La transcodificazione dal testo verbale a quello musicale si basa sullo stesso principio: si assegna come compito quello di individuare una «colonna sonora», cioè un frammento musicale anche di poche decine di secondi, che esprima le stesse sensazioni prodotte dal testo di partenza.

In tutti questi esempi lo scopo è lo stesso:

- a. costringere ad analizzare il testo «dall'esterno», non restando dentro il testo;
- b. farne tradurre i risultati non in parole ma scelte di luci e musiche, in inquadrature, in indicazioni di regia;
- c. far nascere il confronto tra le differenti interpretazioni di diversi gruppi o allievi, in modo da generare dibattito, discussione, se possibile anche scontro di interpretazioni.

È possibile che di fronte alla difesa della propria scelta di una colonna sonora due studenti discutano sull'interpretazione di un testo leopardiano, mentre è molto improbabile che la stessa discussione nasca di fronte alle discordi interpretazioni di Sapegno e Barilli.

Non può mancare in un paragrafo sui modelli operativi un cenno alla valutazione e al recupero dell'abilità di lettura di testi letterari finalizzata a scoprirne i tratti di letterarietà. Il principio docimologico di base è quello di verificare ciò che si è insegnato, con gli strumenti usati per insegnarlo: se si è proposto un modulo sul Romanticismo, si darà agli studenti un testo romantico, chiedendo loro di individuare le caratteristiche formali che lo collocano in quel movimento, ciò che lo assimila o lo differenzia dagli altri testi romantici analizzati, le idee romantiche che vi si ritrovano.

Il *recupero* (a differenza del *ripasso* di chi non ha studiato e quindi «ri-passa» lungo il percorso già in precedenza seguito senza profitto) avviene attraverso attività supplementari, di solito individuali (ma si possono anche pensare attività di piccoli gruppi con problemi comuni), che dovrebbero offrire un input ulteriore, per consentire al meccanismo d'acquisizione di mettersi in azione.

Le ragioni dello scadente risultato possono essere: *esogene*, legate a un *disinteresse* di fondo per la letteratura; *linguistiche*: ragazzi con background familiare non colto, con una storia scolastica scadente, di origine straniera ecc., possono aver difficoltà reali nell'intuire che «avea» può stare per «avevo»; legate alla scelta dei testi in termini di *argomento*. Se lo scopo è quello di far scoprire il bisogno e il piacere

della letteratura, il recupero proporrà testi di tipo diverso per ciascuno dei tre casi visti sopra.

Concludiamo il paragrafo con un cenno al contributo che le nuove tecnologie possono offrire allo sviluppo dell'abilità di lettura (e ascolto) dei testi letterari.

Vediamo quindi le principali tecnologie disponibili praticamente in tutte le scuole: il registratore audio e video (il computer non ha grande ruolo nella lettura dei testi, anche se c'è l'ha, enorme, essenziale per la storia letteraria).

Esiste un genere, la poesia, che per definizione si fonda sulla dimensione fonologica: il registratore rappresenta quindi un elemento *necessario* per presentare la poesia. Leggere testi letterari senza procedere, prima o dopo (a nostro avviso: prima e dopo l'analisi) all'ascolto equivale a insegnare storia dell'arte descrivendo quadri, edifici e sculture senza mostrare una foto, senza una visita guidata a un museo.

Leggere un testo teatrale senza vederlo recitato è forse ancor più fuorviante che leggere una poesia senza ascoltarla: il teatro è fatto da più persone, da scene, luci, costumi, musiche... e *anche* da un testo. È quindi necessario andare a teatro o, più realisticamente, mostrare le videoregistrazioni dei testi drammatici su cui si sta lavorando.

Non c'è grande romanzo da cui non sia stato tratto un film – il che significa operare tagli, ravvivare i dialoghi rendendoli «dicibili» da parte di attori, dare un volto a personaggi immaginari (Burt Lancaster è il Principe di Salina, come Luca Zingaretti è il Commissario Montalbano: gli studenti sono d'accordo?). Perché dunque non chiedere agli studenti, quotidiani spettatori di film, di progettare la sceneggiatura cinematografica partendo dal testo appena letto, per poi confrontare le soluzioni proposte dai vari gruppi sia tra di loro sia con quelle dei registi che da quel testo hanno tratto un film? Perché non chiedere ai ragazzi di recitare la loro versione di fronte a una videocamera?

In entrambi i casi usare il registratore audio o video per registrare le performance degli allievi, la loro lettura ad alta voce, la loro drammatizzazione significa porli di fronte a un'analisi del testo in termini di tono di voce, si accentuazione di alcune parole e così via: dal confronto

tra le varie performance nasce una motivazione coinvolgente, perché non si parla più di Pirandello o Montale, ma di come Pirandello e Montale sono visti dal singolo studente, che diviene protagonista della sua analisi tradotta in performance.

(Oltre alle opere citate nel capitolo, approfondimenti possono essere effettuati in Luperini, 2000, e Lavinio, 2005).

9.6 | Parole chiave

Alla fine del capitolo vengono date per acquisite le seguenti nozioni:

educazione letteraria: non rientra nello specifico dell'educazione linguistica, quindi della glottodidattica, ma in un aspetto c'è un'integrazione tra le due aree: l'insegnare a leggere testi letterari scoprendone e apprezzandone la letterarietà, cioè l'uso particolare della lingua a fini estetici.

modulo, unità didattica e unità d'apprendimento letterari: sono modelli operativi per la programmazione, che abbiamo già visto relativamente all'educazione linguistica e che si applicano anche a quella letteraria: un *modulo* è una parte di un sillabo caratterizzata dall'essere conclusa in sé e dal poter essere accreditata e certificata (sono «moduli» i classici percorsi sul Rinascimento, sul Barocco, sul Romanticismo ecc.); un'*unità didattica* ha una sua coerenza interna (può essere su un autore importante, su un tema, su un genere, ecc.) e si colloca all'interno di un modulo: è lo strumento principale di programmazione dell'insegnante (in un modulo sul Romanticismo abbiamo ad esempio unità didattiche su Foscolo, Leopardi, Manzoni); un'*unità d'apprendimento* è quella che lo studente percepisce come unità base della programmazione, cioè il singolo testo affrontato.

testo letterario: testo che può appartenere a più *tipi testuali*, spesso integrati, e che si realizza in *generi letterari* governati da una retorica molto cogente (che gli artisti spesso rompono) e da un uso della lingua caratterizzati da devianze, da scarti rispetto all'uso pragmatico, quotidiano. L'obiettivo glottodidattico è la scoperta della logica

che governa le scelte linguistiche a livello di fonologia (ritmo, rima ecc.), di grafica (spezzettamento del testo in versi, *calligramme* ecc.), di lessico (si pensi alle figure retoriche), morfosintattiche (si pensi al flusso di coscienza), di pragmatica (testi di Jonesco o Beckett), in modo che lo studente impari a *leggere* testi letterari individuandone la *letterarietà*, cioè l'intenzione dell'autore di scrivere un testo letterario. La valutazione critica ed emotiva del testo nonché la sua contestualizzazione pervengono all'educazione letteraria.

CAPITOLO 10

Insegnare le microlingue disciplinari

L'educazione linguistica coinvolge i docenti di tutte le discipline, in quanto tutti devono far acquisire agli studenti la varietà specifica della loro area, cioè la microlingua disciplinare.

Il contributo dell'insegnante di italiano allo sviluppo della competenza microlinguistica sta nel:

- a. far scoprire agli studenti le *caratteristiche linguistiche delle microlingue disciplinari* – caratteristiche che coinvolgono l'intero spettro della strutturazione della lingua, dalla fonologia alla morfosintassi, dalla struttura testuale al lessico. Studenti e, spesso, docenti delle varie discipline focalizzano l'attenzione solo sulla terminologia, mentre è l'intero sistema lingua che viene influenzato dall'uso specialistico: per questo usiamo il termine «micro-lingua», in quanto si tratta di una varietà che ritaglia le sue componenti selezionando solo alcune delle scelte possibili nella lingua quotidiana;
- b. farli riflettere sul *valore pragmatilinguistico e sociolinguistico dell'uso delle microlingue disciplinari*, che nel mondo del lavoro si evolveranno da «disciplinari» usate cioè per veicolare contenuti specifici delle singole discipline, a «scientifico-professionali», cioè strumenti:
 - pragmatilinguistici, di azione nel mondo del lavoro;
 - sociolinguistici, per essere riconosciuti come membri delle comunità scientifiche e professionali in cui gli studenti intendono collocarsi.

Il ruolo dell'insegnante di italiano è quindi di analisi della natura, della funzione e della forma delle microlingue disciplinari, che vengono usate e insegnate dagli altri docenti – o dal docente di italiano quando insegna storia, geografia, critica letteraria. L'insegnante di italiano si occupa dell'*educazione microlinguistica*, intesa come crescita cognitiva e sociale dello studente in vista di un suo percorso autonomo *non scholae sed vitae*, mentre i docenti delle singole discipline si occupano di *istruzione microlinguistica*, finalizzata all'acquisizione dello stile (raramente) e della terminologia (sempre) delle singole aree.

10.1 | Ruolo pragmatolinguistico delle microlingue disciplinari

Werner Hüllen (1984) afferma, da pragmatista e antropologo, che la discussione sulla microlingue scientifico-professionali ha senso solo se si ipotizza una differenza sostanziale tra la comunicazione comune e quella microlinguistica:

- a. la comunicazione quotidiana veicola una visione approssimativa del mondo: le parole della quotidianità sono polisemiche e proprio questa loro caratteristica le rende utili, comode, spendibili nelle situazioni in cui la precisione non è necessaria e l'approssimazione è spesso più utile, in quanto permette di guadagnare in rapidità e facilità ciò che viene perso in precisione;
- b. la realtà scientifica (Hüllen non si cura particolarmente di quella tecnica, ma il suo discorso può valere anche per questa, per estensione) è un'astrazione della realtà fenomenica: per avere un senso, per *esistere*, la realtà scientifica richiede una metalingua esatta.

«Una scienza è un linguaggio ben fatto», diceva Condillac. Far capire il senso della frase di Condillac è una meta educativa di primaria importanza per la maturazione cognitiva e culturale dell'adolescente.

Oltre che per l'esistenza della scienza, una metalingua precisa è necessaria anche al fine della *comunicazione non ambigua* tra gli specialisti: di qui la necessità che al posto della *parola* polisemica della co-

municazione quotidiana si introduca il *termine*, che garantisce «una comunicazione assolutamente referenziale (non-emotiva, non-conativa, non-poetica)» (Altieri Biagi, 1974, p. 86; su questo aspetto epistemologico delle microlingue, si veda anche Arcaini, 1988).

Lo scopo d'uso della microlingua ha conseguenze pragmatiche in termini di:

- 6.1.1 a. *funzioni*, in quanto si realizzano solo quelle *referenziale*, *regolativo-strumentale* e *metalinguistica*: l'analisi delle caratteristiche linguistiche di queste funzioni costituisce quindi un obiettivo glottodidattico per l'insegnante di italiano;
- 6.1.1 b. *atti comunicativi*, cioè delle espressioni realizzano il discorso: dare istruzioni, esemplificare, definire, classificare ecc.;
- c. di «*servizio*» *che la lingua offre al pensiero* e che si concretizza in due modi: fornendo singole unità (il lessico terminologico e la sua definizione) e concatenando il lessico in proposizioni secondo meccanismi logico-testuali.

10.2 | Ruolo sociolinguistico delle microlingue disciplinari

- 10.1 Abbiamo detto in 10.1 che oltre a fini di chiarezza e precisione, l'uso delle varietà scientifico-professionali è un modo per ribadire la propria appartenenza alla comunità di scienziati e/o di professionisti di quel settore.

In questa prospettiva, dunque, l'espressione *microlingua scientifico-professionale* che abbiamo usato finora è una sintesi di *quella porzione della lingua che viene usata da utenti che appartengono allo stesso ambiente scientifico-professionale e che, per mezzo dello stile della lingua che usano, si riconoscono come appartenenti a tale ambiente*.

Le microlingue scientifico-professionali, quindi, costituiscono lo stile comunicativo specifico di un gruppo e il possesso di tale stile è condizione necessaria per essere riconosciuti come membri del gruppo stesso.

Le implicazioni glottodidattiche di questa affermazione sono essenziali per poter distinguere tra *istruzione* microlinguistica, volta a conse-

guire obiettivi pragmatici, ed *educazione* microlinguistica, che include tra le proprie mete anche la socializzazione e deve quindi fornire i mezzi linguistici che consentono di perseguirla. 2.1.2

La comprensione da parte dello studente che la precisione terminologica, per ragioni pragmatiche, e lo stile microlinguistico, per ragioni sociolinguistiche, sono condizioni necessarie per la loro partecipazione futura alle comunità di riferimento è quindi l'obiettivo educativo primario per l'insegnante di italiano, che diviene quindi il punto di sintesi dell'azione svolta da tutti gli insegnanti quando chiedono agli studenti di dimostrare di padroneggiare le microlingue della disciplina.

10.3 | Caratteristiche linguistiche delle microlingue disciplinari

Affronteremo in questo paragrafo l'analisi delle caratteristiche delle microlingue disciplinari secondo un'ottica ben precisa: le scelte formali che si operano ai fini della *chiarezza* del messaggio e del *riconoscimento* come professionisti.

Questo elenco di caratteristiche costituisce la lista degli obiettivi glottodidattici che l'insegnante si può proporre di perseguire.

10.3.1 La dimensione testuale

Forse il titolo che abbiamo posto sopra è concettualmente obsoleto: nelle microlingue la dimensione è da sempre implicitamente *ipertestuale* e i testi scientifici di oggi sono sempre più ipertesti *in progress*, mutando di forma con ogni nuovo testo che viene «linkato» al loro interno. Iniziamo dunque la discussione proprio da questo tema: il rapporto esistente tra testo e ipertesto.

a. Testo e ipertesto microlinguistico

Nell'indicare alcune delle caratteristiche comuni ai testi microlinguistici scritti, Porcelli (1988, pp. 10-11) nota che essi:

- a. sono strutturati in paragrafi brevi, con titoli e sottotitoli;
- b. hanno note a pie' di pagina;
- c. presentano ampie citazioni, di solito evidenziate da corpo e giustezza, derivate da altre fonti;
- d. includono riquadri con dati o annotazioni complementari;
- e. sono ricchi di grafici, figure, tabelle, diagrammi;
- f. hanno spesso in appendice un glossario dei termini tecnici;
- g. presentano un indice analitico per consentire una rapida ricerca tematica attraverso le parole chiave;
- h. presentano una bibliografia o una lista di riferimenti bibliografici alle opere citate nel testo.

Si coglie immediatamente che se queste componenti sono memorizzate in un computer anziché essere stampate su carta si è di fronte a un tipico «ipertesto», cioè un testo non lineare, ma una struttura plurima costituita da un fascio di informazioni al cui interno il lettore intelligente può «navigare» secondo i suoi scopi.

In realtà molti testi microlinguistici odierni, sia storico-artistici sia scientifico-tecnologici, non sono solamente ipertestuali ma *ipermediali*, in cui si integrano figure, foto, suoni, animazioni e testo linguistico. I materiali ipermediali (che integrano più linguaggi) e multimediali (che affiancano più linguaggi) sono sempre più frequenti nella didattica quotidiana nelle scuole e non sono indirizzati solo a specialisti di alto livello, che usano gli ipertesti secondo una «navigazione» molto personalizzata, ma anche a specialisti potenziali, quali sono gli studenti liceali o universitari.

b. Tipi e generi testuali

Un «tipo» testuale definisce la struttura *profonda* del testo ed è un universale (in ogni cultura e lingua una lettera commerciale non può non avere un destinatario, un mittente e un corpo centrale che racchiude le informazioni) che si concretizza in *generi*. Ci sono alcuni generi che sono molto comuni nel discorso scientifico-professionale (l'*abstract*, la relazione, il saggio, la recensione, le istruzioni ecc.) e che hanno regole molto più cogenti dei generi della lingua comune: una relazione o un *abstract* sono strutturati in un certo modo – e se non vengono strut-

turati in quel dato modo non vengono ritenuti testi scientifici dalla *discourse community* che usa le microlingue scientifico-professionali: i testi che ignorano o trasgrediscono le regole di genere non vengono letti o ascoltati, quindi sul piano pratico semplicemente *non esistono*.

Far cogliere agli studenti che un teorema va enunciato secondo le regole del genere «teorema» è un obiettivo primario dell'educazione microlinguistica.

c. La trasparenza della coerenza testuale

In un testo scientifico la gerarchia delle informazioni e della struttura concettuale (che realizzano la «coerenza» testuale, il cosiddetto filo del discorso) vengono rese «trasparenti», cioè evidenziate sul piano formale:

- nello scritto, l'*organizzazione grafica del testo secondo paragrafi concettuali* è evidenziata attraverso indici composti da capitoli, paragrafi, sottoparagrafi;
- in un testo orale, come una conferenza, ci sono supporti visivi (*handout*, lucidi per lavagna luminosa, schemi powerpoint per computer, e così via) che evidenziano gli stacchi tra i paragrafi concettuali.

L'evidenziazione tipografica dei paragrafi concettuali è tipica dei manuali disciplinari che si usano a scuola – nonché del volume che il lettore ha in mano in questo momento e che abbiamo cercato di rendere iper-trasparente proprio evidenziando il più possibile i paragrafi concettuali, in modo da aiutare i lettore nel suo sforzo di cogliere il concatenarsi dei concetti che veniamo esprimendo.

d. La coesione

Non è solo la struttura formale del testo scientifico a rendere trasparente la rete semantica che sottostà al testo stesso: tale qualità è enfatizzata anche dal ricorso, tipico di questi testi, a «indicatori metacomunicativi» o «operatori logico-grammaticali»: «anzitutto», «in secondo luogo», «inoltre», «infine» costituiscono una classica stringa di carattere temporale, mentre «se... allora», «quindi/dunque», «ne consegue che» ecc., sono metacomunicatori logici.

Si tratta di connettori che vengono di solito collocati all'inizio della frase e che, allo stesso modo della evidenziazione tipografica vista sopra, aiutano il lettore nel difficile compito di leggere o ascoltare un testo microlinguistico, che spesso ha pochissima ridondanza.

10.3.2 *La dimensione sintattica*

Anzitutto, va ricordata una sintesi di Borello (1994, p. 11): «Per le caratteristiche sintattiche [...] la letteratura in genere parla di una “atipicità quantitativa” e non qualitativa, intendendo sottolineare come certi fenomeni, pur possibili nella lingua comune, ricorrono con maggior frequenza nel linguaggio specialistico, e in questo senso sono caratteristici».

