COLLANA AD ACCESSO GRATUITO
PER GLI INSEGNANTI DI ITALIANO A STRANIERI

Insegnare la Civiltà italiana con la *C* maiuscola

Collana *Al servizio degli insegnanti*

a cura di **Telis Marin**

EDILINGUA

COLLANA AD ACCESSO GRATUITO
PER GLI INSEGNANTI DI ITALIANO A STRANIERI

Insegnare la Civiltà italiana con la *C* maiuscola

Collana *Al servizio degli insegnanti*

a cura di **Telis Marin**

EDILINGUA

Collana Al servizio degli insegnanti
Collana ad accesso gratuito per gli insegnanti di italiano a stranieri
Questo volume, curato da Telis Marin e Paolo E. Balboni (III parte) è stato realizzato dai seguenti autori:

Paolo E. Balboni
Daniele Baldassarri
Fabio Caon
Simonetta Ciaccio
Miryam Colombo
Adriana D'Alba
Marilicia Di Paolo
Pierangela Diadori
Barbara Gramegna
Giuseppe Maugeri
Paolo Nitti
Luisella Suberni Piccoli
Graziano Serragiotto
Camilla Spaliviero
Maria Cristina Tulisso

© Copyright edizioni Edilingua
Sede legale
Via Giuseppe Lazzati, 185 00166 Roma
Tel. +39 06 96727307
Fax +39 06 94443138
info@edilingua.it
www.edilingua.it

Deposito e Centro di distribuzione
Via Moroianni, 65 12133 Atene
Tel. +30 210 5733900
Fax +30 210 5758903

Edilingua sostiene actionaid

Grazie all'adozione di questo libro, Edilingua adotta a distanza dei bambini che vivono in Asia, in Africa e in Sud America. Perché insieme possiamo fare molto! Ulteriori informazioni nella sezione "Chi siamo" del nostro sito.

I edizione: novembre 2020
ISBN: 978-88-31496-64-3
Redazione: Antonio Bidetti, Laura Piccolo
Impaginazione e progetto grafico: Edilingua

Stampato su carta priva di acidi, proveniente da foreste controllate.

Ringraziamo sin d'ora i lettori e i colleghi che volessero farci pervenire eventuali suggerimenti, segnalazioni e commenti sull'opera (da inviare a redazione@edilingua.it).

Tutti i diritti riservati.
È assolutamente vietata la riproduzione totale o parziale di quest'opera, anche attraverso le fotocopie; è vietata la sua memorizzazione, anche digitale su supporti di qualsiasi tipo, la sua trasmissione sotto qualsiasi forma e con qualsiasi mezzo, così come la sua pubblicazione on line senza l'autorizzazione della casa editrice Edilingua.

L'editore è a disposizione degli aventi diritto non potuti reperire; porrà inoltre rimedio, in caso di cortese segnalazione, ad eventuali omissioni o inesattezze nella citazione delle fonti.

Introduzione alla Collana *Al servizio degli insegnanti*

di Telis Marin

Da decenni Edilingua produce materiali per l'insegnamento dell'italiano, ed è questa parte della sua attività che l'ha resa una presenza significativa nel mondo della glottodidattica dedicata alla nostra lingua.

Da altrettanti anni Edilingua si occupa anche di formazione degli insegnanti, attraverso

a. la collana *Formazione*, in cui sono comparsi 7 volumi di riflessione glottodidattica;
b. la collana dedicata alla DITALS, la certificazione didattica diretta da una personalità dell'italianistica, Pierangela Diadori, che collabora con Edilingua anche come autrice;
c. la rivista *Italiano a stranieri*, che viene inviata gratuitamente agli insegnanti che ne fanno richiesta e che è disponibile in Pdf sul sito Edilingua tra i materiali per la formazione dei docenti.

Con questa nuova collana Edilingua compie uno sforzo ulteriore, offre gratuitamente agli insegnanti di italiano una serie di volumi di autoformazione pensati specificamente per gli insegnanti, non per il mondo accademico o per i centri di ricerca, manuali in cui gli insegnanti possono trovare:

a. alcuni saggi che delineano le coordinate concettuali relative al tema del volume;
b. alcuni interventi di carattere operativo, pensati per una applicazione diretta in classe;
c. una guida bibliografica in cui sono evidenziati gli studi accessibili gratuitamente;
d. una antologia di scritti sul tema del volume apparsi in riviste e libri, regalati a questa collana dagli autori e dagli editori, che ringraziamo per essersi messi, insieme a noi, *Al servizio degli insegnanti*.

Volumi realizzati o in via di realizzazione:

- Insegnare la Civiltà italiana con la *C* maiuscola (2020)
- Insegnare la grammatica (2020)
- Insegnare il lessico
- Se non si capisce non si impara: sviluppare la comprensione in classe
- L'insegnante di qualità: come può formarsi e auto formarsi
- Valutare la competenza, analizzare e correggere gli errori

Indice

Introduzione alla Collana *Al servizio degli insegnanti* 3

Indice 4

Introduzione -
Che cosa intendiamo con *Civiltà* con la *C* maiuscola (*Telis Marin*) 7

Parte I - I concetti 9

1. Raccontare la civiltà italiana a stranieri: letteratura, storia, geografia, arte, musica, cinema, cucina
(*Paolo E. Balboni*) 11

2. L'educazione letteraria, la didattica della letteratura
(*Camilla Spaliviero*) 22

3. Un genere letterario molto motivante: la canzone
(*Fabio Caon*) 32

4. Insegnare la storia a stranieri
(*Paolo Nitti*) 41

Approfondimenti bibliografici 49

Parte II - Le attività 55

5. La metodologia CLIL per l'insegnamento della cultura italiana a stranieri
(*Graziano Serragiotto*) 57

6. Insegnare l'italiano a stranieri attraverso la letteratura e il cinema d'autore
(*Giuseppe Maugeri*) 65

7. Un classico in classe (e a teatro)
(*Luisella Suberni Piccoli*) 72

8. Didattizzare una canzone: aspetti teorici e modelli operativi
(*Fabio Caon*) 80

Parte III - Antologia (a cura di Paolo E. Balboni) 89

9. Le facce della medaglia. Osservazioni sul rapporto lingua cultura
(*Daniele Baldassarri*) 91

10. I materiali autentici per motivare allo studio della letteratura: considerazioni glottodidattiche
(*Camilla Spaliviero*) 99

11. I materiali autentici per motivare allo studio della letteratura: proposte operative
(*Adriana D'Alba*) 106

12. La letteratura di migrazione nella didattica di italiano L2/LS
(*Marilicia Di Paolo*) 110

13. Didattica della Storia della Letteratura
(*Fabio Caon*) 116

14. Il cinema per imparare l'italiano
(*Pierangela Diadori*) 126

15. Leggere per apprendere: il difficile caso del testo di storia
(*Simonetta Ciaccio*) 139

16. Integrazione fra lezione di LS e geografia in LS
(*Barbara Gramegna*) 166

17. Insegnare geografia agli alloglotti: riflessioni linguistiche e didattiche
(*Miryam Colombo*) 170

18. Come insegnare italiano L2 agli studenti universitari? Cultura e identità italiana in cucina
(*Maria Cristina Tulisso*) 187

Introduzione

di Telis Marin

Che cosa intendiamo con *Civiltà* con la *C* maiuscola.