Lo stile microlinguistico si attua, sul piano sintattico, *accentuando la frequenza d'uso* di alcune strutture della lingua comune – e ancora una volta ciò avviene sia per chiarezza (la nominalizzazione, per esempio, evita il ricorso a un pronome che spesso può essere ambiguo) sia per ragioni stilistiche (non c'è alcuna ragione funzionale per l'elisione di articoli e preposizioni nel linguaggio commerciale).

Non approfondiremo qui l'analisi delle singole peculiarità sintattiche delle microlingue se non per quel che ci consente di individuare obiettivi didattici specifici da far notare agli studenti.

a. Elisione di articoli e preposizioni

Essa prevale nelle microlingue tecniche e giuridico-burocratiche e a nostro avviso non trova giustificazione in quella sinteticità cui mirano le microlingue, quanto piuttosto in un intento puramente stilistico.

Volendo tentare una spiegazione per un'espressione del tipo «si allega fotocopia» si può richiamare la matrice latina della microlingua giuridica e quindi un'enfaticizzazione della mancanza di articoli da parte di un burocrate che vuole imitare lo stile del giurista.

b. Nominalizzazione

Il verbo è una delle componenti linguistiche più complesse sia morfologicamente sia sintatticamente, quindi non stupisce che in nome della non-ambiguità e della semplicità esso sia spesso sostituito da un nome: «Fleming scoprì la penicillina e questo permise di sconfiggere le affe-

zioni batteriche» tende a divenire «la scoperta della penicillina da parte di Fleming permise la sconfitta...».

Un fenomeno simile alla nominalizzazione si realizza con l'eliminazione delle frasi relative (sempre subordinate e legate alla principale da un pronome relativo, cioè da una delle componenti più ambigue della lingua) a favore di aggettivi affiancati al nome: «una procedura che può creare pericoli» si trasforma in «una procedura pericolosa»: entrambe queste forme sono possibili nella lingua, ma nella microlingua la seconda versione è preferita.

c. Premodificazione

Si tratta di un fenomeno studiato nella letteratura sul tedesco e l'inglese, ma anche nelle lingue romanze la premodificazione è presente, perché consente una formidabile compattazione di concetti all'interno di un singolo elemento: «pragmalinguistica» è una premodificazione che ha portato a un'unica parola, come «sciovia», «scuolabus» – ma ci sono esempi fossili di origine latina, di cui conservano addirittura il genitivo, come «terremoto» o «acquedotto».

Altre premodificazioni vengono dall'italianizzazione di costrutti inglesi, quali gli orribili «massmediologo», «databancare».

d. Spersonalizzazione dei verbi

La preponderanza statistica di uso dell'impersonale è propria di microlingue in cui il ricercatore vuole sparire dietro l'importanza della sua proposta; ma la spersonalizzazione si realizza anche nella microlingua giuridica dove le persone, con la loro precisa identità, sono fondamentali: si pensi, per esempio, a un contratto dove inizialmente si dedica tempo a descrivere l'identità dei contraenti, ma poi questi vengono spersonalizzati nei loro ruoli di «locatore» e «locatario».

e. Passivazione

Il passivo deagentivato è spesso impiegato per spersonalizzare il discorso, ma in realtà l'uso intensivo del passivo ha ragioni concettuali precise e serve per stabilire una relazione di priorità: si premette il tema (l'argomento forte del discorso) e poi si predica qualcosa su di esso (il rema), lasciando in ombra o mettendolo alla fine come complemento d'agente l'individuo che ha individuato tale relazione.

Va infine notato che la forma linguistica degli stativi («L'interruttore è collocato a destra») è uguale a quella dei passivi, per cui molte statistiche circa l'incidenza di quest'ultima forma verbale vanno prese con cautela, visto che in realtà le ragioni concettuali (tema → rema) o stilistiche (spersonalizzazione) viste sopra non si applicano allo stativo.

f. Ipotassi e paratassi

Da un lato per influsso dell'inglese, che domina il discorso scientifico, dall'altro per evitare le molte ambiguità derivanti dalla subordinazione (ipotassi), nei testi microlinguistici si preferisce la costruzione paratattica, basata sulla ben più semplice coordinazione.

10.3.3 La dimensione lessicale

La sintesi di un lessicografo come Dardano (1995, p. 152) può costituire un buon punto di partenza:

Alcuni decenni fa la prospettiva «lessicalistica» era assolutamente prevalente (per non dire unica) nello studio dei linguaggi settoriali e scientifici; oggi, pur rimanendo un punto di riferimento per molti studiosi, essa si confronta con la prospettiva testuale e pragmatica, che attualmente riscuote i maggiori successi. È augurabile che si affermi sempre più un approccio che sappia combinare la prospettiva lessicalistica e quella testuale, riavvicinando i due punti di vista [...]. La storia dei vocabolari scientifici non è tanto una storia di parole, quanto del funzionamento di tali vocabolari: cioè di quell'insieme di rapporti che le parole e i concetti possono avere tra loro.

Ogni parola denota un significato ma, al tempo stesso, lo connota: un «palazzo» non è solo una «casa», ma è «[casa] + [grande, signorile]». Le connotazioni sono spesso individuali e sono sempre incerte; ecco quindi che nelle microlingue la *parola* diviene *termine*, cioè un'unità lessicale:

- puramente *denotativa*, scevra di connotazioni culturali e individuali;
- tendenzialmente non ambigua, cioè *monoreferenziale*, usata per designare un solo oggetto, concetto, processo, privo di sinonimi;
- tendenzialmente *stabile*: una volta che un termine sia stato accettato dalla comunità scientifica o professionale diviene difficile cambiarlo;

- talvolta usata come *mezzo di riconoscimento* tra membri della comunità scientifica, come abbiamo detto nel paragrafo 10.2. 10.2

Ogni nuovo oggetto, processo, concetto scientifico, tecnologico, professionale ha bisogno di un termine che lo definisca, per cui la neologizzazione è forse il fenomeno più interessante, più vivace nello studio del lessico microlinguistico.

Tradizionalmente prevaleva la *generazione con elementi greco-latini*, ma la trasparenza di un termine per specialisti provenienti dal liceo si è trasformata in crescente opacità per gli studenti d'oggi, che assistono sempre di più alla *generazione con metafore*: un computer ha una *memoria* come un essere umano, è attivato da un meccanismo dalla coda lunga come quella di un *mouse* su cui, onomatopeicamente, si *clicca*; il funzionamento si basa su programmi che come una mela possono essere *bacati*, cioè avere dei *bug* («bruchi») o dei *virus* che possono farli andare in *crash* (altra onomatopea) oppure in *loop* (la pista circolare di un circuito da corsa, in cui si passa e ripassa sullo stesso punto: un circolo vizioso) o, quanto meno, possono far perdere delle *briciole* di informazione, cioè dei *bit*.

10.3.4 La dimensione fonologica

In lingue come l'inglese il ruolo della fonologia è altissimo: si pensi alla difficoltà di distinguere, nell'ascolto, tra *micro/macro*, *hypo/hyper*, soprattutto nella pronuncia americana degli stati del Sud; oppure al fatto che *Modern Language Testing* è una valutazione linguistica moderna se l'accento principale è su *modern*, mentre è la valutazione delle lingue moderne se l'accento è su *language*...

In italiano le principali difficoltà di ordine fonologico riguardano l'accento di termini inusuali – visto che l'italiano non lo indica graficamente se non nelle parole tronche – e la pronuncia fluente di termini composti da molti affissi, come *decostituzionalizzazione*, *interdipartimentalizzazione* e simili.

Per il non specialista (e lo studente non è *ancora* specialista) c'è anche una difficoltà di comprensione: ode una lunga successione di sillabe atone, più indistinte di quelle toniche e quindi più difficili da discer-

nere, e ha quindi bisogno di un rallentamento da parte del docente e dello smontaggio della parola, dopo averla scritta alla lavagna.

10.3.5 La dimensione extralinguistica

10.3.1 Abbiamo già notato, trattando la trasparenza della coerenza di un testo microlinguistico, come il layout dei paragrafi – che è una componente extralinguistica della comunicazione scritta – sia tipica di questi tipi di testo.

Ci sono tuttavia anche altre peculiarità, tra le quali emergono:

- a. il frequente *ricorso a grafici*, dai piani cartesiani alle «canne d'organo» alle «torte» e altre forme di quantificazione statistica oggi rese facili dal computer. L'uso di grafici, tradizionalmente limitato alle scienze di carattere matematico, è oggi esteso anche alle scienze umane, dalla linguistica alla sociologia, dalla pedagogia alla storia, man mano che l'impostazione quantitativa ha affiancato quella puramente speculativa;
- b. la presenza di *formule alfanumeriche*, dalla chimica, alla fisica, alla logica, all'algebra;
- c. il ricorso a *diagrammi di flusso (flowcharts)* che visualizzano un processo. Originariamente utilizzati in informatica, oggi questi diagrammi si sono diffusi anche in altre discipline, tra cui quelle umanistiche (spesso senza alcuna utilità pratica per la comprensione, per cui il loro unico ruolo pare essere quello di registrare il complesso di inferiorità degli umanisti nel confronto della nuova e prestigiosa scienza delle informazioni...);
- d. la possibilità offerta dal computer di inserire nei testi scritti delle *immagini* scannerizzate o scaricate da internet – tendenza inarrestabile nelle ricerche degli studenti in vista degli esami.

In tutti questi casi ci troviamo di fronte a una rappresentazione non verbale che si affianca/integra/sovrappone a quella verbale nel tentativo di facilitare il passaggio del significato dall'autore all'ascoltatore/lettore – ma anche di far riconoscere l'autore come membro di una comunità disciplinare in cui è frequente l'uso di *flowcharts*, icone, diagrammi, fogli elettronici ecc.

Per un approfondimento sulla natura delle microlingue esiste una vasta letteratura sia teorica sia applicativa nell'ambito delle lingue straniere (si vedano CLUC 1988; Balboni, 1989, 2000; Gotti, 1991); per l'italiano, oltre alle opere ricordate nel capitolo raccomandiamo: Beccaria, 1973; Cortelazzo, 1990; Zambelli, 1994; Guerriero, 1998; Lavinio, 2004; utili anche alcuni saggi in Cardinale, 1999, e in Bruni, Raso, 2002.

10.4 | Parole chiave del capitolo

Alla fine di questo capitolo vengono date per acquisite e condivise le seguenti parole chiave:

educazione/istruzione microlinguistica: l'*istruzione* microlinguistica è condotta da tutti gli insegnanti all'interno delle loro discipline e ha come obiettivo quello di far acquisire lo stile e la terminologia propri di quella disciplina e della comunità che la studia; l'*educazione* microlinguistica è condotta dall'insegnante di italiano, possibilmente in cooperazione con i colleghi di lingue, e ha come meta formativa quella di far cogliere sia il valore sociolinguistico, relazionale della microlingua come strumento di riconoscimento da parte della comunità scientifica, sia le caratteristiche formali che concorrono a creare lo stile e a ridurre l'ambiguità e l'incertezza interpretativa.

microlingue disciplinari e scientifico-professionali: le microlingue sono varietà che utilizzano solo una parte delle potenzialità della lingua, al fine di produrre enunciati e testi il più esatti, monosemantici, invariabili possibile; oltre a questo scopo pragmlinguistico, c'è uno scopo sociolinguistico: ogni comunità scientifica ha un suo stile, e chi vuole esservi ammesso deve usare quello stile, che funge da sistema di riconoscimento.

Le microlingue sono proprie della ricerca scientifica e delle professioni; nella scuola se ne usano varianti molto «addolcite», in cui molti termini sono spiegati, in cui si ricorre spesso alla lingua quoti-

diana e così via: lo studente è ancora in formazione come matematico, critico, filosofo, fisico, linguista ecc. e va avviato all'uso e alla riflessione sulle microlingue «disciplinari», che sono introduttive alla microlingua vera e propria, almeno fino al biennio delle scuole superiori.

termine: mentre la parola della quotidianità è approssimativa, quasi sempre connotata, ha sinonimi (e quindi si adatta perfettamente alla natura della comunicazione quotidiana), la parola usata nelle microlingue è monoreferenziale, non ammette sinonimi, non ha connotazioni: è quindi un «termine» che evita, per quanto possibile, ambiguità.

CAPITOLO 11

L'italiano lingua seconda

Con una laurea in lettere, una formazione psico-pedagogica (che in questo volume abbiamo data per acquisita) e una formazione glottodidattica sui temi trattati nelle prime tre parti di questo volume, un insegnante è in grado di insegnare italiano. Ma tale formazione *non è sufficiente per trasformare un insegnante di italiano L1 in un insegnante di italiano L2*, cioè di lingua italiana a immigrati (e neppure, per inciso, di insegnare di italiano come LS, lingua straniera, all'estero; si veda Pavan, 2004).

Quindi l'intero sistema scolastico italiano, che per anni si è affidato (e in parte ancor oggi si affida) all'insegnante di italiano L1 per insegnare l'italiano a immigrati, è un sistema privo di fondamenti scientifici, che va rifiutato *in toto*; tuttavia moltissimi insegnanti di italiano L1 si trovano di fatto studenti stranieri in classe, e alcuni di loro vengono incaricati di tenere laboratori pomeridiani per gli immigrati: quindi ci pare necessario includere in questo volume un capitolo sull'insegnamento della L2. Questo capitolo non è certamente sufficiente per formare un docente di italiano L2, ma è pensato come mappa di navigazione nella gran quantità di letteratura ormai esistente sul tema, che citeremo via via nel capitolo.

11.1 | Italiano L1, italiano L2

Italiano L1 e italiano L2 appartengono a due dimensioni assai diverse, come si evince facilmente dalla sintetica comparazione che segue.

3.2 a. *Processo da attivare*

- *Lingua materna*: si mira all'*apprendimento*, cioè alla riflessione razionale su una lingua già acquisita, con una forte componente metalinguistica e con la focalizzazione sulla terminologia grammaticale.
- *Lingua seconda*: si mira all'*acquisizione* di una lingua ignota, come avviene anche nel caso delle lingue straniere o classiche; la componente metalinguistica è quindi poco rilevante e serve solo come sostegno cognitivo.

b. *Pre-conoscenze dello studente*

- *Lingua materna*: il gruppo di studenti è omogeneo: tutti sanno l'italiano e su di esso ragionano, perfezionandone contemporaneamente i dettagli ancora non noti. Tutti gli studenti sanno già leggere e scrivere in italiano.
- *Lingua seconda*: il gruppo è disomogeneo: ogni studente conosce una o più lingue, che possono essere un aiuto (si pensi al francese dei maghrebini, all'inglese di africani e indiani, allo spagnolo dei filippini), ma che esercitano una forte interferenza sull'italiano da acquisire. Talvolta questi studenti conoscono già un alfabeto, ma spesso questo è diverso da quello latino non solo come segni ma anche come logica.

11.4.2 c. *Idea di conoscenza, di scuola*

- *Lingua materna*: lo studente è sintonizzato sull'idea di conoscenza che permea la cultura e quindi la scuola italiana.
- *Lingua seconda*: spesso lo studente, soprattutto se è già secolarizzato all'estero, ha un'idea diversa di cosa significhi «conoscenza», «scuola», «professore», «test».

3.3.2 d. *Motivazione*

- *Lingua materna*: lo studente è scarsamente motivato alla riflessione sull'italiano, perché «lo sa già». Sente le ore di «grammatica» come un obbligo, un'imposizione.
- *Lingua seconda*: l'immigrato ha una forte motivazione integrativa: ha assoluto bisogno di imparare l'italiano, quindi può accettare anche la riflessione sull'italiano come parte integrante del suo percorso.

Spesso l'immigrato non è demotivato dall'obbligo, che è accettabile in molte culture afro-asiatiche.

e. Relazione tra studenti 3.4.1

- *Lingua materna*: lo studente italiano interagisce con naturalezza con i compagni, di cui condivide lingua e cultura.
- *Lingua seconda*: l'immigrato interagisce con difficoltà, è sempre esposto a errori (e alle conseguenti ironie), a gaffe, all'incapacità di comunicare efficacemente i suoi bisogni e di esprimere compiutamente i suoi pensieri.

f. Relazione studente/docente 3.4.2

- *Lingua materna*: lo studente italiano ha ben chiaro il rapporto, che ha assorbito (acriticamente) fin dal primo ingresso nella scuola dell'infanzia.
- *Lingua seconda*: spesso l'immigrato proviene da culture in cui la figura del docente è molto più considerata, è quasi infallibile; in certe culture, il docente usa anche mezzi fisici per imporre il suo ruolo.

11.4.2

g. Autonomia dello studente

- *Lingua materna*: l'italiano sa parlare la lingua ma non è autonomo nella riflessione sulla stessa, anche se può diventarlo durante il corso di italiano.
- *Lingua seconda*: lo studente immigrato raggiunge presto un'autonomia linguistica di sopravvivenza (si veda, sotto, BICS); sul piano metalinguistico, elabora continuamente ipotesi sull'italiano, che porta poi all'insegnante per averne conferma.

h. Zona di sviluppo prossimale nella lingua

- *Lingua materna*: lo studente sa già l'italiano, quindi la ZSP, cioè le conoscenze che sono al confine con quanto già acquisito e quanto può essere aggiunto, è limitato a miglioramenti, integrazioni, perfezionamenti.
- *Lingua seconda*: chiedere allo studente L2 di acquisire elementi che non sono ancora nella loro ZSP è lavoro inutile e demotivante.

11.3.2a

i. Supporto della famiglia

- *Lingua materna*: spesso i genitori sono in grado di aiutare lo studente nei compiti a casa e comunque sottolineano la necessità di correttezza formale e di padronanza linguistica.
- *Lingua seconda*: i genitori sanno spesso meno italiano dei loro figli, che vengono talvolta usati come mediatori e interpreti con la realtà italiana.

l. Organizzazione della vita scolastica

- *Lingua materna*: è ben nota agli studenti, che ci sono cresciuti: sanno che cosa sono i compiti in classe, le interrogazioni, le pagelle ecc.
- *Lingua seconda*: spesso è totalmente diversa da quella di provenienza, che genera interferenze gravi: un bambino cileno, per esempio, ritiene il 4 un voto positivo, visto che la gamma di voti in quel paese è 1-7.

2.2 *m. Curricolo*

- *Lingua materna*: l'insegnante ha un curricolo esplicito, ossia rafforzamento delle abilità, miglioramento della correttezza grammaticale e dell'appropriatezza sociolinguistica; percorso di riflessione sul lessico, la frase, il periodo ecc.; padronanza di alcuni generi: tema, relazione, interrogazione ecc.
L'insegnante può passare dall'una all'altra di queste voci quando vuole, procedendo in parallelo tra di esse.