La maggior parte dei corsi organizzati nel mondo e dei manuali di italiano pubblicati da tutti gli editori specializzati si dichiara corso o manuale di *Lingua e cultura italiana* o, in un numero minore di casi, *Lingua e civiltà italiana.*
Sulla dimensione *lingua* non ci sono problemi, soprattutto dopo che il *Quadro Comune Europeo di Riferimento* ha dato una risposta (giusta o imperfetta che sia, non ha ormai importanza) in termini di progettazione dei sillabi e di livelli di competenza comunicativa.
Sulla dimensione *cultura* invece non c'è chiarezza, a meno di non fare come la scuola francese di Galisson e Puren che scrivono *langueculture*, affidando anche alla forma ortografica l'idea che il binomio sia inscindibile, che non si possa comunicare conoscendo solo la lingua.
Il problema, come spiega nel primo saggio Paolo E. Balboni, è che 'cultura' e 'civiltà' vengono spesso usati come sinonimi, il che è impreciso perché si tratta di concetti diversi:

- *cultura* si riferisce all'elemento culturale necessario per la comunicazione: è la cosiddetta *cultura quotidiana*, quella che gli inglesi chiamano *way of life* e che concerne usi e costumi della vita di ogni giorno; ad essa si aggiunge la *cultura sociale,* cioè l'organizzazione della vita comune, sociale;
- *civiltà*: va oltre la *way of life*, è la *way of thinking* da un lato e la *way of being* dall'altro. Si tratta dei fattori che costituiscono l'identità di un popolo, cioè i *valori* condivisi, anche se occasionalmente qualcuno li contesta; gli *elementi identitari*, quelli che fanno sì che gli italiani si riconoscano come italiani e si ritengano, nel bene e nel male, portatori di quei valori; infine, si includono nella civiltà le *testimonianze del cammino* che hanno portato ai valori e all'identità condivisi: testi letterari, arte, musica, cinema, cucina.

Lo straniero che incomincia il lungo percorso che lo porterà alla competenza comunicativa in italiano non lo fa a seguito di una morbosa attrazione per i periodi ipotetici o per gli otto tempi del passato, né per le ricette dell'amatriciana autentica o solo per saper acquistare il biglietto di un Frecciarossa. Lo fa perché attratto dalla civiltà italiana: una cucina che non è solo una raccolta di ricette, ma un atteggiamento verso il cibo come raffinato piacere, come elemento dell'identità di un luogo, di una famiglia, di una trattoria, una cucina che è il modo di vivere il cibo, stando insieme, ricreando l'idea greca del simposio; uno straniero che compra biglietti Frecciarossa non lo fa per viaggiare in treno, ma perché vuole andare a Verona a visitare la casa di Giulietta e Romeo e poi, la sera, andare nell'arena romana dove viene rappresentata un'opera del patrimonio musicale e teatrale italiano.
Si studia italiano per la civiltà italiana e si studia la cultura per poter comunicare in maniera efficace ed appropriata in Italia. Sono due dimensioni diverse.
Questo volume approfondisce natura e metodi dell'insegnamento della civiltà italiana, cui Edilingua sta dedicando uno sforzo editoriale senza precedenti: in una collana concepita unitariamente (*Collana Civiltà Italiana*) vengono *raccontate* (parola chiave del progetto) agli stranieri la storia, il territorio, l'arte, la musica, la letteratura, il cinema, la cucina che unificano il mosaico italiano di regioni, città, campanili, facendolo diventare il popolo italiano.

PARTE I

I CONCETTI

1. Raccontare la civiltà italiana a stranieri: letteratura, storia, geografia, arte, musica, cinema, cucina

Paolo E. Balboni
Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue, Università Ca' Foscari, Venezia

Quando è arrivata la proposta di raccontare la civiltà italiana a studenti stranieri, il compito è parso una sfida ma strutturalmente, concettualmente semplice, purché fondato su una buona cultura umanistica, sulla ricerca relativa all'insegnamento della civiltà, infine sull'esperienza diretta delle mille situazioni didattiche dell'italiano nel mondo. Ci è parso di rispondere ai tre requisiti e si è passati dall'idea generale al progetto articolato, la serie di manuali che coprono i sette campi indicati nel titolo.
In questa seconda fase le cose sembravano ancora 'semplici', ma ormai l'aggettivo aveva voluto le virgolette, nel senso che erano 'semplici' in linea di principio, ma via via più complesse in ordine alla selezione e alla distribuzione dei contenuti: ad esempio, il fluire di un racconto di due millenni di storia e la descrizione geografica ed antropica di una penisola lunga e diversificata, che all'inizio erano parsi semplici, si sono scontrati con alcune domande:

a. La prima riguarda la chiave comunicativa: come 'raccontare' (anche questo verbo ormai si era virgolettato) in modo fluido e motivante, quasi affabulando, il mondo italiano a stranieri che, soprattutto fuori d'Europa, non hanno esempi concreti e noti di gotico (che magari interpretano come nei fumetti e nel cinema: *gothic* come maledetto, pauroso, misterioso), di romanico (chiamato normanno in molte tradizioni ma confondibile con 'romano' per molte persone lontane dalla tradizione europea) e così via?
b. La seconda è concettuale: in che modo dare una profondità di 25 secoli in storia e arte, di 10 secoli nella letteratura, di 5 nella musica, di 1 secolo nel cinema, a giovani che non condividono la consuetudine con cose millenarie ma vivono in paesi con una profondità diacronica limitata?
c. Quale Italia raccontare? Quella che per circa quattro secoli ha dominato il Mediterraneo con le legioni romane e per altri due-tre secoli ha dominato l'Europa con le banche fiorentine e veneziane?, oppure l'Italia che per il doppio di secoli è stata dominata da bizantini, goti, longobardi, arabi, normanni, tedeschi, angioini, spagnoli, aragonesi, francesi, austriaci? Raccontare l'Italia che compare nelle carte geografiche – un bello stivale dello stesso colore – o quello reale delle venti regioni, delle cento città, dei mille comuni in cui variano tradizioni, stili, cibo, musica, ricchezza, povertà, speranza nel futuro, gloria del passato e via elencando?
d. Infine un problema immenso: raccontare presuppone che si usi una lingua, l'italiano come lingua seconda in Italia, come lingua straniera nel mondo, come etnica nei casi in cui c'è una comunità di emigranti che ancora usa l'italiano, ma impoverito e spesso obsoleto. Quale italiano, dunque? Nella storia, il racconto presuppone l'interazione tra passato imperfetto e passato perfetto, che nel 'buon italiano' è il passato remoto, con tutto il corteo di trapassati e di futuri nel passato. Ma il passato remoto sta rapidamen-

te evaporando, al nord non si sente più, e anche nei mass media ormai è sostituito dal passato prossimo: si può imporre il passato remoto (colpito da irregolarità di massa...) a studenti stranieri che nel B1 lo riconoscono a malapena in alcuni verbi ad alta frequenza, e nel B2 dovrebbero imparare a usarlo, ma di fatto non ci lavorano gran che perché anche gli insegnanti sanno che è sempre meno usato dai madrelingua?

L'idea di un 'semplice racconto dell'Italia attraverso le sue arti, la sua storia, la sua geografia, la sua cucina che compendia storia, geografia e meticciato – l'idea si è trasformata in un problema la cui unica soluzione trova come bussola l'interesse, la motivazione, le competenze, la storia personale di ragazzi e giovani adulti che vivono fuori d'Italia, fuori d'Europa, fuori dalle Americhe, fino a mondi diversi quali quelli africani e asiatici, o che da quei mondi sono arrivati in Italia o si sono innamorati della lingua e civiltà italiane o hanno progettato un futuro di tecnici all'interno di aziende della diaspora industriale italiana. Siamo usciti – o almeno stiamo cercando di farlo – elaborando e seguendo alcuni principi chiave.

1.1. Raccontare a stranieri

Le cose esistono e i fenomeni avvengono all'intersezione tra due assi, lo spazio e il tempo, *hic et nunc*. Raccontare il modificarsi delle cose e il succedere degli eventi, tuttavia, prevede una lunga sequenza di *hic et nunc* – ma se gli *hic et nunc* del narratore e del lettore non coincidono, raccontare diventa un'impresa a rischio sia concettuale sia comunicativo Se poi i lettori non sono pienamente padroni dello strumento del racconto, la lingua italiana, l'impresa si trasforma da 'semplice', con quante virgolette si voglia, in complessa.
Vediamo separatamente, sebbene per cenni, questi elementi di difficoltà.