- *Lingua seconda*: l'insegnante ha un curricolo implicito di riferimento, costituito dalla competenza comunicativa, ma deve anche procedere in maniera graduata, seguendo le indicazioni della linguistica acquisizionale e intuendo caso per caso la zona di sviluppo prossimale, cioè i punti che l'allievo è ormai in grado di affrontare proficuamente (vedi sopra).

11.3.2a L'insegnante non è leader nella gestione del curricolo: siccome il mondo esterno offre un vastissimo input all'immigrato e genera acquisizione spontanea, sono le richieste immediate dello studente che guidano la navigazione attraverso il curricolo che l'insegnante ha in mente.

n. Unità didattiche

3.1.3

- *Lingua materna*: per lavorare sulla lingua materna è possibile programmare unità didattiche, di una certa durata, su argomenti complessi, per esempio «il nome», che verrà articolata in varie unità d'apprendimento su «genere», «numero», «nomi composti», «alterati» ecc.
- *Lingua seconda*: nella L2 non si può programmare per unità didattiche complesse in quanto le necessità portate *hic et nunc* dagli studenti stranieri, sulla base del loro apprendimento spontaneo e delle difficoltà che incontrano giorno per giorno, costringono ad affondare argomenti imprevisi e improgrammabili.

o. Unità d'apprendimento e d'acquisizione

3.1.3

- *Lingua materna*: per studenti di lingua materna le unità d'apprendimento sono programmabili come semplici sessioni di una più complessa unità didattica.
- *Lingua seconda*: le unità d'acquisizione sono il modello operativo naturale in italiano L2, in quanto rispondono alle necessità mano a mano che si presentano.

p. BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*), italiano della vita quotidiana 1.3.2c

- *Lingua materna*: la dimensione BICS è pienamente posseduta dagli studenti.
- *Lingua seconda*: la creazione delle BICS è il primo compito dell'insegnante di L2 e occupa *in toto* i primi mesi di insegnamento. In questa fase l'efficacia comunicativa fa premio rispetto a ogni preoccupazione di correttezza e appropriatezza.

q. CALP (*Cognitive and Academic Language Proficiency*), italiano della vita scolastica 1.3.2c

- *Lingua materna*: i madrelingua conoscono l'italiano della vita scolastica («giustificazione»; «posso andare in bagno?») ecc.), ma devono costruire la competenza nelle microlingue disciplinari e, prima ancora, devono scoprirne la necessità. cap. 10
- *Lingua seconda*: la lingua della vita scolastica può essere costruita in parallelo alle BICS, ma l'impatto con le microlingue disciplina-

ri diventa distruttivo (porta cioè a disistima personale e a bocciatura istituzionale) se non è attuato secondo percorsi di facilitazione – che spesso sono utili anche per molti studenti di madrelingua italiana.

r. Varietà di registro

– *Lingua materna*: lo studente L1 che entra nella scuola media possiede almeno due registri, formale e informale.

Già durante la scuola media ha contatto con le varietà più curate, quale quella letteraria, quella della saggistica e del giornalismo.

– *Lingua seconda*: lo studente L2 a fatica coglie la differenza essenziale tra varietà formale e informale – e tale differenziazione costituisce un obiettivo primario per l'insegnamento della L2.

s. Italiano standard, italiano regionale, dialetto

– *Lingua materna*: lo studente sa distinguere in maniera quasi completa tra italiano standard, che non usa, varietà regionale, che usa, ed eventuali dialetti presenti sul territorio, che spesso usa o che comunque comprende; conosce anche le regole d'uso a seconda dei contesti sociali.

– *Lingua seconda*: lo studente L2 è esposto a un miscuglio di italiano standard (nei mezzi di comunicazione di massa), regionale (nell'ambiente dove vive), di italiano popolare, di dialetto; distinguere italiano e dialetto diventa fondamentale per l'acquisizione di entrambi; in alcune zone la padronanza del dialetto è necessaria quanto quella dell'italiano (Santipolo, 2004).

t. Supporto del video

– *Lingua materna*: il video può essere usato, per esempio, per documentari scientifici, storici, geografici: il valore aggiunto rispetto alla lezione del docente è dato dalla forza dell'immagine, soprattutto per gli studenti con una forte intelligenza visiva. Ciononostante, è assai poco diffuso l'insegnamento quotidiano.

– *Lingua seconda*: per lo studente immigrato il video è essenziale: attraverso l'immagine (che va comunque culturalmente spiegata), si giunge più facilmente a comprendere la lingua.

Quasi tutte le famiglie immigrate hanno un televisore, quindi l'attività video può essere rinforzata a casa.

u. *Supporto del computer*

- *Lingua materna*: può essere utile per il reperimento di materiale su cui lavorare, per la creazione di grammatiche personalizzate, per alcune esercitazioni in classe o a casa, per recupero personalizzato.
- *Lingua seconda*: è difficile che una famiglia immigrata possa permettersi un computer, quindi l'accesso è spesso limitato alla sala multimediale della scuola.

Anche la semplice navigazione, con il compito di trovare alcune informazioni, è un'ottima lezione di lingua, in quanto offre un input variegato e spesso molto semplice, diretto.

v. *Ruolo delle discipline artistiche, musicali, tecniche, corporee* 7.3

- *Lingua materna*: nell'educazione semiotica si possono effettuare percorsi comuni tra educazione linguistica e le «educazioni espressive», ma queste hanno un ruolo marginale nell'insegnamento specifico dell'italiano. 7.2.2

- *Lingua seconda*: le «educazioni espressive» sono fondamentali per studenti immigrati sia perché consentono una *total physical response*, cioè una risposta non linguistica a stimoli linguistici, sia perché spesso affiancano alla parola la sua realizzazione come gesto, colore, azione e così via.

Affidare uno straniero appena giunto in Italia, e quindi «muto», a docenti di queste discipline può essere proficuo. 11.2

Anche da un rapido e schematico raffronto come questo emerge con chiarezza il fatto che l'insegnante di italiano L1 ha una professionalità totalmente diversa da quella dell'insegnante di italiano L2. Cercheremo nei prossimi paragrafi di cogliere alcuni tratti caratterizzanti dell'azione dell'insegnante di italiano L2.

11.2 | L'insegnante di italiano L1 come regista dell'accoglienza in L2

Dalla comparazione del paragrafo precedente emerge chiaramente un'altra differenza fondamentale tra L1 e L2: le attività normali che si svolgono nelle ore di italiano L1, il tipo di programmazione su cui si basano, l'uso delle tecnologie ecc. sono *inutili e frustranti* per lo studente di italiano L2, che può spesso profittare di più, almeno nella fase di costruzione della BICS, del lavoro con gli insegnanti di educazione fisica, artistica, musicale, tecnica, laddove la lingua trova un correlativo oggettivo costituito da movimenti, posizioni, oggetti, colori, suoni ecc. Pochi giorni passati con l'insegnante di educazione fisica consentono allo straniero di apprendere:

- a. *verbi di uso primario* come «andare/venire», «dare/prendere», «portare/prendere» «mettere/togliere», «correre/camminare/saltare/fermarsi» (abbiamo indicato coppie e gruppi: la mente memorizza più facilmente campi semantici che singole parole), oltre a verbi fondamentali come gli ausiliari, i modali, «fare» e così via – verbi, detto per inciso, quasi tutti irregolari;
- b. *nozioni di spazio*: «vicino a / lontano da», «sopra/sotto», «su/giù», «a/da», «destra/sinistra» ecc.;
- c. *numerali* cardinali («fai tre salti») e ordinali («il primo di ogni fila»);
- d. i *nomi* dei compagni, molte *routine* interpersonali – saluti, ringraziamenti, richiesta di permessi ecc. – e altre espressioni basilari della BICS.

È facile capire come l'esperienza che abbiamo tratteggiato con l'insegnante di educazione fisica (che non deve modificare la sua normale attività didattica, deve solo prestare attenzione a rendere trasparente l'italiano con gesti e movimenti) possa essere effettuata con l'insegnante di educazione artistica (che parla di forme, colori, molti oggetti da disegnare e di cui apprendere il nome ecc.), di educazione tecnica, di educazione musicale – dove forse lo straniero impara poco italiano, ma può portare qualcosa del suo patrimonio culturale: i suoi ritmi, la

sua musica, la sua capacità di cantare nella sua lingua materna – il che può sfatare il mito della musica come linguaggio universale e far scoprire che ogni cultura ha ben definite grammatiche musicali.

L'insegnante di italiano, dunque, può essere *un regista educativo e organizzativo di tutta questa prima fase di accoglienza, ma non è ancora un insegnante di italiano L2*: è colui che crea le condizioni, coordina il lavoro dei colleghi, osserva l'evoluzione dello studente immigrato, che è estremamente differenziata a seconda della lingua di provenienza.

L'insegnante di italiano L1 diventa insegnante di italiano L2 nel momento in cui, accanto alle attività condotte dai suoi colleghi delle educazioni espressive, organizza un laboratorio di italiano L2, che è il luogo deputato per questa attività didattica e che non può mancare in una scuola di un paese con oltre tre milioni di immigrati.

11.3 | Il laboratorio di italiano L2

Il laboratorio di italiano L2 è prima di tutto un luogo mentale:

- a. *per lo studente*: lì non è circondato da madrelingua che parlano in fretta, ridono a battute che lui non capisce (e che teme lo riguardino) e così via; lì ci sono altre persone come lui, alcune più avanti nello sviluppo dell'interlingua, altre che lui può aiutare, alcuni con cui può parlare nella sua madrelingua ecc.;
- b. *per il docente*: si occupa di L2, quindi fa una cosa diversa da quando è in aula, dove ha tre o quattro studenti stranieri dallo sguardo perso nel vuoto dell'incomunicabilità – sguardo che non lascia insensibile un educatore.

Il laboratorio è anche un luogo fisico con tabelloni e manifesti; con dizionari bilingui italiano/arabo, italiano/romeno ecc.; con oggetti della vita quotidiana; con video, dischi, schede specifiche per esercitazione linguistica, schede con giochi specificamente finalizzati all'uso e all'acquisizione dell'italiano come L2 (come quelle proposte da Caon e Rutka, 2003), per studenti arabi (Della Puppa, 2006), cinesi (D'Annunzio, cds), slavi (Celentin, Cognigni, 2005) ecc.

Il laboratorio è il luogo dove lavorano gli insegnanti di italiano L1 e di LS nel momento in cui si assumono l'incarico di alcune ore di italiano L2, e in cui lavorano anche esterni inviati, in maniera sempre più sistematica, dagli enti locali.

Nel laboratorio si possono compiere tutte le azioni didattiche che si svolgono in classe, ma ce ne sono alcune che sono precipue dell'ambito laboratoriale, dove si lavora con un numero ridotto di studenti, tutti di madrelingua diversa.

(Per approfondimenti, Caon, D'Annunzio, 2003; Caon, D'Annunzio, 2006; Luise, 2006, pp. 137 sgg.)

11.3.1 Aspetti metodologici generali

Ci sono alcune metodologie che trovano facile applicazione in un contesto particolare come il laboratorio – anzi trovano nel laboratorio di italiano L2 il luogo deputato per il loro utilizzo.

a. Il luogo deputato per un approccio «ecologico»

Un approccio ecologico non considera solo lo studente (con le sue caratteristiche emozionali, cognitive, di personalità, con la sua traumatica storia personale di bilinguismo imposto), ma considera:

- il «microsistema», cioè la relazione tra le attività nella classe normale e quelle in laboratorio, quelle con gli insegnanti di classe e quelle con il mediatore culturale, il facilitatore linguistico, l'insegnante di L2;
- il «mesosistema», cioè le relazioni famiglia/scuola, il reticolo di amicizie italiane ed etniche e così via;
- l'«ecosistema», cioè il contesto istituzionale, la comunità di appartenenza e così via.

In una classe di 25-30 studenti è oggettivamente difficile per l'insegnante articolare la sua osservazione in questi livelli: se tutto va bene si riesce a tener conto delle caratteristiche personali, mentre il micro-, meso- ed eco-sistema in relazione ai due o tre immigrati viene solo vagamente considerato; in un gruppo piccolo, con studenti ben caratteriz-

zati, di razza, lingua, cultura differenti, l'osservazione è più semplice sia sul piano quantitativo, in quanto gli studenti sono pochi, sia su quello qualitativo, in quanto le differenze sono rilevanti ed evidenti. Diventa quindi facile interrogarsi sul ruolo delle amicizie italiane nell'aiutare l'acquisizione, sulla vischiosità all'integrazione dovuta all'azione della comunità d'origine, sui diversi comportamenti e atteggiamenti nelle ore di laboratorio e in quelle in classe e così via – in altre parole, gli elementi del meso- ed eco-sistema (per un ampio approfondimento, Luise, 2006, pp. 18 sgg.).

b. Il luogo deputato per l'apprendimento cooperativo e costruttivista

Abbiamo impostato l'aspetto metodologico di questo volume sull'urgenza di ampliare il ruolo delle metodologie cooperative e costruttiviste, in cui la mediazione sociale, la negoziazione, la condivisione delle scoperte, risultano qualificanti. Nella classe con trenta studenti, 3.4.1 come dicevamo sopra, queste metodologie possono essere un punto di riferimento costante ma, sul piano operativo, possono essere realizzate di quando in quando, in alcune tipologie di attività e di tecniche didattiche; invece, nel laboratorio, dove tutti i ragazzi sono impegnati nel compito comune di costruire una competenza via via più affidabile e completa in italiano, si può realmente impostare il lavoro secondo la logica della cooperazione alla costruzione della conoscenza.

c. Il luogo deputato per una didattica personalizzata

In questi anni una delle parole chiave, almeno nei grandi «manifesti» pedagogici, come le varie riforme che si sono succedute, è stata «personalizzazione degli apprendimenti».

In una classe di trenta studenti si può al massimo avere una «grup-pizzazione», se ci si consente il neologismo: l'insegnante individua alcuni gruppi con caratteristiche comuni e tara l'input, differenzia i compiti, assegna recuperi mirati e così via, a seconda delle caratteristiche comuni ai membri del gruppo.

In un laboratorio la personalizzazione dei percorsi non è solo possibile, quantitativamente parlando, ma è anche ovvia, naturale – non si possono avere percorsi non personalizzati quando si hanno in gruppo studenti che provengono da lingue e culture diverse, da esperienze di

vita diverse, che sono in Italia da poche settimane o da un anno, spesso con età e con ritmi di sviluppo puberale diversi.

Ciò significa che anche in presenza di un input comune è naturale, ovvio, assegnare compiti differenziati per il singolo studente, e immaginare risultati e applicare metri valutativi differenziati.

d. Il luogo deputato per la metodologia ludica

La ludicità, come la cooperazione e la costruzione comune, è un principio che può ispirare tutta l'azione didattica in classe, ma non può realizzarsi sempre apertamente: è un *atteggiamento* molto più che un *metodo* operativo, con trenta studenti in aula. In laboratorio invece la ludicità assume un ruolo metodologico fondamentale per una serie di ragioni che cercheremo di sintetizzare (sulla scia di Caon, Rutka, 2004, e Caon, 2005), dopo aver precisato che «didattica ludica» non significa affidare l'insegnamento a giochi, gare, enigmi e quant'altro:

- anzitutto, la ludicità sposta l'attenzione dal successo *nella lingua italiana* – traguardo arduo e per molti mesi irraggiungibile – al successo *nel gioco*; e di conseguenza sposta la demotivazione derivante dal fallimento dalla lingua al gioco;
- in secondo luogo il gioco giustifica attività assai ripetitive, veri e propri esercizi strutturali: ripetere le forme verbali è attività noiosa, demotivante, ma ripetere partite con schemi in cui giocare usando le forme verbali porta naturalmente dalla prima partita alla rivincita, allo spareggio, alla sfida tra i vincitori e così via;
- durante la spiegazione dei giochi e nelle discussioni che nascono durante le partite viene usato un italiano «significativo», che serve a passare informazioni, a far fare qualcosa: è un input che l'insegnante può governare e che diviene prezioso per un apprendimento spontaneo; allo stesso modo, il parlato tra gli studenti ha uno scopo reale – spiegarsi, discutere, accusare, negoziare ecc. – che lo rende vivo, che può essere rafforzato dall'insegnante-spettatore quando la comunicazione ha avuto successo, che può avere dall'insegnante un aiuto quanto essa si fa difficoltosa, che può spingere l'insegnante a ripetere correttamente una frase parzialmente scorretta di uno degli studenti.

11.3.2 Aspetti glottodidattici

Sopra abbiamo messo in evidenza aspetti metodologici, che possono essere validi per qualunque disciplina venga insegnata; qui concentreremo l'attenzione sul fatto che nel laboratorio di italiano L2 si studia e si insegna una lingua, si fa azione glottodidattica. Anche su questo piano ci sono delle attività che possono essere solo accennate nella classe completa, mentre trovano nel laboratorio di italiano L2 il luogo deputato. Cerchiamo di evidenziare alcuni di queste punti nodali.

a. Il luogo deputato per un impianto basato sulla linguistica acquisizionale

La linguistica acquisizionale è la branca della linguistica teorica che si interessa dell'interlingua, cioè di quel sistema parziale, provvisorio e in continua evoluzione che parte da livelli pre-basici (solo lessico isolato, estremamente funzionale) e via via matura avvicinandosi sempre di più alla competenza linguistica di un parlante nativo (per una visione di insieme si veda Chini, 2005).

Da vent'anni un gruppo di linguisti acquisizionali che fa capo al «Gruppo di Pavia», guidato da Anna Giacalone Ramat, studia la natura dell'interlingua di apprendenti di italiano L2, soprattutto in contesto spontaneo, in modo da individuare delle sequenze di acquisizione di morfologia, di lessico, di sociolinguistica. Alcune sequenze sono universali, altre sono specifiche per l'italiano, o almeno per alcune sue parti (Giacalone Ramat, 2003, tratta l'acquisizione del nome, del verbo, della sintassi, della testualità; specifico sulla morfologia è De Marco, 2005): per esempio, la sequenza di acquisizione del verbo italiano è stata individuata secondo questi passi:

presente (infinito) → (ausiliare) participio passato → imperfetto → futuro
→ condizionale → congiuntivo

Aver presente questa successione (questo «ordine naturale», per usare la terminologia di Krashen; questa serie di «zone prossimali di sviluppo», per ricorrere a Vigotsky, anche se lo psicologo russo si interessava più di processi cognitivi, laddove gli acquisizionalisti e Krashen cercano un ordine «naturale» nell'acquisizione di contenuti linguistici) consente all'insegnante di:

- *valutare l'output*: se si nota che uno studente inizia a usare il marcatore *-to* dopo le forme base dei verbi (*mangia-to*, *apri-to*, *presa-to*, *anda-to*: non sono participi passati più o meno corretti, ma indicazioni del passato perfetto, marcate da *-to*), ciò significa che ha fatto un passo avanti nell'evoluzione interlinguistica; su questa base può:
- *prevedere l'intake*: appena si è consolidato *-to*, appena cioè si è appropriato della forma perfettiva, che è condizione necessaria per procedere al passo successivo, l'insegnante prevede che lo studente sia pronto per il passato imperfettivo e su questa base può:
- *selezionare input*: l'insegnante proporrà input in cui si affianchino passati perfettivi (da rafforzare, consolidare, anche nella forma laddove ci sono irregolarità) e passati imperfettivi (da far emergere come categoria, prima ancora che da curare nella forma).