1.1.1. La dimensione '*tempo*'

Lo straniero che viaggia in Sardegna visita nuraghi, pozzi sacri, tombe dei giganti; se si muove nel paesaggio di Toscana ed Umbria vede le cupole erbose delle necropoli etrusche; se va all'Università per stranieri di Perugia attraversa una porta etrusca; se va in Sicilia o nel Sud passeggia tra templi e teatri greci. Quindi nella storia d'Italia e in quella della sua arte non è possibile ignorare né i popoli pre-indoeuropei né l'impero greco, e questo pone un problema in quanto nell'immaginario mondiale la civiltà italiana inizia con il mondo latino e poi, ignorando i secoli bizantini, sprofonda nei secoli bui del medioevo barbarico. Ma anche raccontare i 5 secoli in cui Roma è stata al centro del mondo occidentale diventa difficile perché si tratta di una profondità storica e temporale cognitivamente aliena sia nell'Europa dell'est dove la storia percepita comincia con le migrazioni slave, sia con gli studenti delle due Americhe in cui la storia diviene racconto da Colombo in poi e raggiungere il climax eroico nelle guerre di indipendenza tra fine Settecento e inizio Ottocento. In Asia i giovani studenti hanno una forte profondità temporale, la vedono nei monumenti, l'ascoltano nelle storie eroiche da Gilgamesh alla Bibbia, ma la storia di contatto con l'Europa, quasi sempre concretizzata con esperienze coloniali di sfruttamento e di imposizio-

ne culturale, è relativamente recente ed ha punti di riferimento totalmente differenti, a cominciare da a.C e d.C. (Le Poidevin 2000; Dalle Donne 2006).
'Raccontare' presuppone quindi un mondo condiviso tra narratore e ascoltatore: in una favola ci sono principi e principesse, animali parlanti e fate, ecc., ma in manuali di impianto diacronico il mondo antico non è visualizzato in maniera condivisa: i giovani lo conoscono attraverso il cinema e, soprattutto, attraverso serie televisive come *Spartacus* o come setting in molta produzione pornografica, dove il mondo romano è caratterizzato dalla violenza insieme psicologica e fisica della relazione padrone/schiavo e dominatore/dominato, oltre che dalla mancanza completa di valori etici. Raccontare la Magna Grecia e Roma significa lottare contro questo stereotipo, diventando credibili attraverso fotografie di oggetti che ci sono pervenuti da quel mondo.
Troviamo problemi simili, dovuti al modo in cui sono stati raccontati nei mass media, sia per il medioevo, che viene interpretato come *gothic*, all'inglese, nelle serie *fantasy*, sia soprattutto per il Rinascimento, che è stato presentato al mondo nelle serie televisive sui Medici o sui Borgia e che è legato all'aggettivo 'machiavellico', sinonimo di ogni crudele asservimento etico al potere più becero e vizioso (Attolini 1993).
L'Italia dei 2000 anni che vanno dal quinto secolo avanti Cristo al quindicesimo dopo Cristo è un'Italia che nella percezione dei giovani ha la realtà del videogioco, non ha nulla a che fare con la ricerca artistica di equilibrio ed armonia, con l'elaborazione del diritto romano, con l'invenzione del monachesimo, anche in conventi come quello del *Nome della rosa* dove avvengono omicidi seriali, è vero, ma si tramanda la cultura attraverso i secoli.
Nella percezione diffusa, dopo il culmine rinascimentale l'Italia sparisce, sostituita nella narrazione dai nuovi grandi imperi coloniali, ed è generale la sorpresa degli studenti stranieri che scoprono che l'Italia diventa uno stato unitario poco più di 150 anni fa; ed è ancora più difficile raccontare il Novecento, far capire quel grande iato che è stata la Seconda Guerra Mondiale, quando in tre anni si è passati dal cinema dei telefoni bianchi a quello di Rossellini e De Sica, dalla letteratura dannunziana ai romanzi neorealisti, e così via. E, se possibile, è ancora più difficile raccontare gli ultimi 30 anni: tutto ciò che viene detto dell'Italia nei mass media internazionali è legato al concetto di crisi, ma nonostante questo l'Italia rimane la terza economia dell'Unione Europea, la seconda potenza manifatturiera del continente, la settima economia del pianeta.
Il principio che abbiamo seguito per trasformare l'*idea* di un racconto della civiltà italiana in un *sillabo* di contenuti è "nel tempo l'Italia è *una*": i popoli italici si fondono con gli indoeuropei veneti, celti, latini, piceni, ecc., e ciò avviene con naturalezza in alcuni casi (gli etruschi a nord del Ponte Milvio e i latini a sud integrano le classi dirigenti, per cui gli ultimi tre re di Roma sono etruschi), con la violenza in altri casi: ma si fondono; similmente, quando la forza dell'impero culturale magnogreco si esaurisce esso rifluisce in quello romano, e quando questo diventa esangue arrivano popoli giovani come quelli 'barbari' che si fondono con la base romana, soprattutto ad opera di un nuovo principio unificante, il cristianesimo, che proprio a Roma ha il suo centro; allo stesso modo si integrano gli invasori che abbiamo elencati sopra, in un'Italia dove non ci sono soluzioni di continuità.
Quindi, quando si racconta la storia dell'Italia e della sua civiltà si racconta la storia di un gigantesco e millenario meticciato attestato anche dalle ricerche sul genoma degli italiani (Cavalli Sforza 1993; Barocci, Liberti 2004; Cazzullo 2010; Barbero 2012).

1.1.2. La dimensione '*spazio*'

Sulla cartina linguistica e culturale dell'Italia pre-romana si spargono in pochi secoli il latino e la sua cultura, che si sovrappongono e si adattano ai diversi sostrati – veneto, celtico, etrusco, sardo, siculo, greco, ecc. Tutti parlano latino, tutti diventano cittadini romani, ma i substrati rimangono; e quando arrivano i barbari genericamente detti 'germanici', arrivano in realtà popoli composti da tribù diverse, che si insediano in zone diverse, interagendo con il latino ed i sottostanti substrati in maniera diversa, accettando il cristianesimo (e quindi onorandolo nell'arte sacra) in maniera diversa (Barbero 2012). In altre parole: già nei periodi di unità d'Italia (mondo latino, mondo ostrogoto, mondo longobardo) in realtà le varietà sono moltissime, l'Italia è un mosaico.
In particolare, ai tempi dei regni barbarici, tenere in funzione la rete di strade romane diventa non solo difficile per la carenza di capitali, ma diventa anche poco interessante perché i longobardi si riuniscono nelle loro fare, i romani nelle loro pievi, i francesi spezzettano il tutto nei loro feudi, e il mosaico si stabilizza. Al nord prende la forma di liberi Comuni e di Signorie; al sud i ducati e le città semi-indipendenti vengono apparentemente assemblati dai Normanni, dagli Svevi, dai Francesi, dagli Spagnoli, ma rimangono di fatto un mosaico nominalmente sottoposto a Napoli e Palermo ma in mano ai baroni e ai conventi molto autonomi, sia per struttura economica sia per lo sfascio delle infrastrutture di collegamento.
Raccontare una superficie monocroma o con pochi colori è semplice; anche raccontare un mosaico è semplice, se lo si vede come un dipinto unitario; ma quando le tessere del mosaico si chiamano Venezia e Firenze, Ferrara e Mantova, Milano e Siena, Roma e Napoli, il problema diviene strutturale, perché si tratta di tessere piccole ma gigantesche nella storia culturale dell'umanità.
La sfida culturale è complessa ma è affrontabile ricorrendo a generalizzazioni (ad esempio, la pittura toscana basata sul disegno, quella veneta sulla tonalità dei colori), mentre la sfida cognitiva e didattica è tremenda: come cercare di far capire a ragazzi che vivono in grandi stati unitari che l'Italia-mosaico è allo stesso tempo fatta di mille tessere e un grande quadro unitario, dove c'è un'arte *italiana* perché gli artisti viaggiavano di corte in corte, così come c'è una letteratura *italiana* perché il toscano era la lingua della classe dirigente che sapeva leggere e quindi consumava letteratura, dove c'è una *musica* italiana perché la Chiesa e i teatri ospitavano musicisti da ogni singola tessera. E dove c'è una *cucina* italiana, in cui tutto è diverso (gli ingredienti; la dominanza di carne o di pesce o di ovino o maiale; le forme del pane e della pasta; gli odori; la prevalenza di sapori delicati o di sapori forti, semplici o speziati, ecc.), ma tutto è unificato dal valore *culturale* attribuito al cibo, che ne fa una forma di artigianato che rasenta l'arte, la cui fruizione è un evento sociale e culturale: si mangia per mangiare benissimo e per stare insieme, non semplicemente per nutrirsi.
Il principio chiave, quindi, è stato quello di raccontare la *tensione continua tra le differenze e la forza coesiva altrettanto forte che tiene unito il mosaico*.