Il problema della selezione e sequenziazione del materiale è stato cruciale per il sillabo di italiano L2 preparato da Lo Duca (2006, p. 60), che a questo tema ha dedicato quindi molte pagine di riflessione giungendo a scrivere:

concludendo su questo tema: l'adesione incondizionata al programma di ricerca sull'acquisizione spontanea dell'italiano non ci ha fatto dimenticare che lo scopo dell'estensore di un sillabo è comunque diverso. Il linguista acquisizionale registra la comparsa delle forme e delle strutture nelle interlingue dei soggetti studiati, e sulla base dei dati raccolti disegna una sequenza acquisizionale; l'estensore di un sillabo (almeno del tipo che ci piace) individua e decide una progressione sulla base dei tempi presunti dell'apprendente.

1.2.4 Questa citazione è interessante perché chiarisce il rapporto funzionale tra gli studi della linguistica acquisizionale (una scienza che vuole conoscere, secondo le linee epistemologiche che abbiamo tratteggiato) e l'uso che ne fa la glottodidattica, una scienza che raccoglie implicazioni dalle ricerche teoriche (come quelle acquisizionale) per affrontare e possibilmente risolvere un problema, in questo caso l'acquisizione dell'italiano da parte di migranti.

Nelle lezioni svolte nella classe normale l'insegnante non ha problemi acquisizionali, in quanto lavora sulla sistematizzazione, non sull'acquisizione dell'italiano, visto che ha di fronte una forte maggioranza di

studenti di madrelingua italiana; in laboratorio, invece, si può osservare da vicino il singolo studente, eventualmente con schede individuali d'osservazione acquisizionali (se ne trova un modello gratuito nel sito www.ital5.it nella sezione dedicata all'italiano L2), dando corpo all'espressione «personalizzazione dei percorsi» troppo spesso usata in pedagogia ma altrettanto spesso priva di possibile attuazione in classe.

b. Il luogo deputato per la riflessione sull'italiano

Le ore di «grammatica», dedicate alla riflessione sull'italiano da parte di madrelingua, sono inadatte agli studenti che stanno ancora acquisendo l'italiano e che potrebbero più proficuamente essere inviati in laboratorio per attività di riflessione adeguate al loro livello. Certo, anche chi ha un'interlingua parziale, basica, può riflettere sul sistema che ha interiorizzato scoprendo regolarità, meccanismi di funzionamento ecc.; inoltre, la riflessione può avere un ruolo fondamentale nel consolidare conoscenze e competenze ancora nebulose, nel definire problemi, nel mettere le basi per ulteriori passi avanti nell'acquisizione. Ma c'è una differenza fondamentale, sul piano della programmazione dell'insegnante, tra la riflessione sulla lingua condotta con italofoeni e quella con allofoeni:

- con italofoeni l'insegnante può seguire un sillabo: per esempio, se affronta il nome discuterà di genere, numero, alterazione ecc.;
- in laboratorio questa procedura è di fatto impossibile perché è lo studente che porta all'insegnante e ai compagni dei problemi di italiano che ha incontrato in cortile, in classe, in televisione – problemi che non seguono certo il sillabo genere-numero-alterazione-ecc. previsto dal docente per trattare del nome in italiano.

Quindi l'insegnante deve avere in mente un sillabo di riferimento (un buon punto di partenza può essere Lo Duca, 2006) ma poi deve sapere che il percorso che svolgerà nei singoli incontri è legato alla pressione dell'ambiente esterno, a quella dimensione micro-meso-ecositemica che abbiamo citato in 11.3.1.

11.3.1

Quanto alle tecniche per la riflessione sono le stesse viste nel capitolo 8, con un'accentuazione della dimensione collaborativa, costruttivi- cap. 8

- 11.3.1 stica, ludica cui abbiamo accennato in 11.3.1. Anche con studenti stranieri, inoltre, è possibile quella eccezionale attività di riflessione metalinguistica che è la costruzione, su carta o su file, di una grammatica di riferimento dell'italiano, che giorno per giorno, incontro per incontro viene costruendosi dando forma concreta alla conquista dell'italiano da parte degli studenti (sul ruolo dell'attività metalinguistica nella L2, si veda Vedovelli, Villarini, 1995).

c. Il luogo deputato per imparare l'italiano dello studio

- 11.1 Nella comparazione nel paragrafo 11.1 abbiamo citato due sigle, universalmente usate in inglese da chi si occupa di lingue seconde:
- BICS, Basic Interpersonal Communication Skills, abilità di base per la comunicazione interpersonale; secondo gli studi sul campo riportati da Cummins (2000), il teorizzatore di questi due livelli di L2, la padronanza delle BICS viene raggiunta anche spontaneamente in circa due anni;
 - CALP, Cognitive and Academic Language Proficiency, padronanza della lingua del mondo scolastico e delle attività intellettuali. Secondo Cummins, visto che la CALP proposta come input a scuola è astratta, decontestualizzata, spesso monodirezionale (lezioni frontali), essenzialmente scritta, servono altri anni per padroneggiarla – sono gli anni della scuola, quelli in cui chi non possiede la CALP è a rischio di fallimento e conseguentemente di abbandono.

Sebbene un po' rigida, la dicotomia di Cummins ha il merito di porre l'attenzione un problema reale, marcando con un nome un'illusione (che la BICS risolve il problema comunicativo) e un'amara realtà (l'insuccesso scolastico dovuto alla CALP insufficiente), realtà che unisce gli immigrati ai molti ragazzi italiani a livelli bassi di CALP. Molte delle riflessioni che condurremo in questo paragrafo si applicano dunque anche a studenti italiani.

- cap. 10 In un laboratorio di italiano L2 è possibile lavorare partitamene sulle diverse microlingue disciplinari affrontando con gli studenti testi delle varie aree e separando anzitutto il compito linguistico (enucleando caratteristiche salienti quali il ruolo del passato nei testi di storia, dei con-

nettori in matematica e geometria ecc.) da quello cognitivo, più astratto, che nel caso degli studenti immigrati viene complicato dal fatto che l'input cognitivo è mediato da una lingua non pienamente posseduta.

Una delle forme più efficaci di sostegno allo sviluppo della CALP è la facilitazione. Luise (2006), che ha ampiamente studiato il problema, nota come questa riguardi vari aspetti dell'atto didattico:

- la *lingua*: viene talvolta anche facilitata formalmente, ma la vera facilitazione sta nella modalità di accesso al testo, che è condotto con una rapidità minore rispetto a quel che avviene in classe;
- i *contenuti*, che possono anche essere semplificati, o quanto meno gerarchizzati tra quelli che devono comunque rimanere in primo piano e quelli di contorno;
- la *metodologia*, sia attraverso forme cooperative e ludiche come quelle che abbiamo richiamato sopra, sia con un supporto particolare alla comprensione di concetti astratti, slegati dal contesto esperienziale trattato con le BICS; 11.3.1
- la *relazione* tra i compagni e con l'insegnante: i primi non sono monadi, ciascuna chiusa nella propria mente astratta per poter seguire il discorso disciplinare, ma sono compagni d'avventura nell'esplorazione di un testo che richiede la CALP; il secondo non è un dispensatore di informazioni o un chiosatore dei materiali didattici, bensì un insegnante di italiano L2 che guida il gruppetto di studenti nel cogliere i nuclei fondamentali delle pagine delle varie discipline che si stanno studiando nelle ore nella classe completa;
- l'*atteggiamento emozionale* nei confronti della disciplina, separando le difficoltà dovute alla scarsa competenza linguistica (e che quindi non devono demotivare, perché sono destinate a ridursi progressivamente fino a sparire) e le difficoltà dovute alla complessità intrinseca della disciplina o all'attitudine dello studente in quell'area di conoscenze.

Entro certi limiti l'insegnante nella classe normale può tenere sotto controllo la propria microlingua, anche perché come abbiamo detto sa bene che il problema CALP non riguarda solo lo straniero, ma anche una parte dei suoi allievi italofofoni; tuttavia, è nel laboratorio di italiano

L2 che si realizza un contatto tutorato, guidato, profondo con il testo microlinguistico: riprendendo la riflessione di Caon (2005), l'insegnante diviene «facilitatore»:

- prevalentemente *interagisce* con gli studenti, laddove nella classe la didattica è prevalentemente frontale;
- anche quando lavora frontalmente *controlla il suo parlato*: velocità, chiarezza, scelta lessicale, coordinazione vs. subordinazione ecc;
- ricorre molto all'*informazione ridondante*, che ripropone più volte un significato in modi diversi;
- *esplicita il contesto* che spesso nelle microlingue disciplinari è implicito;
- *negozia i significati* quando si rende conto che uno studente non li ha colti appieno o correttamente (in classe questa negoziazione avviene solo quando una rilevante parte della classe ha problemi);
- si appoggia più che in classe a *supporti extralinguistici*, dai tabelloni alle mappe mentali, dai grafici all'uso intensivo della lavagna;
- adotta un approccio anticipativo al testo, lavorando molto sulla *expectancy grammar* in modo da sviluppare la comprensione, non solo la comprensione in italiano.

4.1

(Sul tema della lui lingua dello studio si vedano anche Favaro, 1999, e Grassi, 2003).

11.4 | La classe con alcuni studenti stranieri

Nella scuola media gli stranieri sono presenti da molti anni in ogni classe, con punte fino a uno studente su quattro nel Nord-Est e in certe scuole delle grandi città; alle superiori gli stranieri stanno arrivando in questi anni, anche ad opera dei ricongiungimenti familiari che portano in Italia adolescenti che prima rimanevano nella patria d'origine, affidati a nonni o parenti.

Abbiamo detto in più occasioni che è difficile dedicare particolare attenzione ai due, tre immigrati della classe perché questa, anche con-

siderando la componente di italiani, è di per sé plurilivello. È difficile, ma non impossibile, se si adottano metodologie adeguate. Sopra abbiamo già accennato ad alcuni accorgimenti: per esempio, tutto quello che abbiamo detto sulla lingua dello studio vale non solo per il laboratorio di italiano, ma anche per la classe di italiano, soprattutto in ordine alle discipline che l'insegnante di italiano insegna oltre alla lingua: letteratura, storia, geografia, talvolta latino. 11.3.2

In 11.3.3 abbiamo visto una prima soluzione operativa, focalizzata sul laboratorio ma trasferibile alla classe normale visto che ogni classe è «plurilivello»: non c'è solo la compresenza di italiani e stranieri, ma il gruppo «italiano» si articola secondo vari livelli di motivazione, atteggiamento, attitudine, impegno, supporto domestico, background socio-culturale. In questo contesto (studiato in Caon, 2006b), l'uso di compiti differenziati, in cui cioè non tutti gli studenti devono svolgere lo stesso lavoro pur operando sullo stesso testo o lo stesso tema, è una delle soluzioni possibili, purché chi ha compiti di complessità ridotta venga poi coinvolto in attività di recupero o abbia un percorso individualizzato di recupero, condotto a scuola o a casa sotto forma di «contratto personale» con l'insegnante, che dedica parte del suo tempo al ragazzo debole assegnandogli i compiti specifici e poi correggendoli, sebbene rapidamente, quando vengono consegnati. 11.3.3

11.4.1 I compagni come tutor

Se l'insegnante di norma non può concentrarsi sui tre stranieri a scapito dei ventisette italiani che ha in classe (i cui genitori recitano in continuità: «Il professore non può fare il programma perché deve badare agli immigrati»), esiste tuttavia la possibilità di coinvolgere i ventisette italiani nel sostegno ai tre stranieri, trasformandoli in «tutor».

Nel modello di atto didattico tradizionale («disciplina/docente/studente») il polo «studente» indica in realtà sia il singolo studente sia il gruppo degli studenti, italiani e non. Se si vuole che cooperino, che costruiscano insieme, una delle possibilità è utilizzare gli italiani per farne dei tutor dei compagni non italiani: uno o due compagni a settimana si spostano in banco lo straniero e lo aiutano a comprendere i testi,

a risolvere alcuni problemi linguistici, a capire il modo di comportarsi in Italia, a scuola, in mensa ecc.

Questa operazione consente tre risultati:

- a. *si sensibilizzano i ragazzi italiani ai problemi dell'apprendimento della lingua*: imparano che *correggere* significa anzitutto ripetere correttamente una frase sbagliata dal compagno straniero; che la *comprensione* non funziona parola per parola, ma che devono assicurarsi che sia stato compreso il testo nella sua globalità; che eventuali *termini* non compresi nelle microlingue disciplinari vanno assolutamente spiegati, altrimenti salta anche la comprensione globale; che di fronte ai *verbi irregolari* che si trovano al passato è utile dare l'infinito e poi, eventualmente, un sinonimo o una parafrasi del significato; che l'*ortografia* è un problema anche in una lingua che, secondo la percezione comune, «si legge come si scrive» e così via. Le parole che abbiamo evidenziato in corsivo sono alcuni degli elementi della competenza comunicativa su cui gli studenti italiani vengono chiamati a riflettere – ed è una riflessione che si ripercuote poi sul loro modo di imparare le lingue straniere, dove si trovano nella stessa posizione di incertezza in cui i loro compagni immigrati si trovano di fronte all'italiano;
- b. *si risolvono i problemi linguistici e culturali minuti dello studente straniero senza bloccare l'attività della classe e, contemporaneamente, si fanno invece emergere i problemi linguistici che anche per gli italiani sono insolubili*: se lo studente straniero dice «la gente vanno», il tutor italiano corregge automaticamente «la gente va»; ma se lo straniero fa un'osservazione logica quale «una persona va; la gente sono tante persone, quindi vanno», o l'italiano conosce il meccanismo che prevede che in italiano i nomi collettivi abbiano il verbo al singolare, oppure alza la mano e chiede all'insegnante come mai «la gente va e non vanno»; l'insegnante (interrotto dall'italiano e non dall'immigrato) interviene quindi su un problema di lingua che lo straniero ha posto in evidenza ma che è condiviso dagli italiani, validando il principio che abbiamo già enunciato secondo cui gli immigrati portano certamente problemi, ma fanno anche emergere problemi che c'erano ma di cui non si era consapevoli. L'insegnante

può chiedere poi allo straniero come funzionano i collettivi nella sua lingua materna, e poi è possibile che qualcuno noti che anche in inglese *people* è di forma singolare ma richiede il verbo al plurale;

c. vengono affrontati con una certa privatezza anche *problemi culturali spiccioli* – quando si può andare al bagno, come ci si comporta se si sta poco bene ecc. – e in alcune occasioni è possibile una vera e propria attività interculturale: l'insegnante può consigliare al tutor *pro tempore* di invitare una volta il compagno straniero a fare i compiti con lui, e in tal modo quest'ultimo entra in una vera casa italiana e la famiglia italiana si pone il problema di quale tipo di panino preparare per la merenda di un compagno islamico.

L'uso degli studenti italiani come tutor per i compagni stranieri è una concretizzazione operativa dei principi di apprendimento cooperativo e di approccio costruttivista all'apprendimento che, enunciati semplicemente, possono sembrare bellissimi manifesti irrealizzabili nella didattica quotidiana. Inoltre, la funzione dei tutor non si esaurisce nelle ore di italiano ma abbraccia tutte le lezioni della settimana, coinvolgendo quindi tutto il consiglio di classe in una progettazione comune dell'iniziativa di tutorato e ribadendo il fatto che tutti i docenti sono impegnati nell'italiano L2.

11.4.2 Problemi interculturali nella classe multilingue

Siamo generalmente consapevoli delle differenze culturali che riguardano alcuni atteggiamenti, anche se spesso si tratta di stereotipi puri e semplici: i turchi sono disciplinati, gli «zingari» sono irrequieti, i latino-americani sono allegri, gli orientali sono riservati ecc.

Siamo meno consapevoli del fatto che le differenze culturali sono «software mentali» indipendenti dalla lingua: il fatto che un cinese abbia appreso l'italiano non significa che quando lo parla si renda conto che sta applicando valori non italiani. Offriamo quindi in questo paragrafo alcuni spunti di riflessione non solo per la gestione della lezione di italiano, ma anche perché possono diventare spunti di discussione in classe sulla pluralità dei meccanismi di comunicazione (per un approfondimento, si veda Balboni, 1999): per esempio, si possono coin-

volgere gli italiani nell'esplorazione dei gesti, delle distanze interpersonali ecc., nelle varie culture, anche intervistando compagni di altre classi per allargare il ventaglio delle informazioni.

I problemi interculturali dipendono da:

- a. modelli culturali in conflitto e di cui *siamo consapevoli*: basterà per esempio citare il conflitto sul ruolo maschio-femmina, per cui la scuola italiana non può accettare che la famiglia marocchina ritenga che solo il figlio maschio debba proseguire la scuola mentre la figlia deve restare a casa dopo la pubertà, così come non può partecipare ad attività di educazione fisica in gruppo misto e così via;
- b. modelli culturali in conflitto e di cui *non siamo consapevoli*: un orientale, un sudamericano, un africano hanno un concetto del tempo molto diverso dal nostro, per cui non considerano il ritardo come grave; un bambino cinese è abituato a memorizzare ubbidientemente caratteri su caratteri, per cui la frase dell'insegnante «per domani imparate tutto per bene» comporterà ore di memorizzazione, a casa – e il giorno dopo verrà redarguito perché «hai imparato tutto a memoria, non hai cercato di capire i concetti»;
- c. modelli *comunicativi* diversi: tutti siamo consapevoli delle differenze tra le lingue, ma non del fatto che anche i gesti hanno una grammatica che spesso cambia da cultura a cultura, mentre noi li usiamo per aiutare lo straniero a capire, come se fossero degli universali...

Vediamo quindi in questa breve rassegna i punti critici della comunicazione interculturale in una classe con studenti di altre culture.