1.1.3. Un italiano pensato per lo studente non madrelingua italiano

Tutti i volumi del progetto sono a impianto diacronico (tranne quello sulla cucina, in cui solo alcune sezioni sono diacroniche), il che presuppone l'uso del passato – che in italiano significa una decina di tempi verbali, con una forte incidenza di forme irregolari o difettive. Nel percorso dall'A1 al B2 solo in quest'ultimo livello si affronta la maggior parte di questi tempi verbali, e il novero dei verbi conosciuti a livello B2 non include molti dei verbi tipici delle microlingue della storia letteraria, politica, artistica, musicale...
La scelta che ci si è posta è stata tra l'uso

a. di un italiano colto, con la struttura verbale del passato al suo completo, rischiando di aggiungere una difficoltà linguistica a quella dovuta alla distanza temporale e alla mosaicizzazione della cultura italiana;
b. di una forma di italiano dello studio, varietà che è stata analizzata approfonditamente negli ultimi vent'anni dopo le ondate migratorie che sono giunte nella scuola italiana, e che ha portato a una riflessione soprattutto in ordine alla storia, disciplina che nei piani di studio personalizzati dei migranti viene spesso esclusa proprio per le difficoltà linguistiche, oltre che di riferimenti culturali (si veda la sezione *Storia* negli 'Approfondimenti bibliografici').

Abbiamo optato per la seconda possibilità, usando intensivamente il presente storico, alternato a sezioni con alternanza tra imperfetto e perfetto nella forma del passato prossimo.
Siccome tuttavia nei testi letterari ed in quelli critici il passato remoto compare, insieme a tutti i vari trapassati, futuri nel passato, ecc., abbiamo inserito in alcuni dei volumi alcune pagine sulla struttura del passato nel sistema verbale italiano, e abbiamo fornito i paradigmi di verbi irregolari che non compaiono nelle liste lessicali ad alta disponibilità, come ad esempio *dipingere*, *erigere*, *fondere*, *comporre*, *ritrarre* e così via.
Nella percezione diffusa le microlingue dei vari ambiti di studio sono liste di termini specifici – percezione non esatta, ma che comunque mette a fuoco un secondo problema linguistico: il lessico specialistico.
In alcuni volumi si è provveduto, sistematicamente, a organizzare il lessico in un riquadro *ad hoc* che compare in ogni doppia pagina: 'le parole del territorio', 'le parole della storia', 'le parole dell'arte', e così via: il lessico trattato riguarda l'argomento di quelle due pagine e spesso compare in grassetto rosso nel testo, in modo che lo studente sappia che nel riquadro ha una spiegazione di quel lemma. I volumi, poi, hanno un glossario, che nel caso della storia della letteratura affronta anche tutto il bagaglio di teoria letteraria (narratore, fabula, intreccio, ecc.) e di tradizione retorica (i generi, le figure del discorso, ecc.): è una strumentazione necessaria per leggere le sezioni introduttive e critiche ai movimenti e agli autori.
Infine, per quanto riguarda i materiali di approfondimento che gli studenti trovano online per ognuna delle aree affrontate nel progetto sulla civiltà italiana, si è proceduto adattando i testi al lettore non madrelingua e con scarsa consuetudine con le tematiche culturali in prospettiva diacronica: ogni testo proviene da internet e ne viene fornito il link al testo autentico di partenza, quindi lo studente, guidato ovviamente dall'insegnante in queste

scelte, può anche accedere al testo originale, confrontandosi con la microlingua autentica – con le lunghe serie di subordinate, con tutti i tempi del passato, ecc. – tipica della sua area di studio.

1.1.4. Comprendere la lingua con gli occhi

Nel paragrafo precedente abbiamo accennato al ruolo della terminologia all'interno della microlingua di ogni ambito. Le liste lessicali non servono, in termini di acquisizione: servono come punto di riferimento per decrittare alcune parole, ma non per la loro memorizzazione. Questa avviene in contesti comunicativi che portano alla costruzione di reti semantiche. In altre parole: se si sta parlando delle cattedrali, la mente crea una rete dei termini relativi alle cattedrali e quella rete, via via arricchita, diventa la molecola base dell'apprendimento terminologico sugli edifici religiosi e, più in generale, sull'architettura. Il problema glottodidattico è immediato: se si usa un termine, ad esempio 'colonna' o 'monarchia' o 'trattato', spiegare in italiano il significato aggiunge difficoltà invece di eliminarla. Abbiamo quindi proceduto in tre modi:

a. *raggruppando termini che appartengono alla stessa mappatura*: colonna, pilastro, lesena, ad esempio, all'interno di una mappa più ampia come navata, arco, ecc.; oppure monarchia, repubblica, aristocrazia, oligarchia, comune, signoria se vogliamo esemplificare la storia;
b. *usando piccole foto legate con un filetto colorato alle parole*, a loro volta evidenziate nel testo: è il modo più semplice per indicare il significato senza ricorrere a una perifrasi spesso più complessa del termine descritto. Questa procedura ha un limite: si può mettere una piccola foto di un clarino o di una miniatura o di una collina, e forse il concetto di monarchia può essere visualizzato da un re incoronato, ma le parole astratte non sono fotografabili;
c. usando *grandi foto che presentano un contesto completo* (un cortile rinascimentale, un paesaggio, un'orchestra ecc.): vengono descritte facendo notare i vari elementi, il cui termine è evidenziato nel testo e poi ripreso nel glossario.

In altre parole, considerando che il destinatario di questa collana è uno studente non madrelingua italiano che non sa spesso nulla della storia e della civiltà italiana, si sono usati il più possibile gli occhi per rendere trasparenti i significati delle parole.
C'è un ulteriore uso che è stato fatto dell'iconografia (almeno in quei volumi in cui questa operazione ha un senso):

d. si è cercato di dare il più frequentemente possibile il *ritratto dei personaggi* letterari, storici, artistici, cinematografici che vengono citati, per stabilire una connessione tra viso e nome. Da un lato questo aiuta la memorizzazione, dall'altro crea un rapporto tra lo studente e quella *persona*, non più *personaggio*, vista nelle sue fattezze e non solo qualificata come *compositore*, *dittatore*, *poeta*, ecc.