Iniziamo con un cenno a valori culturali quali il senso del tempo e dello spazio, della gerarchia e del rispetto, della conoscenza, della famiglia ecc.

a. Il concetto di tempo

È *ovvio* per un italiano che la giornata inizi con l'alba, mentre è *ovvio* per molti asiatici e africani pensare che la giornata finisca con il tramonto e che quindi l'inizio della giornata successiva coincida con l'inizio della notte. È *ovvio* per un membro di culture cristiane o islamiche che il tempo sia una linea (alla cui conclusione, secondo il creden-

te, c'è il Giudizio Universale), mentre per un buddista o un indù il tempo è un cerchio che sempre ritorna sui suoi passi; è ovvio a un europeo che a Natale ci sia la neve, a Pasqua la primavera, ai morti ci siano le castagne ecc., cioè che il tempo sia ciclico, mentre è ovvio a un arabo che segue il calendario lunare che ogni anno il ramadam slitti di undici giorni... Queste riflessioni hanno valore esemplificativo per far intuire la complessità del problema «tempo», che pone molti e reali problemi sul piano comportamentale:

- *tempo come corda o come elastico*: gli europei e i nordamericani vivono il tempo come una corda tesa, mentre per gli orientali (e, per certi versi, anche per molti latino-americani), il tempo è un elastico che *di norma* si trova in posizione di riposo, si tende nel momento in cui c'è una ragione per farlo, poi torna a rilassarsi. La raccomandazione udita in ogni classe, «non perdere tempo», «non buttare il tempo», «non startene lì a girarti i pollici», prendendo per ovvia (e per giusta!) la nostra nozione del tempo viene spesso applicata scorrettamente, senza averne discusso, nel giudicare il rendimento, l'attenzione, le potenzialità scolastiche di un bambino orientale;
- *puntualità*: sia per quanto riguarda l'arrivo a scuola, sia per un incontro con la famiglia, sia per la consegna di un lavoro, di un compito ecc., il concetto di puntualità è molto cangiante: per gli italiani (pur con differenze tra Nord e Sud) la puntualità è un valore, mentre per un orientale, un arabo o un brasiliano è piuttosto un'indicazione di massima: prima di sgridare un ragazzo per il ritardo nell'arrivo a scuola o nel rientro in classe, o di prendersela con la famiglia che arriva tardi a una convocazione, è necessario negoziare il concetto di puntualità;
- *«il tempo è danaro»*: questa frase è naturale in una cultura industriale e chi parla deve quindi andare dritto al punto: ma un arabo o un orientale possono ritenere disdicevole essere troppo diretti per cui durante un'interrogazione o un colloquio con la famiglia l'insegnante italiano sente di star perdendo tempo e l'altro sente di essere di fronte a una persona incivile;
- *il tempo come potere*: in alcune culture si dimostra il proprio status gerarchico usando il tempo altrui, per esempio facendo fare antica-

mera: è una prassi diffusa soprattutto nelle culture slave, asiatiche e latino-americane, e quindi si offenderanno quelle famiglie che, convocate dalla scuola, vengono tenute in attesa perché l'insegnante sta finendo un consiglio di classe: basta affacciarsi alla porta, scusarsi per il ritardo, e l'attesa non è più umiliante;

- *il tempo futuro e il tempo passato*: l'interiezione *inshallah*, «se Dio vuole», non mostra il fatalismo degli arabi, come può pensare un europeo, ma la radicata necessità di riconoscere che il futuro è nelle mani di Dio e che quindi anche l'uso del tempo futuro dei verbi può risultare blasfemo: una sfida a Dio. Al ragazzo arabo va quindi insegnata la natura del tempo futuro in italiano, prima che la sua forma morfologica. Altre culture concepiscono con difficoltà anche il passato: per esempio, culture di origine nomade come quella zingara, dove la vita si snoda essenzialmente nel presente, le dimensioni del passato e del futuro vengono in qualche modo a mancare e diventa difficile per queste persone concettualizzarli;
- *il tempo strutturato*: la scuola italiana è strutturata in ore, periodi ecc. in maniera più rigida rispetto non solo a scuole di paesi emergenti, ma anche a quelle inglesi e americane. Ci sono ragazzi stranieri che hanno bisogno di qualche tempo per cogliere la strutturazione, anche con l'aiuto dei compagni tutor, ma è tutto il concetto di strutturazione del tempo che va costruito, prima di richiedere puntualità e parcellizzazione del proprio tempo secondo gli schemi rigidi della scuola.

11.4.1

b. Problemi legati al concetto di gerarchia e di rispetto

In una scuola la gerarchia è forte e gli studenti hanno tutt'una serie di «superiori gerarchici»: adulti (la bidella, il custode, il personale di un'azienda di pulizie), docenti (preside, insegnanti), amministratori (il personale di segreteria).

Lo studente italiano sa che queste gerarchie vanno rispettate in maniera diversa: una cosa è disobbedire al bidello, altra disobbedire al preside. Un bambino cinese, che ha come primo valore gerarchico l'età, riverirà più il vecchio bidello che il giovane preside; per la stessa ragione, la famiglia cinese che viene a scuola per un colloquio e porta anche il nonno, che non capisce una parola di italiano, sta dimostrando

rispetto alla scuola e quindi nella conversazione è al nonno che bisognerà rivolgersi, anche se saranno i genitori dello studente a comprendere e rispondere.

Status e gerarchia sono concetti legati al bisogno di essere rispettati, che in alcune culture giunge a livelli insospettati per un italiano. Far perdere la faccia a un arabo, a un sudamericano, a uno slavo rappresenta un atto difficilmente perdonabile. In alcune lingue, come per esempio in arabo, anche la nozione di «scusarsi» è molto delicata: prima di insegnare l'espressione «scusa!» bisogna insegnare che chi si scusa non è un debole, non è sconfitto, non perde la faccia.

In generale, comunque, dobbiamo ricordare che anche se molte culture sono più dirette della nostra (danno del tu, «non hanno peli sulla lingua», vanno dritti al punto, difendono chiaramente i loro diritti o quelli che ritengono tali), non per questo sono meno formali – e la formalità consiste nella maggior parte dei casi nel non perdere o far perdere la faccia, nel non essere umiliati (o quello che loro ritengono per «essere umiliati») in pubblico. Il che, nella correzione degli errori, ha conseguenze delicatissime almeno fino a quando non si sia passato il concetto che errare è umano e può aiutare a migliorare.

Tra i vari problemi legati allo status e al rispetto, i più rilevanti per il nostro ambito sono:

- l'opposizione *formale/informale*: si tratta di un'opposizione essenziale, che costituisce un preciso obiettivo glottodidattico dell'italiano L2 e che può consentire, confrontandola con il modo di esprimerla in altre lingue e culture, di svolgere un buon lavoro su concetto di varietà di registro;
- il concetto *educato/maleducato*: basti pensare che in quasi tutte le culture «educazione» significa non interrompere chi sta parlando, aspettare il proprio turno in un gruppo prima di prendere la parola, mentre gli italiani trovano naturale interrompere, almeno entro certi limiti;
- la *forza mascherata/esplicita* della comunicazione: se un bambino ebreo o slavo o rom vuole un pezzetto del panino di un compagno, deve apprendere che in Italia l'imperativo «dammi un pezzo di panino!» va temperato con «mascheratori» della forza, quali «per piace-

- re», «ti dispiacerebbe...»); anche i bambini italiani spesso usano forme forti e non mascherate, ma se a usarle è uno straniero questi viene visto come arrogante e prepotente;
- la *negazione*: in molte culture un divieto viene raramente espresso con un esplicito «no» e la sua forza viene piuttosto mascherata con un delicato «sarebbe meglio che tu non...»; altre culture, come quelle balcaniche, che hanno invece una esplicitezza che agli italiani spesso sembra brutale, rischiano di non capire che gli inviti dell'insegnante a non fare qualcosa sono divieti, così come certi consigli sono ordini...

c. Problemi comunicativi non verbali

L'80% circa delle informazioni che giungono al cervello passa attraverso l'occhio: siamo più visti che ascoltati. E l'occhio registra tutti i linguaggi non verbali mentre noi focalizziamo l'attenzione solo su quelli verbali.

Il corpo è fonte di molte «informazioni» involontarie quali il sudore, il tremito, il rossore ecc., ma esso viene utilizzato anche per «comunicare», cioè per veicolare significati volontari o per sottolineare significati espressi con la lingua. Vediamo alcuni punti delicati relativi alla comunicazione corporea:

- *sorriso*: in Europa occidentale questo gesto vuole comunicare a chi sta parlando un generico accordo o almeno attesta la comprensione di quanto si sta dicendo; dall'Europa orientale all'Asia e all'Africa questa interpretazione non è altrettanto certa: per esempio, per non offendere una persona importante (come l'insegnante) con un diniego, un orientale imbarazzato può limitarsi a sorridere e mantenere il silenzio, in quanto non vige l'equazione «silenzio = assenso». Durante una spiegazione o in un lavoro di gruppo è grave interpretare come assenso un segno di dissenso;
- *occhi*: in Occidente guardare l'interlocutore negli occhi è in genere ritenuto un segno di franchezza, ma in molte culture afro-asiatiche fissare un uomo (per esempio il padre di un allievo) dritto negli occhi può comunicare una sfida o può assumere connotazioni sessuali;

- *espressioni del viso*: esprimere emozioni, sensazioni, giudizi, pensieri con la mimica facciale è una cosa «ovvia» in Italia, ma in Oriente le espressioni sono poco gradite, tanto che si educano i bambini fin da piccoli alla riservatezza riguardo i propri sentimenti. È facile capire un bambino italiano che sta male o è triste, molto più difficile scoprirlo di un cinesino – che magari verrà anche descritto come «apatico», «disinteressato», «abulico» ecc.;
- *braccia e mani*: i gesti della mano spesso sottolineano o sostituiscono le parole, ma essi hanno diversi significati a seconda della cultura, esattamente come il lessico cambia da lingua a lingua: in molte ex colonie inglesi il segno a «v», fatto con indice e medio, significa «vittoria» se il dorso *solo* della mano è rivolto verso chi parla, ma è un insulto se esso è rivolto a chi ascolta, così come lo è il saluto a mano aperta con le dita tese (come a dire «cinque») per un greco; il segno americano di «OK» con il pollice alzato è volgare e offensivo nel sud-est asiatico, e quello fatto con pollice e indice uniti a formare una «O» lo è nei paesi slavi; alcuni gesti hanno effetti rischiosi in quanto legati alla sfera sessuale;
- *gambe e piedi*: soprattutto gli arabi vivono l'accavallamento della gambe, che mostra la suola delle scarpe, come un'indicazione di disprezzo;
- il *sudore* è naturale, ma l'*odore* di sudore ha un valore interpersonale più delicato: in Italia, chi si accorge di odorare si sente sporco mentre in altre culture non è così: preadolescenti rom o arabi, nonché il loro genitori, possono comunicare agli italiani il senso di sporcizia e trascuratezza che compromette l'interazione fin dall'inizio; quindi vanno informati della fobia antiodore degli italiani;
- *rumori e umori* corporei: soffiarsi il naso e starnutire, sputare, ruttare, petare: sono ammessi in certe culture, vietati in altre; in particolare, soffiarsi il naso (per quanto discretamente) in Oriente è spesso considerato irrispettoso e volgare: il muco viene tamponato, il più discretamente possibile, o ci si limita a inspirarlo, anche rumorosamente, e inghiottirlo o sputarlo. Lo stesso vale per il ruttare il dar il sfogo a rumori intestinali. Si tratta di informare famiglie e allievi.

Quasi tutte le voci sopra si concludono con un banale «si tratta di informare gli studenti ed eventualmente le loro famiglie»: abbiamo usato «informare» e non «discutere, negoziare», perché questi linguaggi non lasciano spazio alla negoziazione: chi ne sbaglia l'uso è immediatamente sanzionato.

d. La distanza tra i corpi

Tutti gli animali vivono in una sorta di bolla virtuale che rappresenta la loro intimità e che ha il raggio della distanza di sicurezza, cioè quella che consente di difendersi da un attacco o di iniziare una fuga. Negli uomini, essa è di circa 60 centimetri, cioè la distanza del braccio teso. La «bolla» è un dato di *natura*, mentre la sua dimensione e il suo valore di intimità sono dati di *cultura* e quindi variano: l'infrazione alle regole «prosemiche», cioè alla grammatica che regola la distanza interpersonale, può essere vissuta come aggressione.

Nelle culture della costa europea del Mediterraneo chi si avvicina troppo invade il campo dell'altro lo mette a disagio, ma nel Mediterraneo arabo la distanza si riduce e il genitore può toccare l'insegnante sul petto o sul braccio senza volerlo offendere, anzi, per indicare la profonda verità di quel che sta dicendo: la distanza interpersonale è uno dei fattori dell'opposizione tra il registro formale e quello informale, e quindi può essere trattata anche con gli studenti italiani sotto l'aspetto sociolinguistico.

Nelle Filippine è vietato mettere la mano sulla testa di un bambino, gesto comune agli italiani che vogliono così esprimere l'affetto o il semplice apprezzamento per la bellezza del bambino.

e. Problemi comunicativi legati al suono della lingua

Il *tono* della voce può dare l'impressione che una persona sia rinunciataria (gli orientali tendono a sussurrare) o aggressiva (rom, sudamericani e slavi usano un tono di voce molto alto); anche i bambini italiani nella scuola di base non sanno controllare il tono di voce, quindi si tratta di educarli tutti insieme, italiani e stranieri.

Va ricordato che l'alta *velocità* del parlato è sempre sentita come una forma di violenza del madrelingua sull'ascoltatore straniero e può scatenare reazioni negative o di chiusura.

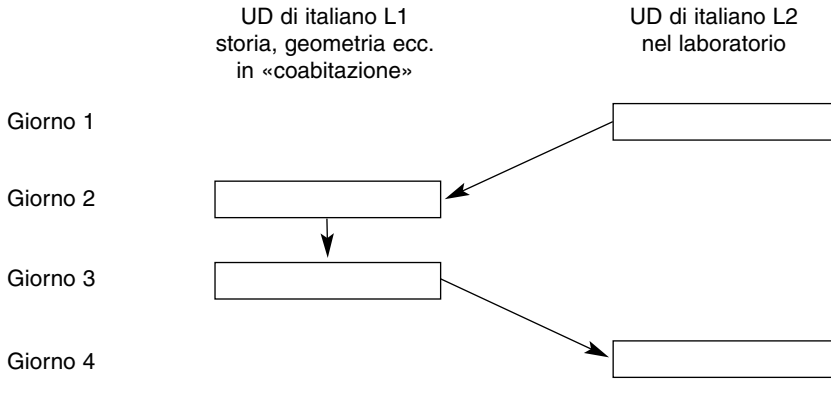
11.4.3 Un modello operativo per le attività in «coabitazione»

Tre giovani studiosi specializzati nel settore dell'italiano L2, D'Annunzio, Della Puppa e Caon, hanno elaborato un modello operativo che consente di gestire con profitto per italiani e stranieri le attività svolte in «coabitazione» nella classe normale: l'unità didattica differenziata e stratificata. (Per approfondimento, si vedano i saggi specifici su questo modello operativo in Caon, 2006b, e Caon, D'Annunzio, 2006).

I due aggettivi rimandano ai due principi qualificanti:

- a. *differenziazione*: gli studenti stranieri, pur in presenza di un input comune (almeno in parte) agli italiani, svolgono dei compiti diversi, lavorano solo ad alcune abilità, possono avere anche una personalizzazione sulla base della lingua di provenienza e delle differenze di tipo di intelligenza o di stile cognitivo (ben note all'insegnante, essendo pochi gli stranieri e quindi più facilmente osservabili); può anche esserci un focus differente: per esempio, partendo dall'elenco dei mezzi di trasporto gli italiani fanno un lavoro di categorizzazione di una mappa semantica (mezzi mossi da un motore oppure dall'uomo, come la gondola, il riscio, la bicicletta; mezzi antichi, come la lettiga o il calesse, oppure moderni, addirittura avveniristici ecc.) mentre gli stranieri apprendono il lessico del mondo dei trasporti, eventualmente con l'articolo per assegnare il genere morfologico;
- b. *stratificazione*: i compiti sono «a strati» di complessità linguistica; uno strumento, per esempio per verificare la comprensione, è una scheda in ordine progressivo di difficoltà: gli stranieri, a seconda della lingua di provenienza e dell'estensione della loro permanenza in Italia, risponderanno solo alle prime domande, di comprensione globale, e poi a qualche domanda specifica su informazioni più precise, mentre gli italiani dovrebbero rispondere a tutte le domande – ma ci possono essere italiani con difficoltà linguistiche o cognitive che di situano a metà strada tra i madrelingua e gli stranieri.

Il funzionamento del modello può essere visualizzato come alla pagina seguente, ipotizzando due ore settimanali di insegnamento disciplinare e due ore di laboratorio di italiano L2:



Nelle due ore disciplinari in «coabitazione», l'insegnante disciplina-
re segue la sua programmazione, così come fa l'insegnante di italiano
L2 nel laboratorio. Per lo straniero, due ore sono insieme alla classe
con compagni italiani, due sono di laboratorio: quindi il suo lavoro su
uno specifico tema è di quattro ore.

Lo schema si legge in questo modo.

a. Prima ora di laboratorio di italiano L2

Nella prima ora in laboratorio si svolgono attività che preparano alla
prima lezione comune, che si terrà uno o due giorni dopo: proseguendo
nell'esempio dei mezzi di trasporto presentato sopra, in laboratorio si
fa un censimento dei mezzi di trasporto conosciuti, partendo dall'esperie-
nza di vita; oppure se ci si prepara alla lezione di geometria si presentano
le figure piane, o si osserva la cartina dell'Africa se quello è
l'argomento della lezione di geografia e così via.

b. Due ore in «coabitazione»

Nelle due ore comuni, il lavoro si focalizza sull'argomento previsto
dall'insegnante disciplinare; gli stranieri hanno compiti differenziati e
schede stratificate o in base alla difficoltà linguistica o anche su alcuni
aspetti contenutistici. In queste ore ci sono aspetti comuni, quali l'argo-

mento e, talvolta, i processi cognitivi e il focus, l'obiettivo didattico; e ci sono degli aspetti che possono essere diversi: nell'esempio dei mezzi di trasporto,

b1. gli *italiani* che lavorano alla costruzione della mappa semantica:

- accrescono la loro conoscenza di questo tema, sia diacronicamente (lettighe, mongolfiere, dirigibili ecc.) sia culturalmente (il riscìò, la piroga, la slitta ecc.);
- consolidano i processi di categorizzazione individuando dei parametri (mezzi mossi dall'uomo, da un motore, o da forze della natura come la barca a vela o l'aliante; mezzi individuali e collettivi, mezzi che usano uno o più canali, come l'aereo che vola e rulla o il hovercraft che va su terra e acqua e così via),

b2. gli *stranieri* hanno una panoramica globale come quella degli italiani, e

- danno un contributo specifico sui mezzi di trasporto propri della loro terra d'origine;
- rafforzano la conoscenza lessicale (e morfologica, se viene dato l'articolo che indica il genere) sui mezzi di trasporto comuni nella vita quotidiana in Italia; inoltre possono anche avere indicazioni di luogo (l'aeroporto, la stazione dei treni, della metropolitana e degli autobus, il porto).

Se ci sono espressioni o strutture usate dagli italiani nell'ordine naturale di acquisizione si collocano subito dopo quanto è stato già acquisito, possono avere un apprendimento spontaneo o incidentale.

c. Seconda ora di laboratorio di italiano L2

La seconda ora settimanale di laboratorio serve a riprendere aspetti linguistici (pronuncia, morfologia ecc.) incontrati in «coabitazione», a consolidare la lingua dello studio di quella disciplina, e a preparare alle successive ore in «coabitazione». Se c'è stato un apprendimento incidentale può essere individuato, eventualmente corretto, comunque consolidato e riflesso.

Questo modello porta a costruire delle unità didattiche di italiano L2 che richiedono un coordinamento tra docenti di varie discipline e che non possono certo includere tutte le 30 ore settimanali di lezione; tuttavia, settimana per settimana, unità differenziate e stratificate possono sostenere le fasi di «coabitazione», facendone ore di crescita anche per gli stranieri (spesso di fatto emarginati, soprattutto nell'insegnamento frontale) ed evitando che la loro presenza diventi un fattore di rallentamento per l'attività normale della componente italoфона della classe.

La progettazione di unità diversificate e stratificate cade inizialmente sulle spalle dell'insegnante di italiano L2, ma può lentamente mostrare agli insegnanti delle varie discipline come si preparano schede stratificate per difficoltà linguistiche o come si prevedono attività differenziate per gli stranieri, trasformando di fatto tutti gli insegnanti disciplinari in docenti *anche* di italiano L2.

11.5 | L'(auto)formazione dell'insegnante di italiano L2

La formazione dell'insegnante di italiano L1 segue vie canoniche (facoltà di Lettere; abilitazione oppure SSIS; periodo di straordinariato; eventuali corsi di formazione svolti dalle scuole, dalle Direzioni Regionali, da associazioni quali il GISCEL, il MCE e così via). L'insegnante di italiano L2, per una scelta incomprensibile dei governi che nelle ultime legislature hanno gestito la scuola italiana (nonché l'insegnamento dell'italiano all'estero) non ha diritto a una abilitazione *ad hoc* per cui deve auto-formarsi, spesso in tempi aggiuntivi a quelli del suo normale lavoro, con una diffusa componente di volontariato.

Il MPI/MIUR ha portato avanti progetti pilota di formazione degli insegnanti in questo ambito, ma sono stati raggiunti circa 2000 docenti in tutto, che spesso hanno ricevuto un semplice attestato a fronte di un impegno gravoso, sempre aggiuntivo rispetto all'insegnamento quotidiano.

Sono nati negli ultimi anni vari centri per la formazione degli insegnanti di italiano L2, di solito legati a enti locali; oltre alle tre università che istituzionalmente formano docenti di italiano (le università per

stranieri di Siena e di Perugia e l'università di Venezia), anche Torino, Milano Cattolica, Padova, Chieti-Pescara, Genova, Roma Tre, Bergamo, Bari ecc. hanno master, corsi di formazione, corsi di aggiornamento. Per un'informazione per quanto possibile aggiornata si veda www.insegnare-italiano.it. Materiale gratuito per l'autoformazione è reperibile in www.unive.it/progettoalias. (Sulla formazione dei docenti di italiano L2 si veda Bosisio, 2004.)

Un ruolo particolare nella formazione interculturale (individuale o insieme ad altri insegnanti di una scuola) può essere affidato al cinema prodotto in Cina, in India, nei paesi arabi, nell'est europeo, in Brasile – molti dei quali addirittura sono ambientati in tutto o in parte nel mondo della scuola. Questi film possono offrire, in un'ora e mezza di visione e altrettanto di discussione, uno spaccato dell'idea di scuola, oltre che della vita quotidiana, del mondo da cui provengono i ragazzi immigrati; una guida all'uso di film con questo scopo, corredata da schede di osservazione e da suggerimenti per la discussione anche in classe per sensibilizzare gli studenti, è Triolo (2004.)

La letteratura specialistica in questi anni ha dato ottimi frutti; oltre ai testi cui si è fatto riferimento nel corpo del capitolo si vedano questi studi: sul processo d'apprendimento della L2, Favaro (1997, 2002) Pallotti (1998); AA.VV. (2000), Luise (2003, 2004, 2006), Bosisio (2005); Santipolo (2006); con un'attenzione particolare agli adulti, si veda Begotti (2006); ci sono poi dei volumi dedicati agli apprendenti di specifiche aree: Cocchi (1996) per cinesi e rom, Celentin, Cognigni (2005) per studenti di origine slava, Vedovelli, Massara, Giacalone Ramat (2001), Della Puppa (2006) per ragazzi arabi, D'Annunzio (cds) per cinesi.

11.6 | Parole chiave del capitolo

Questi concetti verranno dati per acquisiti alla fine del capitolo:

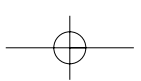
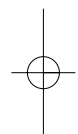
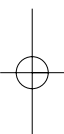
BICS (Basic Interpersonal Communication Skills): si tratta delle abilità comunicative di base, usate nella quotidianità.

CALP (Cognitive and Academic Language Proficiency): è la padronanza della lingua dello studio, delle attività scolastiche e, più in generale, della vita cognitiva.

lingua 1, lingua 2: la L1 è la lingua materna, ormai acquisita quando si entra nella scuola; la L2 non è la seconda lingua acquisita dopo la L1, bensì una lingua che viene acquisita nel luogo in cui essa è parlata.

linguistica acquisizionale: branca della linguistica teorica che studia il formarsi dell'interlingua, il sistema parziale in continua evoluzione durante l'acquisizione di una lingua. Sulla base degli studi acquisizionali si stanno individuando delle sequenze di acquisizione, in cui ciascuna tappa presuppone («implica» è il termine esatto) l'acquisizione delle tappe precedenti.

Bibliografia



- AA.VV., 2000, *ALIAS: Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri*, Theorema, Torino.
- ALTIERI BIAGI M.L., 1974, *Forme della comunicazione scientifica*, in AA.VV., *Italiano d'oggi. Lingua non letteraria e lingue speciali*, Lint, Trieste.
- ARCAINI E., 1978, *L'educazione linguistica come strumento e come fine*, Feltrinelli-Bocca, Milano.
- ARCAINI E., 1988, *Epistemologia dei linguaggi settoriali*, in CLUC, *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*, La Scuola, Brescia.
- ARMELLINI G., 1987, *Come e perché insegnare letteratura*, Zanichelli, Bologna.
- ASOR ROSA A. (a cura di), 1985, *Cultura e letteratura nella Secondaria superiore*, Franco Angeli, Milano.
- BALBONI P.E., 1988, *Gli insegnamenti linguistici nella scuola italiana*, Liviana, Padova.
- BALBONI P.E., 1989, *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*, La Scuola, Brescia.
- BALBONI P.E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- BALBONI P.E., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET Università, Torino.
- BALBONI P.E., 1999, *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comprensione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- BALBONI P.E., 2000, *Le microlingue scientifico-professionali: natura e didattica*, UTET Università, Torino.
- BALBONI P.E., 2002a, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino.
- BALBONI P.E., 2002b, *Parlare in pubblico. Un'interazione complessa*, in BRU-

- NI F., RASO T. (a cura di), *Manuale dell'italiano professionale. Teoria e Didattica*, Zanichelli, Bologna.
- BALBONI P.E. (a cura di), 2004, *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, UTET Università, Torino.
- BARRETT E. (a cura di), 1992, *Sociomedia: Multimedia, Hypermedia and the Social Construction of Knowledge*, The MIT Press, Cambridge.
- BAZZANELLA C. (a cura di), 2002, *Le forme del dialogo*, Guerini, Milano.
- BECCARIA S.L. (a cura di), 1973, *I linguaggi settoriali in Italia*, Bompiani, Milano.
- BEGOTTI P., 2006, *Insegnare l'italiano ad adulti*, Guerra, Perugia.
- BENINCA P. et al., 1974, *Italiano standard o italiano scolastico*, in ID., *Dal dialetto alla lingua*, Pacini, Pisa.
- BENVENUTO G., 1987, *Insegnare a riassumere*, Loescher, Torino.
- BERRETTA M., 1977, *Linguistica ed educazione linguistica, Guida all'insegnamento dell'italiano*, Einaudi, Torino.
- BERRETTA M., 1980, *La comunicazione*, Milella, Lecce.
- BERRETTONI P., VINEIS E. (a cura di), 1974, *Scritti sulla questione della lingua*, Loescher, Torino.
- BERRUTO G. (a cura di), 1977, *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, Stampatori, Torino.
- BERRUTO G., 1978, *L'italiano impopolare*, Liguori, Napoli.
- BERTONI DEL GUERCIO G., CAPONERA M.G., 1981, *Letteratura ed analisi testuale*, Franco Angeli, Milano.
- BETTETINI G., GASPARINI B., VITTADINI N., 1999, *Gli spazi dell'ipertesto*, Bompiani, Milano.
- BONINI F., 1989, *Didattica dei testi letterari*, in FREDDI G. (a cura di), *Educazione linguistica per la scuola superiore*, Liviana, Padova.
- BORELLO E. (a cura di), 1994, *L'incomunicabilità di massa: funzionamento e apprendimento*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- BOSCOLO P., 1999, *Scrivere testi*, in PONTECORVO C. (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna.
- BOSISIO C., 2004, *La formazione dell'insegnante di italiano L2*, in DAMERI R. (a cura di), *Comunic@ted*, Edistudio, Milano.
- BOSISIO C., 2005, *Insegnare italiano L2 oggi: verso un percorso formativo ideale*, in CAMBIAGHI B., MILANI C., PONTANI P. (a cura di), *Europa plurilingue: comunicazione e didattica*, Milano, Vita e Pensiero.
- BRASCA L., ZAMBELLI M.L. (a cura di), 1992, *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- BREWER W.F., BRUCE B., SPIRO R.J., 1980, *Theoretical Issues in Reading Comprehension. Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education*, Erlbaum, Hillsdale.

Bibliografia

281

- BRUNI F., 1981-82, *Italiano comune e italiano regionale nella scuola*, «Rivista Italiana di Dialettologia», n. 6.
- BRUNI F. et al., 1997, *Manuale di scrittura e comunicazione*, Zanichelli, Bologna.
- BRUNI F., RASO T. (a cura di), 2002, *Manuale dell'italiano professionale*, Zanichelli, Bologna.
- CADIOLI A., 1998, *Il critico navigante (Saggio sull'ipertesto e la critica letteraria)*, Marietti, Genova.
- CALÒ R. (a cura di), 2003, *Scrivere per comunicare inventare apprendere. Percorsi curricolari per la scuola dell'obbligo*, Franco Angeli, Milano.
- CALVINO I., 1988, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Garzanti.
- CAON F., RUTKA S., 2004, *La lingua in gioco*, Guerra, Perugia.
- CAON F., 2005, *Un approccio umanistico-affettivo all'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Cafoscarina, Venezia.
- CAON F., 2006a, *Pleasure in Language Learning and Teaching: A Methodological Challenge*, Guerra, Perugia.
- CAON F. (a cura di), 2006b, *Insegnare italiano in classi ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- CAON F., D'ANNUNZIO B., 2006, *Il laboratorio di italiano L2*, Guerra, Perugia.
- CAPONERA M.G., SIANI C., (a cura di), 1978, *La letteratura di lingua straniera nella secondaria superiore*, Zanichelli, Bologna.
- CARDINALE U. (a cura di), 1999, *Insegnare italiano nella scuola del 2000*, Unipress, Padova.
- CARDONA M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, UTET Libreria, Torino.
- CARDONA M., 2004, *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*, Adriatica, Bari.
- CARLI A. (a cura di), 1996, *Stili comunicativi in classe*, Franco Angeli, Milano.
- CARLI A. (a cura di), 1997, *Modelli comunicativi e valutazione dei libri di testo*, Franco Angeli, Milano.
- CASTELLANI A., 1982, *Quanti erano gli italiani nel 1861*, «Studi di linguistica italiana», n. 8.
- CASTELFRANCHI C., PARISI D., 1980, *Linguaggio, conoscenze e scopi*, Il Mulino, Bologna.
- CELENTIN P., COGNIGNI E., 2005, *Lo studente di origine slava*, Guerra, Perugia.
- CHAPMAN, C., 1996, *The Development of IELTS. A Study of the Effect of Background Knowledge on Reading Comprehension*, Cambridge University Press, Cambridge.

- CILIBERTI A. (a cura di), 1981, *L'insegnamento linguistico «per scopi speciali»*, Zanichelli, Bologna.
- CILIBERTI A., 1991, *Grammatica, pedagogia, discorso*, La Nuova Italia, Firenze.
- CIPOLLA F., MOSCA G., 1971, *La linguistica applicata all'insegnamento dell'italiano*, Bulloni, Roma.
- CLUC (a cura di), 1988, *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*, La Scuola, Brescia.
- COCCHI G. et al., 1996, *L'italiano come L2 nella scuola dell'obbligo. Il formarsi della competenza linguistica in bambini cinesi e rom*, Bulloni, Roma.
- COLOMBO A., SOMMADOSSI C. (a cura di), 1985, *Educazione letteraria*, Edizioni Scolastiche Mondadori, Milano.
- COLOMBO A., 2002, *Leggere. Capire e non capire*, Zanichelli, Bologna.
- CORNO D., 2002, *Scrivere e comunicare. Teoria e pratica della scrittura in lingua italiana*, Bruno Mondadori, Milano.
- CORNO D., POZZO G. (a cura di), 1991, *Mente, linguaggio, apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze.
- CORNOLDI C., 1986, *Apprendimento e memoria nell'uomo*, UTET, Torino.
- CORRÀ L., GIRARDI A., LO DUCA M.G., 1981, *Strumenti per l'educazione linguistica*, CLEUP, Padova.
- CORTELAZZO M.A., 1978, *Libro di testo e didattica dell'italiano*, CLEUP, Padova.
- CORTELAZZO M.A., 1990, *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Unipress, Padova.
- CORTELAZZO M.A. (a cura di), 1991, *Scrivere nella scuola dell'obbligo*, La Nuova Italia, Firenze.
- CORTI M., 1976, *Principi di comunicazione letteraria*, Bompiani, Milano.
- COVERI L., 1986, *Insegnare letteratura nella scuola superiore*, La Nuova Italia, Firenze.
- CUCCU R., 2003, *Stili di apprendimento, intelligenze multiple e profitto scolastico*, «Lingua e Nuova Didattica», n. 5.
- DANESI M., 1988 *Neurolinguistica e glottodidattica*, Liviana, Padova.
- DANESI M., 1998, *Il cervello in aula*, Guerra, Perugia.
- D'ANNUNZIO B., CDS. (2007), *Lo studente di origine cinese*, Guerra, Perugia.
- DARDANO M., 1995, *I linguaggi settoriali e i linguaggi scientifici dell'italiano*, in VANNINI E. (a cura di), *Atti del Corso di Formazione per Personale Docente della Scuola Secondaria delle Istituzioni Scolastiche all'Estero*, Università per Stranieri, Siena.
- DAVIES A., 2003, *Native Speaker: Myth and Reality*, Multilingual Matters, Clevedon.

Bibliografia

283

- DE BENI R., PAZZAGLIA F., 1992, *La comprensione del testo, modelli teorici e programmi di intervento*, Pettini, Torino.
- DELLA PUPPA F., 2006, *Lo studente di origine araba*, Guerra, Perugia.
- DE MARCO A., 2005, *Acquisire Secondo Natura. L'acquisizione della morfologia in italiano*, Franco Angeli, Milano.
- DE MAURO T., 1963, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari.
- DE MAURO T., 1977, *Scuola e linguaggio*, Editori Riuniti, Roma.
- DE MAURO T., 2005, *La fabbrica delle parole*, UTET Libreria, Torino.
- DE MAURO T., GENSINI S., PIEMONTESE M.E., (a cura di), 1988, *Dalla parte del ricevente: Percezione, comprensione, interpretazione*, Bulloni, Roma.
- DE MAURO T., FERRERI S., 2005, *Glottodidattica come linguistica educativa*, in VOGHERA M., BASILE G., GUERRIERO A.R. (a cura di), *E.LI.CA. educazione linguistica e conoscenza per l'accesso*, Guerra, Perugia.
- DESIDERI P. (a cura di), 1995, *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- DI PIETRO R., 1987, *Strategic Interaction. Learning Languages Through Scenarios*, Cambridge University Press, New York.
- DOLCI R., 2004, *Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie*, in SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Lingue straniere nella scuola*, UTET Libreria, Torino.
- ECO U., 1975, *Trattato di semiotica*, Bompiani, Milano.
- ECO U., 1979, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano.
- ECO U., 2002, *Sulla letteratura*, Bompiani, Milano.
- FABBRO F., 1996, *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Astrolabio, Roma.
- FABBRO F. 2004, *Neuropedagogia delle lingue: come insegnare le lingue ai bambini*, Astrolabio, Roma.
- FAVARO G., 1997 *Progetto di formazione linguistica in Italiano seconda lingua*, Milano, Franco Angeli.
- FAVARO G. (a cura di), 1999, *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Guerini, Milano.
- FAVARO G., 2002, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze.
- FERRERI S. (a cura di), 2002, *Non uno di meno, Strategie didattiche per leggere e comprendere*, La Nuova Italia, Firenze.
- FERRERI S., 2005, *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- FIERMONTE D., CREMASCOLI F., 1998, *Manuale di scrittura*, Bollati Boringhieri, Torino.