2. Civiltà italiana

La nozione è intuitiva e semplice. In realtà le cose sono più complesse di quanto sembrano intuitivamente, perché abbiamo due parole, spesso usate come sinonimi, per indicare tre realtà diverse:

a. *cultura*: in realtà questo è diventato un termine 'ombrello', per dirla con Umberto Eco, che raccoglie più nozioni sotto la sua ombra:

   - *cultura quotidiana*, quella che gli inglesi chiamano *way of life* e che concerne usi e costumi della vita di ogni giorno, dal cibo ai trasporti, dal modo di vestire a quello di passare le serate. L'approccio comunicativo ha chiaramente stabilito, mezzo secolo fa, che per comunicare non basta conoscere la lingua ma è indispensabile conoscere anche la cultura quotidiana: richiamiamo l'attenzione sul fatto che la cultura quotidiana è necessaria *per comunicare*, non solo per avere qualche informazione generale, spesso a rischio di cadere nello stereotipo e nella banalizzazione;

   - *cultura sociale*, cioè l'organizzazione della vita comune, da quella dello stato all'istruzione, dal sistema delle forze dell'ordine a quello dell'ordinamento scolastico, dal corteggiamento alla vita di coppia, dalle forme di rispetto alle regole di interazione, e così via. Molti di questi aspetti sono quelli che rientrano nella tradizione della *civilisation*, della *Landeskunde*, della coppia *lingua-e-cultura*, tradizione che nei manuali di lingua rientra nelle pagine di civiltà italiana, e che talvolta può essere affrontata in manualetti *ad hoc* di 'cultura e civiltà italiana'; alcuni di questi elementi sono necessari per comunicare in maniera appropriata alla situazione, soprattutto in ordine alla dicotomia formale/informale;

   - *cultura con la C maiuscola*, che in realtà dal punto di vista antropologico rientra nella sfera della *civiltà* che vediamo sotto;

b. *civiltà*: va oltre la *way of life*, è la *way of thinking* da un lato e la *way of being* dall'altro. Si tratta dei fattori che costituiscono l'identità di un popolo, fattori che risultano condivisi anche in paesi-mosaico come l'Italia. Rientrano in questa dimensione:

   - *valori* condivisi, come ad esempio quelli sanciti dai primi 13 articoli della Costituzione: al di là delle oscillazioni temporanee e delle differenze individuali, gli italiani concordano che tutti devono avere gli stessi diritti, che la dimensione religiosa va tenuta separata da quella giuridica, che la violenza fisica non è adatta all'educazione, e così via;

   - *elementi identitari*, talvolta immaginifici talaltra autentici: dall'idea che gli italiani sono genial(oid)i, brava gente, con un cuore grande così, a quella che gli altri popoli ci amano poco; dalla convinzione che in qualche modo gli italiani, con la loro inventiva e flessibilità, si salvano comunque, all'assoluta certezza che la cucina italiana è la migliore al mondo, ecc. Ci sono differenze tra nord e sud, ma sono varianti della stessa identità;

   - *testimonianze del cammino che ha portato ai valori e all'identità* condivisi: testi letterari, arte, musica, cinema, cucina, ambiti in cui le vicende storiche e le caratteristiche del territorio hanno contribuito a separare/unire, a creare un mosaico che sembra un quadro.

   (Sull'identità italiana, concetto difficile da definire, una guida è in Ferrarotti 1997; Di Rienzo

2006; Galli Della Loggia 2010; Livolsi 2011; per l'identità nell'arte, Pratesi 2015; Cascioli 2016; Raimo 2019 affronta il trasformarsi dell'identità in nazionalismo)

Il progetto di cui stiamo parlando riguarda il terzo punto del discorso sulla civiltà italiana, e precisamente le testimonianze di civiltà relative alle sette voci che compaiono nel titolo. Per sommi capi, e rimandando alla bibliografia suddivisa per temi che si trova nella sezione *Approfondimenti* di questo volume, possiamo notare alcune scelte relative ai vari ambiti del progetto Civiltà italiana.

Storia

Le scelte più difficili sono state quelle relative al manuale di storia, che costituisce l'asse portante non solo delle opere dedicate alla letteratura, all'arte, alla musica e, per il Novecento, al cinema, ma anche per la geografia e la cucina: tranne che nel caso delle isole, ad esempio, le regioni non sono il risultato di confini geografici ma sono piuttosto le eredi di antichi ducati, contee, marche, o di potentati definiti territorialmente da monarchi spesso lontani, come il Papa a Roma o i re spagnoli a Madrid; la cucina, d'altro canto, è un precipitato, un distillato della storia dei vari territori, delle povertà e delle ricchezze locali, dei rapporti con l'impero bizantino o con gli arabi, con gli spagnoli o con i 'barbari'.

Come raccontare, semplificando al massimo, visualizzando al massimo, 2500 anni di eventi?

Il problema è triplice:

a. da un lato la necessità di *'visualizzazione' del passare del tempo*, per parlare a studenti che spesso hanno profondità cronologiche molto più ridotte di quelle necessarie per affrontare 25 secoli di vicende italiane e che non condividono categorie come Medioevo, Umanesimo, Barocco, ecc.
   La soluzione è stata trovata nella 'linea del tempo', che compare praticamente in ogni doppia pagina del volume: una freccia, con al suo interno gli anni (secoli, cinquantenni, decenni, o anche pochi anni, a seconda della durata del periodo raccontato nella doppia pagina), con testi minimali, puramente referenziali e senza commenti, e con ancoraggi visivi: ritratti, mappe, ecc; la linea del tempo compare anche nella storia dell'arte, della musica e della letteratura, nonché nel volume sul territorio abitato dagli italiani, dando unitarietà alla presentazione della diacronia di tutta la collana;
b. dall'altro, il modo per legare la storia ai vari tipi di documenti architettonici e artistici che la testimoniano, alle temperie filosofiche e culturali, ai grandi personaggi che mano a mano creano l'identità italiana.
   Questo problema è stato risolto ponendo in ogni capitolo del volume sulla storia d'Italia una doppia pagina dedicata alla dimensione culturale, mostrando quadri, edifici, *testimonial* che visualizzino, dove possibile, il gusto, il senso del mondo e della vita che caratterizzava i vari periodi storici. Ovviamente negli altri manuali ci sono pagine di inquadramento storico, che echeggiano il manuale di storia fornendo un ulteriore elemento di unitarietà all'intero progetto;
c. ultimo ma non certo meno importante: che taglio dare al racconto, che filo conduttore trovare per dare continuità alla storia del nostro Paese, per non farne un mosaico nel tempo anziché nello spazio, una mera successione di eventi, conquiste, ecc. L'abbiamo

trovato nella mobilità antropologica continua e nel meticciato che ne è risultato: ai popoli italici si affiancano quelli indoeuropei; il mondo latino deborda in tutto l'impero e porta in Italia persone da tutto l'impero (i 'barbari', lo ricordiamo, tra il secondo e il quarto secolo sono invitati dai romani a venire a lavorare e procreare nell'impero, non sono affatto invasori; Barbero 2012), poi arrivano i 'barbari propriamente detti, i vari dominatori stranieri, mentre le repubbliche marinare portano l'Italia in tutto il Mediterraneo e i banchieri ne portano il gusto e lo spirito e i valori in tutt'Europa; si giunge infine alla grande emigrazione italiana, seguita dalla grande immigrazione di questi decenni – un continuo muoversi, integrarsi ed integrare che, al di là di momenti di tensione nazionalistica, fa di questo popolo una sintesi di popolazioni diverse, di culture diverse, di genomi diversi (Cavalli Sforza 1993).

Letteratura

A differenza del racconto della storia, che deve trovare un suo *fil rouge* su cui inanellare gli eventi, il racconto della storia letteraria italiana è imbastito necessariamente su un canone condiviso e definito da secoli, in cui l'orientamento ideologico e filosofico del narratore ha poco spazio, a meno che non si tratti di un'opera in molte migliaia di pagine dove la scelta di accentuare il ruolo di un gruppo o di un autore è possibile nell'economia dell'opera, e dove i testi presentati non sono solo quelli canonici ma anche altri testi che rispecchiano le convinzioni estetiche, filosofiche, politiche del narratore.

Quello che è possibile fare in un manuale di dimensioni contenute e pensato per studenti che non sono di madrelingua e – se si può dire – di madrecultura italiana è integrare il canone classico con tocchi che lo rendano più comprensibile, motivante, aperto; questo è stato fatto in tre direzioni, anche in considerazione degli esempi di letteratura italiana che gli stranieri conoscono:

a. *si è dato spazio al melodramma*, cioè al teatro musicale che nel Sette-Ottocento, in Italia ed Europa, ha costituito il grande contributo della letteratura drammaturgica e che costituisce la principale voce della 'esportazione culturale' italiana nel mondo: le storie della letteratura tradizionali, ad esempio, dimenticano che Goldoni ha scritto oltre 70 libretti d'opera, non considerano che la borghesia non frequentava i teatri per vedere *Adelchi* o *Il Conte di Carmagnola*, ma per le opere di Mozart, Bellini, Verdi, Mascagni, Puccini; si possono fare molti discorsi sul verismo italiano, ma presentare il testo iniziale di *Cavalleria Rusticana*, in siciliano sia in termini di lingua sia di cultura, mostra bene allo straniero l'impatto della letteratura verista su una borghesia che tutti si immaginano interessata solo alle storie d'amore e morte;
b. *si è dato spazio alla letteratura 'gialla' e 'noir'* italiana degli ultimi 30 anni, non solo in considerazione della fama planetaria di Camilleri, ma anche del fatto che gli italiani leggono – e i dati sulle vendite di libri lo dimostrano – soprattutto letteratura di investigazione, che rappresenta una forma di verismo moderno, con il suo quadro spietato e non filtrato della realtà italiana; ricordiamo che molte di queste serie letterarie sono diventate serie televisive: *Gomorra*, *I bastardi di Pizzofalcone*, *I delitti del BarLume*, *Il commissario Schiavone* ecc., quindi possono essere note in forma audiovisiva agli studenti interessati all'Italia;

c. si è dato spazio, per quanto possibile nell'economia di un volume di 250 pagine, anche *alla canzone d'autore*, la forma di poesia propria dei giovani e molto nota nel mondo agli studenti di italiano.

In altre parole: è ben vero che in una introduzione alla storia letteraria italiana il canone tradizionale non può essere stravolto, ma è stato comunque trovato uno spazio per allargarlo, soprattutto nella letteratura otto-novecentesca, e per cercare di raccontare anche la letteratura del XXI secolo, per quanto ciò sia possibile con rapide schede relative ad autori che probabilmente sono facilmente accessibili nelle librerie straniere.

Arte, musica, cinema

Arte e musica seguono necessariamente il canone classico, limitandosi ad una forte integrazione relativa al XX e al XXI secolo, includendo il design nella storia dell'arte e la musica da cinema nella storia della musica (Bonomi, Coletti 2015 per la musica; Pratesi 2015 per l'arte).

La storia del cinema ha invece necessità di scegliere un *fil rouge*, come abbiamo visto per la storia, perché il rischio è quello di una massa incontrollabile ed incontenibile di dati e citazioni, che però non danno un quadro dalle linee chiare e decise. Si sono quindi privilegiati i generi e i movimenti tipicamente italiani, piuttosto che film italiani belli ma pienamente inseriti nel *mainstream* globale (Parigi *et al.* 2019).

Geografia

Un discorso particolare è necessario per la geografia: i tre capitoli iniziali che sono ovvi in un manuale di questo tipo, rappresentati dalla geografia fisica dedicata al territorio, con un forte problema lessicale perché molti termini non compaiono certo nella manualistica di italiano fino al livello B2, dalla geografia antropica, che descrive il popolo che abita lo Stivale, e dalla geografia economica.

Dato il quadro generale di questi tre capitoli, che sono canonici e quindi non consentono tagli o declinazioni particolari, la geografia richiede una narrazione che renda conto del mosaico italiano di cui abbiamo parlato sopra, ma anche dell'unità che sottostà a tale mosaico e lo tiene unito.

Abbiamo quindi scelto di non isolare ed elencare le singole tessere-regioni, che sono troppe per fornire un quadro unitario, ma di procedere presentando le macroregioni, facendo notare non solo quanto le divide ma anche quanto le unifica, le tiene insieme (Banini 2013).

Cultura della cucina

Nel presentare la cucina italiana la scelta difficile non è l'impianto, che anche in questa branca della cultura ha un suo canone, per cui ci sono sezioni generali sulle varie cucine italiane, esaltandone i tratti culturali oltre che enogastronomici comuni; e non possono mancare sezioni specifiche per le tipologie della cucina – primi, secondi, dolci, vini, ecc. – con analisi anche linguistica del genere 'ricetta'.

Lo sforzo principale, visto il destinatario straniero che forse conosce la cucina italiana dai film e dalle spesso scadenti ricopiature nei ristoranti 'italiani' in giro per il mondo, è quello di veicolare allo studente straniero l'idea che

a. la cucina italiana è la sintesi di un paese-mosaico, dei prodotti locali delle singole tessere che lo compongono, della povertà e della ricchezza di ogni area;
b. alla base della cucina italiana non ci sono solo i prodotti ma anche l'idea di cibo: uno *slow food*, un simposio sociale e lento che contrasta violentemente il prevalere del *fast food*, in cui si assumono carboidrati e proteine, più dosi sconsiderate di grassi scadenti, per nutrirsi e non per stare insieme;
c. l'aspetto culturale della cucina non si limita alla cultura quotidiana ma si travasa anche nella civiltà, dalla pittura alla letteratura al melodramma: si presentano quindi quadri di grandi autori e testi letterari che attestano l'interesse dei grandi autori per il mondo della cucina.

(Capatti, Montanari 2005; Montanari 2006 e 2013).

Riferimenti bibliografici

Non diamo qui i riferimenti alla dimensione culturale nell'insegnamento dell'italiano né quelli sulla didattica a stranieri di storia, arte, musica, letteratura, geografia, cinema, storia e cucina italiana: si trovano, organizzati su queste voci, nella sezione di *Approfondimenti bibliografici* più avanti nel volume.
Ci limitiamo quindi alle opere che sono state citate nel saggio.

Attolini V., 1993, *Immagini del Medioevo nel cinema,* Bari, Dedalo
Banini F. (a cura di), 2013, *Identità territoriali. Metodi, esperienze, prospettive a confronto*, Milano, Angeli
Barbero A., 2012, *Barbari. Immigrati, profughi, deportati nell'impero romano*, Bari, Laterza
Barrucci T., Liberti S., 2004, *Lo stivale meticcio: l'immigrazione in Italia oggi,* Roma, Carocci
Bonomi I., Coletti V., 2015, *L'italiano della musica nel mondo*, Firenze, Accademia della Crusca
Capatti A., Montanari M., 2006, *La cucina italiana. Storia di una cultura*, Bari, Laterza
Cascioli P. (a cura di), 2016, *Perché dobbiamo essere orgogliosi di essere italiani. Trentacinque studiosi analizzano la nostra identità nazionale*, Roma, Aracne
Cavalli Sforza L.L., 1993, *Chi siamo*, Milano, Mondadori
Cazzullo A., 2010, *Viva l'Italia!*, Milano, Mondadori
Dalle Donne G., 2006, *Il tempo, questo sconosciuto*, Roma, Armando
Di Rienzo E., 2006, *Storia d'Italia e identità nazionale. Dalla Grande Guerra alla Repubblica*, Firenze, Le Lettere
Ferrarotti F., 1997, *L'Italia tra storia e memoria. Appartenenza e identità*, Roma, Donzelli
Galli della Loggia E., 2010, *L'identità italiana*, Bologna, Il Mulino
Le Poidevin R. 2000 (2019[2]), "The Experience and Perception of Time", in E.N. Zalta (a cura di), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Stanford University Press, Stanford
Livolsi M., 2011, *Chi siamo. La difficile identità nazionale degli italiani,* Milano, Angeli
Montanari M., 2006, *Il cibo come cultura*, Bari, Laterza
Montanari M., 2013, *L'identità italiana in cucina*, Bari, Laterza
Parigi S., Uva C., Zagarrio V., 2019, *Cinema e identità italiana. Cultura visuale e immaginario nazionale fra tradizione e contemporaneità*, Roma, RomaTrePress
Pratesi L., 2015, *Arte come identità. Una questione italiana*, Roma, Lit
Raimo C., 2019, *Contro l'identità italiana*, Torino, Einaudi