- FORNASIERO S., TAMIOZZO S., 1999, *Leggere. Come capire, studiare, apprezzare un testo*, Il Mulino, Bologna.
- FORNASIERO S., TAMIOZZO S., 2002, *Scrivere l'italiano. Galateo della comunicazione scritta*, Il Mulino, Bologna.
- FREDDI G., 1970, *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, Minerva Italiana, Bergamo.
- FREDDI G., 1990a, *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Liviana, Torino.
- FREDDI G., 1990b, *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*, Liviana, Torino.
- FREDDI G., 2003, *La letteratura. Natura e insegnamento*, Ghisetti e Corvi, Milano.
- GALATOLO R., PALLOTTI G. (a cura di), 1999, *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Cortina, Milano.
- GALLIANI L. et al., (1999), *Ambienti multimediali di apprendimento*, Pensa Multimedia, Lecce.
- GALLO L., PAOLELLA M., TARALLO P., 1977, *Oltre il libro di testo*, Musolini, Torino.
- GALLO B., 2003, *Neuroscienze e apprendimento*, Esselibri, Napoli.
- GARDNER H., 1983, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
- GARDNER H., 1999, *Intelligences Reframed: Multiple Intelligences in the 21st Century*, Basic Books, New York.
- GARITO M.A. (a cura di), 1997, *Tecnologie e processi cognitivi. Insegnare ad apprendere con la multimedialità*, Franco Angeli, Milano.
- GIACALONE RAMAT A. (a cura di), 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie d'acquisizione*, Carocci, Roma.
- GINESTE M.D., LE NY J.F., 2002, *Psychologie cognitive du Langage: de la Reconnaissance à la Compréhension*, Dunod, Parigi.
- GISCEL, 1975, *Dieci tesi per l'educazione linguistica*, in RENZI L., CORTELAZZO M.A. (a cura di), *La lingua italiana oggi. Un problema linguistico e sociale*, Il Mulino, Bologna.
- GIUNCHI P. (a cura di), 1990, *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Zanichelli, Bologna.
- GOODMAN K.S., 1970, *Reading, a Psycholinguistic Guessing Game*, in GUNDERSON D.V. (a cura di), *Language and Reading*, Washington Center for Applied Linguistics, Washington.
- GOTTI M., 1991, *I linguaggi specialistici. Caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*, La Nuova Italia, Firenze.
- GRASSI R. et al. (a cura di), 2003, *L'italiano per lo studio nella classe plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra, Perugia.

- GREGG. L.W., STEINBERG E.R. (a cura di), 1980, *Cognitive Processes in Writing*, Erlbaum, Hillsdale.
- GUERRIERO A.R. (a cura di), 1998, *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, La Nuova Italia, Firenze.
- GUERRIERO A. R. (a cura di), 2002, *Laboratorio di scrittura*, La Nuova Italia, Firenze.
- HEFFERMAN P.J., 1998, *Promoting the Development of Strategic Competence in the Language Classroom*, «Mosaic», n. 4.
- HULLEN W., 1984, *Bischof John Wilkins und die Fachsprachen unserer Zeit*, «Fachsprache», n. 3-4.
- INKELES A., LEVINSON D.J., 1969, *The Study of Modal Personality and Socio-cultural Systems*, in LINDSAY G., ARONSON E. (a cura di), *Handbook of Social Psychology*, Addison-Wesley, Reading.
- ISER W., 1974, *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction*, J. Hopkins University Press, Baltimora.
- JOB R., TONZAR C., 1993, *Psicolinguistica e bilinguismo*, Liviana, Padova.
- JUST M.A., CARPENTER P.A. (a cura di), 1977, *Cognitive Processes in Comprehension*, Erlbaum, Hillsdale.
- KINTSCH W., VAN DIJK T.A., 1978, *Towards a Model of Text Comprehension and Production*, «Psychological Review», n. 85.
- KRECKEL M., 1981, *Communicative Acts and Shared Knowledge in Natural Discourse*, Academic Press, Londra.
- LAKOFF G., JOHNSON L., 1980, *Metaphors We Live By*, Chicago University Press, Chicago.
- LANDOW G.P., 1997, *Hypertext 2.0: The Convergence of Contemporary Theory and Technology*, The Johns Hopkins University Press, Baltimora.
- LAVINIO C., 1990, *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze.
- LAVINIO C., 2002, *Scrivere in breve: sintesi e concisione*, in GUERRIERO A.R. (a cura di), 2002, *Laboratorio di scrittura*, La Nuova Italia, Firenze.
- LAVINIO C., 2004, *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Carocci, Roma.
- LAVINIO C. (a cura di), 2005, *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Franco Angeli, Milano.
- LEVELT W., 1989, *Speaking. From Intention to Articulation*, The MIT Press, Cambridge.
- LEWIS M., 1997, *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*, LTP, Hove.
- LEWIS M. (a cura di), 2000, *Teaching Collocation*, LTP, Hove.
- LEVORATO C.M., 1988, *Racconti, Storie, Narrazioni. I processi di comprensione dei testi*, Il Mulino, Bologna.
- LO DUCA M.G., 1990, *Creatività e regole*, Il Mulino, Bologna.

- LO DUCA M.G., 1992, *Scrivere nella scuola media superiore*, La Nuova Italia, Firenze.
- LO DUCA M.G., 2003, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- LO DUCA M.G., 2004, *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- LO DUCA M.G., 2006, *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.
- LUCISANO P. (a cura di), 1989, *Lettura e comprensione*, Loescher, Torino.
- LUISE M.C. (a cura di), 2003, *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, vol. 1: *Coordinate*; vol. 2: *Lingue e culture d'origine*; vol. 3: *Strumenti*, Guerra, Perugia.
- LUISE M.C. (a cura di), 2004, *Allievi stranieri nella scuola italiana*, dossier monografico di «SELM», n. 7-8.
- LUISE M.C., 2006, *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, UTET Università, Torino.
- LUMBELLI L., 1989, *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Roma.
- LUPERINI R., 1998, *Il professore come intellettuale. Riforma della scuola e insegnamento letterario*, Manni, Lecce.
- LUPERINI R., 2000, *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce.
- MAGGIO M., 2005, *Il linguaggio dall'infanzia all'adolescenza*, Franco Angeli, Milano.
- MANDELLI F., ROVIDA L. (a cura di), 1997, *La bella e la brutta*, La Nuova Italia, Firenze.
- MARCHESE A., 1971, *Didattica dell'italiano e strutturalismo*, Principato, Milano.
- MARELLO C., 1980, *Lessico ed educazione popolare. Dizionari metodici italiani dell'Ottocento*, Armando, Roma.
- MARELLO C. (a cura di), 1989, *Alla ricerca della parola nascosta*, La Nuova Italia, Firenze.
- MARELLO C., CORDA A., 1999, *Insegnare e imparare il lessico*, Paravia, Torino; edizione parzialmente rivista Guerra, Perugia 2004.
- MARGIOTTA U. (a cura di), 1997, *Pensare in rete. La formazione del multialfa-beta*, CLUEB, Bologna.
- MAZZOTTA P., 1996 *Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente*, Adriatica, Bari.
- MAZZOTTA P., 2003, *Il dialogo nella classe: stili di comunicazione dei docenti*, in CALEFATO P., PETRILLI S. (a cura di), *Logica, dialogica, ideologica. I segni tra funzionalità ed eccedenza*, Mimesis, Milano.
- MAZZOTTA P. (a cura di), 2004, *Grammatica e grammatiche*, numero monografico di «Scuola e Lingue Moderne», n. 4-6, Garzanti, Milano.

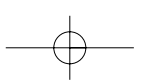
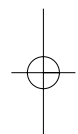
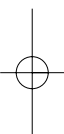
- MEDICI M., SIMONE R. (a cura di), 1971, *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*, Bulloni, Roma.
- MINSKY, M., 1977, *Frame System Theory*, in JOHNSON-LAIRD P.N., WASON P.C. (a cura di), *Thinking: Readings in Cognitive Science*, Cambridge University Press, Cambridge.
- NAGLE S.J., SANDERS S.L., 1986, *Comprehension Theory and Second Language Pedagogy*, «TESOL», n. 1.
- NARDI E., 1999, *Nella rete del testo: unità didattiche per lo sviluppo della capacità di comprensione della lettura*, Paravia, Torino.
- NATALE G., COLUCCI F., NATOLI A., 1975, *La scuola in Italia dal 1859 ai decreti delegati*, Mazzetta, Milano.
- NATUREL M., 1995, *Pour la littérature de l'Extrait à l'Oeuvre*, Clé, Parigi.
- OLLER J.W., 1979, *Language Tests*, Longman, Londra.
- ORSOLINI M., PONTECORVO C. (a cura di), 1991, *La costruzione del testo scritto nei bambini*, La Nuova Italia, Firenze.
- OSSOLA C. (a cura di), 1979, *A brano a brano. L'antologia di italiano nella scuola inferiore*, Il Mulino, Bologna.
- OXFORD R., 1990, *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, Newbury House, Rowley.
- PALLOTTI G., 1998, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- PALLOTTI G. (a cura di), 1999, *Scrivere per comunicare*, Bompiani, Milano.
- PARLANGELI O. (a cura di), 1971, *La nuova questione della lingua*, Paidea, Brescia.
- PAVAN E. (a cura di), 2005, *Il «lettore» di italiano all'estero*, Bonacci, Roma.
- PIEMONTESE M. E., 1996, *Capire e farsi capire*, Tecnodid, Napoli.
- PONTECORVO C. et al., 1993, *Discutendo si impara*, La Nuova Italia, Firenze.
- PONTECORVO C. (a cura di), 1999, *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna.
- PORCELLI G., 1988, *Computer e glottodidattica*, Liviana, Padova.
- PORCELLI G. et al., 1990, *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento. Problemi teorici e orientamenti didattici*, Vita e Pensiero, Milano.
- PRAT ZAGREBELSKY M.T., 1998, *Lessico e apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- PROSERPIO A., 2002, *Intelligenze multiple e didattica delle lingue*, «Lingua e Nuova Didattica», n. 31, 28-41.
- RENZI L., CORTELAZZO M.A. (a cura di), 1975, *La lingua italiana oggi. Un problema linguistico e sociale*, Il Mulino, Bologna.
- RENZI L., 1981, *La politica linguistica della Rivoluzione Francese e la natura del giacobinismo linguistico*, Liguori, Napoli.
- RICCIARDI M. (a cura di), 1976, *Didattica dell'italiano*, Stampatori, Torino.

- RIGO R., 1998, *Il processo di scrittura funzionale. Una prospettiva modulare*, Armando, Roma.
- RIGO R., 2005, *Didattica delle abilità linguistiche. Percorsi di progettazione e di formazione*, Armando, Roma.
- RIVERS W.M., 1981, *Teaching Foreign Language Skills*, University of Chicago Press, Chicago.
- SABATINI F., 1995, *Grammatica delle valenze e riflessione sulla lingua*, in COLOMBO A. (a cura di), *La riflessione sulla lingua*, IRSSAE Emilia-Romagna, Bologna.
- SALMON L., 2003, *Teoria della traduzione. Storia, scienza, professione*, Valardi, Milano.
- SALMON L., 2005, *Su traduzione e pseudotraduzione, ovvero su italiano e pseudoitaliano*, in CARDINALETTI A., GARZONE G. (a cura di), *L'Italiano delle traduzioni*, Franco Angeli, Milano.
- SANTIPOLO M., 2004, *Quando l'italiano non basta: gli immigrati e il dialetto*, «In.It», n. 13.
- SANTIPOLO M. (a cura di), 2006, *L'italiano: contesti d'insegnamento, in Italia e all'estero*, UTET Università, Torino.
- SARTORI G., 1984, *La lettura*, Il Mulino, Bologna.
- SAVIOLIO N., BISIACCHI P., 2000, *Psicobiologia dello sviluppo*, Erickson, Trento.
- SCAGLIOSO C., 1986, *Funzioni della lingua e scuola materna. Per la costruzione di un progetto educativo*, «Il quadrante scolastico», n. 30.
- SCAVETTA D., 1992, *Le metamorfosi della scrittura. Dal testo all'ipertesto*, La Nuova Italia, Firenze.
- SCHANK R.C., ABELSON R., *Scripts, Plans and Knowledge*, in JOHNSON-LAIRD P.N., WASON P.C. (a cura di), 1977, *Thinking: Readings in Cognitive Science*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SCHMIDT E., 1990, *Comunicare nelle organizzazioni. La teoria sistemica della comunicazione nella formazione aziendale*, Unicopli, Milano.
- SCHUMANN J., 1997, *The Neurobiology of Affect in Language*, Blackwell, Oxford.
- SCHUMANN J., 2004, *The Neurobiology of Learning. Perspectives from Second Language Acquisition*, Erlbaum, Los Angeles.
- SHEA V., 1997, *Netiquette*, Albion, San Francisco.
- SIMONE R. (a cura di), 1979, *L'educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze.
- SMITH F., 1973, *Psycholinguistics and Reading*, Rinehart and Winston, New York.
- SMITH F., 1988, *Understanding Reading*, Rinehart and Winston, New York.

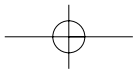
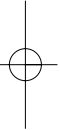
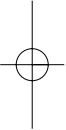
Bibliografia

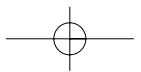
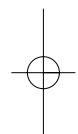
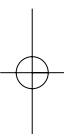
289

- SOBRERO A. (a cura di), 1983, *I «nuovi» programmi quattro anni dopo. Prospettive per l'educazione linguistica*, Milella, Lecce.
- SOBRERO A. (a cura di), 1988, *Insegnare la lingua materna. Ricerche e proposte di educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze.
- SOSA D.A., 1995, *How the Brain Learns*, Thousand Oaks, Corwin.
- SULEIMAN S.S., GROSMAN I. (a cura di), 1980, *The Reader in the Text*, Princeton University Press, Princeton.
- TITONE R., 1976, *Psicodidattica*, La Scuola, Brescia.
- TITONE R., 1993, *Psicopedagogia e glottodidattica*, Liviana, Padova.
- TRIOLO R., 2004, *Vedere gli immigrati attraverso il cinema*, Guerra, Perugia.
- UR P., 1989, *Teaching Listening Comprehension*, Cambridge University Press, Cambridge.
- VARISCO B.M., 2002, *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma.
- VEDOVELLI M., VILLARINI A., 1995, *Il ruolo dell'attività metalinguistica nell'apprendimento dell'italiano L2 da parte di immigrati*, in DESIDERI P. (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatica nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- VEDOVELLI M., MASSARA S., GIACALONE RAMAT A. (a cura di), 2001, *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, Franco Angeli, Milano.
- VIGNER G., 1980, *Didactique fonctionnelle du français*, Hachette, Parigi.
- VISALBERGHI A. (a cura di), 1979, *Scuola media e nuovi programmi*, La Nuova Italia, Firenze.
- VOGHERA M., 1992, *Sintassi e intonazione nell'italiano parlato*, Il Mulino, Bologna.
- ZAMBELLI M.L. (a cura di), 1994, *La rete e i nodi. Il testo scientifico nella scuola di base*, La Nuova Italia, Firenze.



Indice analitico





- Abelson, R., 78
- Abilità cognitive, 82, 101-102
- Acquisizione, 27, 32-33, 37, 41, 43-44, 49, 56, 63, 167, 226, 244, 253, 255-56, 273
- Alfabetizzazione, 9-10
- Altieri Biagi, M.L., 232
- Analfabetismo, 7, 10-11
- Analisi
 del periodo, 190, 192
 grammaticale, 187
 logica, 190
 pragmatologica, 128
- Antonimia, antonimo, 171
- Antropologia, XI, 23
- Apprendimento, 27-28, 33, 41, 43-44, 47-49, 53, 56, 59, 63-65, 78, 167, 244, 273
 cooperativo, 51, 182, 221, 253, 263
 costruttivistico, 51, 66, 253
 significativo, 60, 65
 spontaneo, 247, 254
- Appropriatezza sociolinguistica, 30, 34, 136, 180, 200, 246
- Appunti (prendere appunti), 136-39
- Arcaini, E., 15, 19, 232
- Armellini, G., 209
- Asor Rosa, A., 209
- Atti comunicativi, 123, 125-28, 144-45, 195, 232
- Austin, J., 25
- Ausubel, D. P., 65
- Automatismi linguistici, 37-38
- Autopromozione, 26-28, 30, 33, 35, 178, 196, 198
- Awareness/consciousness*, 179, 201
- Balboni, P.E., 7, 23, 41, 75, 125, 129, 208-209, 241, 263
- Barilli, R., 226
- Barret, E., 120
- Barthes, R., 100, 211
- Basic Interpersonal Communication Skills*, BICS, 151, 154, 245, 247, 250, 258-59, 275
- Bazzanella, C., 125
- Beccaria, S.L., 241
- Bénamou, M., 208
- Benincà, P., 17

- Benvenuto, G., 142
 Bernstein, B., 27
 Berretta, M., 15-16, 19-20, 193-94
 Berrettoni, P., 9
 Berruto, G., 16-17, 177, 190
 Bertoni Del Guercio, G., 209
 Begotti P., 275
 Bilinguismo, 32
 Bimodalità, 39, 56, 167
 Bonini, F., 209
 Borello, E., 236
 Boscolo, P., 113
 Bosisio, C., 275
Brainstorming, 104, 105, 119, 120-21
 Brewer, W.F., 80
 Broglio, E., 8
 Bruce B., 80
 Bruner, J. S., 38
 Bruni, F., 17, 121, 241
 Bühler, K., 125, 144
- Cadioli, A., 211
 Calò, R., 121
 Calvino, I., 15, 24, 214
 Cambiaghi, B., 15
 Campi lessicali, 172
 Caon, F., 48, 56-57, 60, 65, 198, 251, 254, 271
 Caponera, M.G., 209
 Capponi, G., 181
 Cardinale, U., 241
 Cardona, M., 47, 79-80, 151, 188
 Carli, A., 48
 Carpenter, P.A., 80, 167
 Castelfranchi, C., 105, 178
 Castellani, A., 7
 Celentin, P., 251, 275
 Chapman, C., 78
 Chomsky, N., 27, 32
 Ciliberti, A., 179
- Cipolla, F., 16
Cloze, 82-84, 86, 100, 102
 Cocchi, G., 275
 Codice, 158, 162-63, 176
 Coerenza, Coesione, connettori, 11, 49, 141, 199, 236, 258-59
 Cognini, E., 251, 275
 Colombo, A., 81, 209
 Competenza
 comunicativa, XII, 15, 22, 28-31, 33-35, 40, 43-44, 53, 58, 75, 128, 246, 262
 linguistica, 19, 29, 34, 53, 57, 63, 67, 139, 142, 181, 218, 253, 255, 259
 metacompetenza XII, 29-30, 43-44, 58, 200
 semiotica, 159-60
 socio-pragmatica, 195, 125
 strategica, 124,
 Comprensione, 39, 50, 77-82, 85-86, 92-93, 96, 97, 100, 102, 136, 139, 143, 167, 262
 abilità di, 91-82
 analitica, 144
 conoscenza del mondo (enciclopedia), 78-79, 94
 globale, 84, 144, 100, 221, 227, 262
 orale, 77, 93, 99, 123,
 processi logici/analogici, 79, 80,
 Comunicazione, 19, 28, 40, 43, 107, 109, 112, 116, 123-24, 128, 145, 159, 183-84, 194, 231, 232, 258, 263, 267
 approccio sistemico, 128
 destinatario, 106-109, 115-18, 183, 234
 emittente, 109, 183, 234
 interculturale, 184-85, 263-64