2. Educazione letteraria, didattica della letteratura

Camilla Spaliviero

2.1. Educazione letteraria e didattica della letteratura

L'educazione letteraria può considerarsi come la cornice teorica in cui si colloca l'insegnamento della letteratura. A sua volta, la didattica della letteratura può intendersi come l'applicazione delle teorie dell'educazione letteraria nella prassi didattica. Le due discipline, pertanto, sono strettamente vincolate, in quanto la prima corrisponde alle riflessioni sugli approcci dell'insegnamento letterario e la seconda mira alla loro realizzazione operativa per mezzo dei metodi e delle metodologie.
Per chiarire queste definizioni, adattiamo il modello glottodidattico di Balboni (2015) allo spazio della ricerca e dell'azione nella didattica della letteratura:

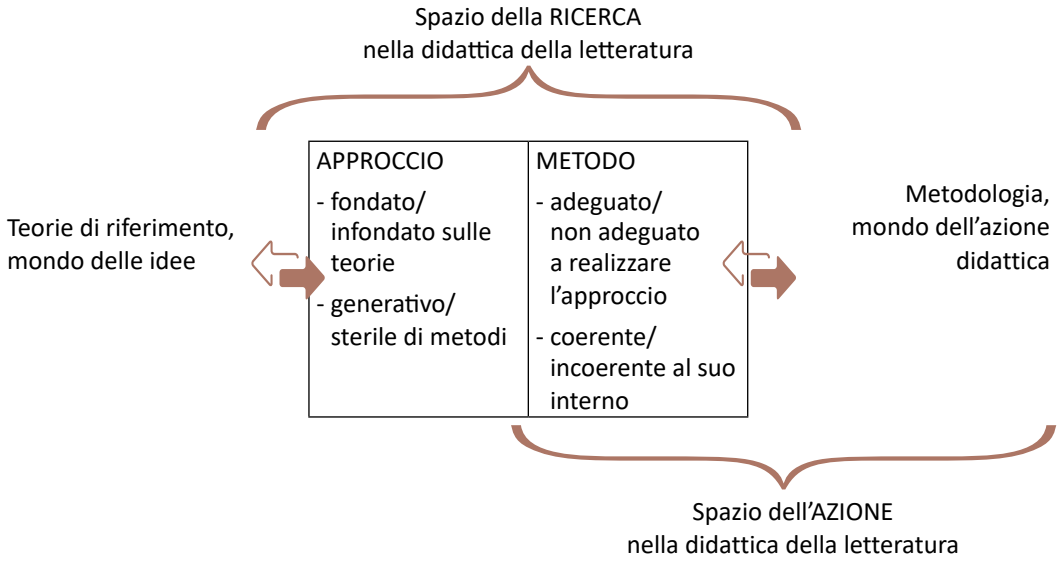

Figura 1. *Modello sullo spazio della ricerca e dell'azione nella didattica della letteratura*

Come la glottodidattica, anche la didattica della letteratura è una disciplina teorico-pratica. Osservando il modello nel suo insieme è possibile notare che lo spazio della ricerca nella didattica della letteratura comprende sia la conoscenza teorica derivante dalle teorie di riferimento (approccio) sia l'uso di questa conoscenza per la progettazione operativa (metodo). Le frecce bidirezionali attestano l'esistenza di un'influenza reciproca tra la ricerca nella didattica della letteratura e il mondo delle idee, da una parte, e quello dell'insegnamento, dall'altra. Quest'ultima dimensione costituisce lo spazio dell'azione nella didattica della letteratura.
L'educazione letteraria si realizza nell'approccio, definito come la 'filosofia di fondo' (Balboni 2015), ovvero l'idea che si ha di letteratura, insegnamento, docente e studente. Per

essere coerente all'interno del modello, l'approccio deve fondarsi sulle teorie di riferimento ed essere a sua volta generativo di metodi. La didattica della letteratura si realizza nel metodo e nella metodologia, ovvero nella progettazione e nella realizzazione dell'approccio mediante procedure operative. Il metodo corrisponde all'insieme degli strumenti organizzativi (creazione del curricolo, strutturazione di moduli, unità didattiche e unità di apprendimento, definizione dei livelli, individuazione degli strumenti di programmazione, costruzione delle verifiche, spiegazione dei criteri di valutazione ecc.). La metodologia equivale alle tecniche didattiche (diagramma a ragno, scelta multipla, drammatizzazione ecc.). Affinché l'intero modello risulti valido, il metodo deve essere adeguato a realizzare l'approccio a cui fa riferimento, mantenersi coerente al suo interno e stabilire un rapporto di scambio reciproco con la metodologia.

2.2. I principali approcci e metodi

L'educazione letteraria e la didattica della letteratura si esprimono mediante approcci e metodi differenti al variare delle circostanze storico-culturali in cui sono immerse (Brugnolo et al. 2016). L'evoluzione delle due discipline si può sintetizzare nella successione delle tre fasi della centralità dell'autore (*intentio auctoris*), dell'opera (*intentio operis*) e del lettore (*intentio lectoris*) nel corso degli ultimi due secoli. In ogni caso, dall'elaborazione degli approcci alla realizzazione dei metodi trascorrono alcuni decenni a causa delle sovrapposizioni tra la formulazione dei nuovi approcci sul piano teorico e l'applicazione dei metodi relativi alle teorie precedenti sul piano operativo (Luperini 2013).

2.2.1 *Intentio auctoris*

A partire dal Romanticismo, l'educazione letteraria e la didattica della letteratura pongono l'autore al centro in base alla convinzione che le opere costituiscano la massima espressione della sua personalità. All'interno di questa fase è data rilevanza alla relazione dei testi con il periodo storico di riferimento (approccio e metodo storicistico), alla dimensione lirica interiore (approccio e metodo psicologico-lirico) e alle finalità socio-politiche della produzione letteraria (approccio e metodo sociologico-marxista).
Lo storicismo si afferma nel contesto dell'Unità d'Italia, durante il quale all'educazione letteraria si chiede di svolgere un ruolo patriottico con precise finalità linguistiche, etiche e civili per rafforzare il senso di appartenenza alla Nazione (Pazzaglia 1978). L'attenzione è rivolta alla ricostruzione della personalità dell'autore come 'soggetto storico', vale a dire come intellettuale e trasmettitore di ideali politici attraverso i propri scritti. La selezione delle opere si basa su un progetto formativo mirato a fare percepire la graduale costruzione dell'unità nazionale attraverso i testi letterari. La didattica della letteratura equivale all'insegnamento della storia della letteratura. L'attenzione è rivolta alla contestualizzazione storica, alle correnti letterarie e alla presentazione della vita, del pensiero e della poetica dell'autore. I manuali sono enciclopedici, nozionistici e strutturati cronologicamente. Alla presentazione delle coordinate storiche e delle biografie dei letterati segue un'esigua

selezione di frammenti delle opere, esemplificative dei valori estetici ed etici precedentemente illustrati. La lezione si fonda su un modello trasmissivo e monodirezionale del sapere. L'insegnante è un interprete illustre dei principi tradizionali e postunitari ed esplicita il legame tra le vicende storiche, le opere letterarie e l'identità nazionale. Agli studenti è richiesta l'esclusiva memorizzazione e ripetizione dei contenuti.