Indice analitico

295

- Condillac, É, 231
 Connotazione, 111, 154, 156, 168-69, 238, 242
 Contesto, 42, 79, 81, 83, 85, 87, 101, 105-106, 139, 167, 180, 207, 211, 221-22, 260
Cognitive and Academic Language Proficiency, CALP, 151, 154, 247, 258-59, 276
 Coppola, D., 163
 Corda, A., 151
 Corno, D., 81, 121
 Corrà, L., 17
 Correttezza linguistica, 34, 136, 180, 200, 246
 Cortelazzo, M.A., 15, 17, 121, 241
 Corti, M., 213
 Costruttivismo 65-66, 181, 257-58, 263
 Cotesto, 85, 101
 Coveri, L. 209
 Cramascoli, F., 121
 Croce, B., XII, 10-13
 Cuccu, R., 48
 Culturizzazione, 26, 29, 33
 Cummins, J., 151, 258
 Curricolo, XIII, 247

 D'Addio, W., 20
 D'Annunzio, B., 251, 271, 275
 Danesi, M., 39
 Dardano, M., 238
 Darwin, C., 96
 Davies, A., 32
 De Beni, R., 81
 Decodifica, 78
 Della Puppa, F., 251, 271, 275
 De Marco, A, 255
 De Mauro, T., 7, 9, 15-17, 20, 78, 152
 Demotivazione, 63, 94, 254

 Denotazione, 111, 154, 156, 238
 De Sanctis, F., 10, 12, 181, 208
 Desideri, P., 179
 Dettato, 143
 Dewey, J., 56, 65
 Di Pietro, R., 134
 Diagramma a ragno, 104, 120
 Diagramma di flusso (*flowchart*), 105, 239-40
 Dialettologia, 8, 1, 23, 32
 Dialogo, 124-28, 132, 134, 136, 145
 Direzionalità, 39-40, 56, 167
 Docimologia 23
 Dolci, R., 41, 65
 Domande, 96
 Doubrovsky, S., 208
 Drammatizzazione, 133, 135, 227

 Eco, U., 208, 211, 223
 Educazione letteraria, XIII, 207-208, 210-12, 215, 218, 220, 228
 analisi del testo, 224-25
 genere letterario, 213, 219, 228
 testo letterario, 207-10, 212, 215-18, 220-21, 223, 226-28
 Educazione linguistica, XI-XIII, 5, 9-10, 12, 15-16, 24-25, 28-29, 34-35, 107, 113, 135, 157-58, 176, 198, 205, 215, 220, 230, 249
 Educazione microlinguistica, 231, 233, 235, 241
 Educazione semiotica, 157-58, 160-61, 176, 249
 Efficacia pragmatica e comunicativa, 30, 34, 49, 136, 247
 Emisfero destro, 36, 39-41, 48, 59, 80-81, 85, 104, 167, 221, 223
 Emisfero sinistro, 36, 39-41, 48, 58-59, 62, 80-81, 104, 167, 221, 223
 Epistemologia, 21

- Errori, 37, 50-52, 60-6, 85, 92, 116
 Evento comunicativo, 106-108, 113,
 117, 120-21, 128-29
 setting (luogo fisico), 106, 117,
 121, 183
 partecipanti, 106, 121, 183
 esiti, 107, 121, 183
 atti di discorso, 107, 121, 183
 key (chiave psicologica), 107-
 108, 117, 121, 183
 instruments (strumenti), 108, 117,
 121, 183
 norme, 108, 118, 121, 183
 genere comunicativo, 108, 118,
 121, 183, 193
- Fabbro, F., 39, 80
Fabula, 112, 122, 193, 213
 Facilitazione, facilitatore, 66, 70,
 259-60
 Favaro, G., 260, 275
Feedback in progress, 92
 Ferreri, S., 20, 78, 81, 94, 99, 152
 Fiermonte, F., 121
 Filtro affettivo, 46, 56, 62, 85, 92,
 95, 115
 Fishman, J., 13
 Fonologia, 186, 222, 229-30, 239
 Fornasiero, S., 100, 116
Frame, 139
 Freddi, G., 15, 19, 26, 39, 67, 216-17
 Funzioni, 126, 232
 interpersonale, 126-27, 144,
 metalinguistica, 126-27, 144, 161,
 232
 personale, 126-28, 144
 poetico-immaginativa, 112, 126-
 27, 144
 referenziale, 126-27, 144, 232
 regolativa, 126-27, 144, 232
- Galatolo, R., 125
 Galliani, L., 120
 Gallo, L., 17
 Gardner, H., 47-48, 217
 Garito, M.A., 120
 Gateva, E., 95
 Genette, J., 208
 Gensini, S., 78
 Gentile, G., XII, 10-12
 Gestalt, 48, 220-21
 Giacalone Ramat, A., 255, 275
 Gineste, M.D., 79
 Gioco, 51, 61, 82, 85, 90, 92-93, 156,
 171-72, 198-99, 254
 Giunchi, P., 179
 Glottodidattica, XI, 5, 12-16, 18-20,
 22-24, 34, 43, 47, 56, 61, 63, 65,
 105, 125, 176-77, 182, 187, 198,
 205, 211, 228, 256
 Goodman, K.S., 78
 Gotti, M., 241
 Gozzer, G., 18
 Grammatica/grammatiche, XII, 17-
 18, 28, 47, 50, 58, 62-64, 123-
 25, 144, 149, 176-82, 194-95,
 197-201, 205, 208, 213, 249,
 251, 257
 personale/collettiva, 200-201, 249
 ragionevole/razionale, 178
 universale, 37
 Grammaticalisti/antigrammaticalisti,
 16
 Grassi, R., 260
 Gregg, L.W., 113
 Guerriero, A., 121, 142, 241
- Halliday, M.A.K., 38, 125-26, 144
 Hüllen, W., 231
 Hymes, D., 30, 34, 106, 117, 121,
 183

Indice analitico

297

- Incastro, 102
 Induttivo/deduttivo, 197
 Inkeles, A., 128
 Insegnante,
 di italiano L1, 33, 243, 249, 251-54
 di italiano L2, 243, 247, 249, 251-52, 274-75
 di italiano LS, 243
 pastore protestante / sacerdote cattolico,, 37, 67, 70, 221
 tutore, 67, 70
 Intelligenze multiple (tipi di intelligenza) 47- 48, 50, 86, 91, 217
 Interlingua, 255-56, 276
 Intreccio, 112, 122, 193, 213, 223
 Iperonimia, iperonimo, 171, 196
 Iper testo 118-20, 196, 119, 222, 233-34
 Iponimia, iponimo, 171, 193
 Ipotassi, paratassi 238
 Iser, W., 211-12
 Istruzione microlinguistica, 231-32, 241
 Italiano
 L1, 1, 5, 31, 33, 45, 243, 249-51
 italiano L2, XIII, 19, 29, 205, 243, 247, 249-58, 263, 267, 271-74
 italiano standard, regionale, dialetto 8-9, 11-13, 15, 24, 32, 37, 179, 247-48
 Jakobson, R., 58, 109-10, 112, 125-26, 144, 183
 Job, R., 39
 Johnson, L., 80
 Just, M.A., 80, 167
 Kintsch, W., 80
 Krashen, 27-28, 179, 255
 Laboratorio di italiano L2, 251-52, 255, 257-61, 271-73
 Lakoff, G., 80
 Landow, G.P., 120
Language Acquisition Device, LAD, 32, 38
Language Acquisition Support System, 38
 Lavinio, C., 138, 142, 209, 228
 Lavorato, C.M., 80
 Legge Casati, 8-9
 Legge Orlando, 10
 Leggibilità, 79, 99
 Le Ny, J. F., 79
 Lessico, XII, 112, 114, 123, 142, 151-54, 165-66, 168-69, 182, 193, 222, 229-30, 246, 255, 269 153, attivo, produttivo, 152, 166
 co-occorrenze, 153, 173-74, 176
 idioletto, 52, 166
 microlinguistico, 239
 ricettivo, 152, 166
 Levelt, W., 103
 Levinson, D.J., 128
 Lewis, M., 151-52, 174
Lexical approach, 151, 176
Lifelong Language Learning, LLL, 27, 44
 Lingua (codice verbale), 158-59, 180, 182-84, 205, 207, 213, 216, 221, 230, 232, 237, 261, 263
 classica, XIII, 9, 16, 19, 30, 34, 44, 53, 66, 143, 154, 157, 159, 179, 195, 244
 etnica, XI, 23, 27, 30, 34-35, 157, 159
 materna (L1), XI-XIII, 5, 23, 27, 30-35, 37, 99, 159, 178, 244-79, 250, 263, 276
 nazionale, 9-10

- onnipotenza descrittiva, 184
 onnipotenza metalinguistica 158, 176
 riflessività metalinguistica, 158, 176
 seconda (L2), XI-XIII, 23, 27, 30, 32, 34, 99, 151, 157, 159, 244-50, 258, 276
 straniera, XI-XII,, 9, 15-16, 18, 27, 30, 34, 44, 53, 58, 66, 99, 126, 143, 151, 154-55, 157, 159, 176-77, 179, 182, 187, 190, 195, 208, 211, 216, 218, 243, 244, 252
 Lingua/antilingua, 14-15, 39
 Linguaggi non verbali, 183-85, 268
 Linguistica, XI, 20, 21, 240
 acquisizionale, 255-56, 276
 applicata, 16, 20-22
 educativa, 20-21
 funzionale (funzionalisti), 125
 pragmatica (pragmatici), 125
 teorica, 255
 Lo Duca, M. G, 108, 174-75, 177, 189, 197, 256-57
 Lombardo Radice, G., 9, 11-13, 15, 34, 181
 Lozanov, G., 95
 Lucisano, P., 100
 Luise, M.C., 259, 275
 Lumbelli, L., 79
 Luperini, R., 217, 228

 Maggio, M., 152
 Mandelli, F., 121
 Mansuy, M., 208
 Manuale, 55, 60, 64-66, 88, 98, 137, 180, 182-83, 187, 190, 216, 222, 224, 235
 Mappe concettuali della polisemia, 170-71

 Marchese, A., 16
 Marello, C., 8, 86, 151
 Margiotta, U., 120
 Massara, S., 275
 Mazzotta, P., 48, 182
 Media Unica, 12-14
 Medici, M., 16, 188
 Memoria, 44-46, 63, 78-79, 95, 198
 a lungo termine, 45-46, 95
 a medio termine, 45, 53, 95
 semantica, 45-46
 Metacomunicatori, 89-90, 107, 193
 Metafore, 80, 105, 128, 165, 216, 239
 Mete
 educative XII, 25-27, 29-30, 35, 54 125, 198, 231
 glottodidattiche, 30, 35
 Metodologia didattica 21, 23
 Microlingua, XIII, 55, 77, 230-33, 235-37, 241-42, 247, 258-60
 competenza microlinguistica, 230, 247
 ipertesto microlinguistico, 233
 padronanza microlinguistica, 205
 stile microlinguistico, 233, 235
 testo microlinguistico, 233-34, 236, 240, 260
 Migliorini, B., 11
 Milani, L., 9, 15, 27, 49
 Minsky, M., 78
 Monologo (parlare pianificato), 113-15, 120-21, 125
 Morfologia, 188-91, 193, 255, 273
 Mortara Graravelli B., 208
 Mosca, G., 16
 Mosse comunicative, 123, 125, 128-132, 135, 145, 195
 Motivazione, XII, 36, 40, 52-53, 55-56, 58-60, 62-63, 93, 95, 196-97, 209, 216, 219-20, 228, 244, 261

Indice analitico

299

- dovere, bisogno, piacere, 54, 56-62, 93, 196-97, 209
input appraisal (valutazione dell'input), 54, 60
 modelli motivazionali, 53
 motivazione egodinamica (modello olodinamico), 54
- Narratore, 122, 193, 213-14
 Natale, G., 10
 Naturel, M., 216
 Neurolinguistica, 23, 39, 166
 Nuova Questione della Lingua, 14
- Obiettivi, XII, 25, 35, 45, 158, 212, 228, 232-33, 248, 267
 Oller, J., 50, 86
 Omogeneità/differenziazione dei compiti, 96
 Orsolini, M., 113, 125
 Ortoepia (pronuncia), 12, 186, 273
 Ortografia, 12, 185, 293
 Ossola, C., 17, 216
- Pallotti, G., 108, 125, 275
 Palmer, H., 182
 Parafrasi, 139, 143
 Paratesto, 94, 99, 101, 216, 221
 Parisi, F., 16, 108, 178
 Parlangei, O., 15
 Pasolini, P.P., 14-15, 24, 144, 183, 213
 Pavan, E., 243
 Pazzaglia, F., 81
 Pedagogia, 23, 240, 257
 Perini, N., 15
 Pestalozzi, J.H., 181
 Piaget, J., 38, 65
 Piemontese, E., 78, 81, 99
 Pontecorvo, C., 113, 151
- Porcelli, G., 20, 151-53, 233
 Pozzo, G., 81
Pragmatic expectancy grammar (grammatica dell'anticipazione), 50, 78-79, 82, 90, 94, 101-102, 260
 Prefissi/suffissi 155-56, 174-75
 Processi automatici, 36-37, 39-40, 43
 Processi cognitivi, 52, 78, 103, 255
 Processi controllati, funzione monitor, 28, 36-38, 70
 Processo/prodotto, 198
 Produzione linguistica, 39, 59, 103, 123
 Progetto Speciale Lingue Straniere, 18-19
 Propp, V. J., 112, 215
 Proserpio, A., 48
 Psicodidattica, XI, 23
 Psicolinguistica, XI, 23, 39, 166
 Psicologia relazionale, 23, 128-29
 Psicologia umanistica, 65
 Psicopedagogia, 23
- Questione della lingua, 8, 24
- Raso, T., 241
 Realizzabilità del compito, 61
 Recupero, 226-27, 247, 261
 Regola, 158-59, 162, 163, 178, 180-81, 198, 201
 Renzi, L., 11, 15-16, 177-78, 190
 Riassunto (riassumere), 136, 139-41, 175
 Ricciardi, M., 16
 Riflessione sulla lingua, 18, 179-82, 194, 196, 201, 245, 257-58
 Rigo, R., 75, 96, 114, 121, 136-37
 Rilevanza psicologica, 60, 219
 Rivers, W., 75

- Rogers, C., 47, 65
 Roleplay (simulazione), 1133-34
 Rousseau, J.J., 9, 181
 Rovida, L., 121
 Rutka, S., 60, 198, 251, 254
- Sabatini, F., 191
 Salmon, L., 144
 Santipolo, M., 248, 275
 Sapegno, N., 226
 Sartori, G., 100
 Scaletta, 114-16, 120-21, 140
 Scavetta, D., 120
 Schmidt, E., 128-29
 Schumann, J., 54-55, 60-61, 91, 99
Script, 123, 139
 Searle, J., 125
 Segno, 158-60, 164, 183
 Sentimenti, 62, 109-10, 128
 Shank, R. C., 78
 Shea, V., 116
 Siani, C., 209
 Significazione, 157, 159, 163-64
 Simone, R., 15-18, 188, 194
 Sinonimia, sinonimo, 171, 174, 193, 242
 Sintassi, 190-91, 193, 255
 SLI, 16, 78, 188
 Smith, F., 78
 Sobrero, A., 15, 75
 Socializzazione, 26, 29, 33
 Sociolinguistica 16, 20, 24, 34, 108, 255
 Sociologia, 23, 240
 Sommadossi, C., 209
 Sousa, D.A., 40
 Spiro, R.J., 80
 Steinberg, E. R., 113
 Stili
 cognitivi, 40, 48-50
- d'apprendimento, 47-48, 50-51, 66
 d'insegnamento, 52
 di personalità, 48, 51, 91
- Studenti
 di madrelingua (studente L1), XII, 7, 23, 32-33, 49, 52, 58, 70-71, 77, 81, 244-49, 251, 257-59, 261-64, 266-68, 270-71, 273-74
 immigrati (studenti L2), XIII, 19-20, 23-24, 32, 244-47, 249-52, 255-64, 266-68, 270-74
- Suggestopedia, 95
 Suleiman S.S., 212
- Tamiozzo, S., 100, 116
 Tema/rema, 78-79, 237-38
 Tesnière, L., 190
- Testo, 78-80, 82-83, 89, 91-94, 96-99, 101-102, 104-105, 108-11, 113, 115-20, 122, 126, 137-38, 140, 143, 159, 162, 164, 166, 180-81, 185, 193, 208-19, 221-26, 229, 260-62
 argomentativo, 111, 122, 134, 140, 193
 descrittivo, 111-12, 122, 140, 193
 espositivo, 110-12, 122
 espressivo, 109, 112, 122, 193
 estetico, 112-13, 193
 generi testuali, 109-11, 116-17, 120, 149, 222, 224, 228, 234
 narrativo, 112, 122, 140, 193, 225
 orale, 108, 113, 117, 122, 137, 140, 143
 regolativo, istruttivo, 109-10, 112, 122, 140, 193
 scritto, 113, 116, 118, 121-22, 137-38, 143, 193, 213
 teorie della tipologia testuale, 109

<i>Indice analitico</i>	301
tipi testuali, 109-11, 113, 116-16, 118, 120-21 140, 149, 193, 228, 234	Unità didattica, 41-42, 218-20, 228, 247, 272, 274 differenziata, stratificata, 271
Testualità, 192, 211, 222, 255	Valutazione, 18-19, 116, 136, 142, 181
<i>Think aloud protocol</i> , 87	Varietà della lingua, 193-95
Titone, R., 15, 53-54, 59	Varisco, B., 65
Todorov, T., 208	Vedovelli, M., 20-21, 275
Tomaševski, S., 208	Vigner, G., 82
Tonzar, C., 39	Vigotsky, L.S., 13, 65, 255
<i>Top down/bottom up</i> , 78, 100, 119, 167	Vineis, E., 9
Torresan, P., 48	Visalberghi, A., 18
Traduzione, 143-44	Voghera, M., 113
Transcodificazioni, 97, 225	Weaver, C., 183
Trasformazione e manipolazione di testi, 142-144	Widdowson, H. G., 208
Trim, J.L.M., 125	Zagrebelsky, M.T., 151
Unità d'apprendimento, 41-43, 45, 61, 92-93, 218-21, 228, 247	Zambelli, M.L., 241
	Zona di sviluppo prossimale, ZSP, 245, 255