All'inizio del Novecento allo storicismo seguono l'approccio e il metodo psicologico-lirico (Pagnini 1975). L'influenza delle teorie psicanalitiche di Freud ed estetiche di Croce conducono ad un nuovo interesse per la dimensione psicologica e per la sensibilità individuale dell'autore, inteso rispettivamente come 'soggetto psicologico' e 'soggetto lirico' e considerato nella propria unicità. La critica psicoanalitica di derivazione freudiana mira ad investigare le pulsioni affettive ed irrazionali che si celano dietro all'immaginazione letteraria. Mediante l'applicazione delle tecniche psicanalitiche, si indagano i meccanismi di funzionamento dell'inconscio dell'autore prendendo in esame la vita e le opere. Con la critica crociana si giunge alla concezione dell'educazione letteraria come 'intuizione lirica' o 'pura' e 'immaginazione poetica'. L'attenzione è rivolta all'autore e alla singolarità della sua produzione artistica, in base al rapporto di identificazione tra personalità e capacità espressiva. La didattica della letteratura si identifica con l''analisi estetica' e si concretizza in una serie di monografie che valorizzano la singolarità delle opere e l'individualità degli autori che le hanno realizzate. I testi letterari si apprezzano attraverso l'immedesimazione con gli autori e la considerazione degli elementi soggettivi presenti. Dato che le opere corrispondono all'espressione degli impulsi interiori di coloro che li hanno prodotti, è necessaria la ricerca di una sorta di compartecipazione da parte degli studenti. L'unicità derivante dalla considerazione di ogni testo rende impossibile esprimere un giudizio estetico oggettivo e comparabile con altre opere e autori.

Dagli anni Venti agli anni Settanta si sviluppano l'approccio e il metodo sociologico-marxista (Petronio 1979). Sulla scia delle teorie di Marx ed Engels, la centralità della storia della letteratura è riproposta in chiave materialistica e si afferma un nuovo interesse per l'autore come 'soggetto sociale'. I testi letterari si ritengono strumenti di azione politica ed è fondamentale considerare lo *status* sociale e l'ideologia dei letterari, i quali si rispecchiano nella produzione letteraria. La valutazione delle opere non si limita al giudizio estetico ma riguarda soprattutto il loro valore storico e politico. La didattica della letteratura si identifica con l'insegnamento della storia sociologica della letteratura. Nonostante l'evoluzione ideologica per effetto delle mutate coordinate storiche, politiche, sociali e culturali, la strutturazione della lezione, i manuali, il ruolo del docente e i compiti richiesti agli studenti restano ancorati alla tradizione storicistica. Alle opere, presentate sotto forma di brevi estratti, continua ad essere dedicato uno spazio limitato e secondario. La lettura è finalizzata a dimostrare quanto già presentato sul periodo storico-sociale e sull'ideologia politica degli autori, a cui si dedica la maggior parte della lezione. I manuali seguono un percorso cronologico e contengono delle letture prevalentemente politiche delle opere. La lezione continua ad essere frontale e a basarsi sulla modalità trasmissiva delle informazioni. Agli studenti è ancora proposto uno studio acritico dei contenuti.

2.2.2 *Intentio operis*

La persistenza dei vincoli tra l'opera e la storiografia letteraria, che rischiano di mettere in secondo piano la prima a favore di quest'ultima, determina lo spostamento della centralità dall'autore (*intentio auctoris*) all'opera (*intentio operis*). Dagli anni Venti agli ultimi decenni del Novecento l'educazione letteraria e la didattica della letteratura ruotano attorno al testo letterario con il conseguente ridimensionamento delle funzioni dell'autore e della storia. I principali approcci e metodi di questa fase si evolvono dalle prime formulazioni (approccio e metodo formalistico) alla piena teorizzazione (approccio e metodo strutturalista), fino alla considerazione del ruolo del lettore nel pur sempre indiscusso predominio dell'opera (corrente interpretativa dell'approccio e del metodo semiotico).
Con la nascita del formalismo russo negli anni Venti, il testo letterario inizia ad essere considerato nella propria autonomia, oggettività e atemporalità rispetto alle discipline storiche, psicologiche e politiche intrecciate alle opere secondo le direttive dei precedenti approcci (Ferrario 1977). Tra i principi essenziali dell'approccio formalistico è possibile identificare la distinzione tra lingua ordinaria e letteraria e la presentazione delle opere in modo neutro, dettagliato e autonomo dai condizionamenti storici. La didattica della letteratura consiste nell'insegnamento delle conoscenze e delle competenze per identificare i meccanismi formali delle opere, considerate nella loro autosufficienza.
Le teorie formaliste raggiungono una piena affermazione nello strutturalismo, che si diffonde tra gli anni Sessanta e la metà degli anni Settanta (Segre 1965). L'approccio strutturalista mira all'analisi oggettiva dei meccanismi di funzionamento, delle funzioni espressive e delle caratteristiche letterarie che rendono tale un testo, distinguendolo da altri prodotti non letterari (Jakobson 1973). Il testo letterario equivale ad una struttura autonoma composta da singoli elementi correlati in modo funzionale tra loro per creare un preciso sistema logico-formale. La didattica della letteratura si identifica con l'insegnamento degli strumenti di analisi e di decodifica delle componenti linguistiche e stilistiche per realizzare un'analisi scientifica, oggettiva e sincronica delle opere. Il testo letterario è colto nella sua autonomia e nelle sue leggi interne in una dimensione atemporale e indipendente dai legami con la storia e con l'autore. Alle tradizionali storie della letteratura si preferisce la lettura integrale di testi scritti in periodi più recenti e nei manuali si introducono diverse tipologie di generi letterari, sezioni narratologiche e schede-guida per analizzare le opere. La lezione è dedicata alla pratica dell'analisi testuale, è focalizzata sullo studio degli elementi linguistici e dei procedimenti stilistici ed è caratterizzata da esercizi di tipo narratologico e metrico. L'insegnante è un tecnico specializzato, 'freddo' trasmettitore degli strumenti di analisi e decodifica delle componenti linguistiche e stilistiche del testo. Agli studenti si chiede di analizzare le opere in modo scientifico per diventare autonomi nell'uso degli strumenti di decodifica degli elementi linguistici e retorici.
Tra la metà degli anni Sessanta e la fine degli anni Settanta si sviluppano l'approccio e il metodo semiotico, in cui l'attenzione al linguaggio si accosta all'interpretazione critica (Panosetti 2015). Pur mantenendo inalterato il principio della centralità del testo, si riconsidera l'influenza esercitata dall'autore e dal contesto storico-culturale nel complessivo dell'opera e si rivolge una nuova attenzione al lettore. In particolare, la corrente della semiotica interpretativa rappresentata da Eco (1979; 1994) si focalizza sui rapporti dina-

mici tra l'opera e i fruitori. Gli elementi di 'non-detto' (assenti o poco chiari) spingono i lettori a formulare delle ipotesi interpretative sui possibili sviluppi narrativi a partire non solo dalle caratteristiche strutturali e oggettive dell'opera ma anche dalle personali conoscenze pregresse e dai condizionamenti storico-culturali. Con la semiotica interpretativa, pertanto, si introduce l'esigenza di integrare all'analisi degli elementi di letterarietà il contributo interpretativo del lettore, posto che il suo raggio di azione partecipativa è precedentemente definito, delimitato e controllato. Nella didattica della letteratura si rivalutano i contenuti storici e biografici e si incentiva un ruolo più attivo degli studenti, autorizzati a contribuire alla costruzione dei significati delle opere cooperando con il testo secondo le previsioni dell'autore. Anche se la strutturazione della lezione, i manuali, le funzioni del docente e degli studenti restano pressoché immutati rispetto al metodo strutturalista, agli studenti si concede un maggiore raggio d'azione interpretativa.

2.2.3. *Intentio lectoris*

Il superamento delle interpretazioni prescrittive di tipo storicistico e delle pretese di scientificità dell'analisi testuale conduce, alla fine degli anni Settanta, all'ultima fase della centralità del lettore, con l'attestazione dell'importanza del momento della lettura e dell'interpretazione. Tra le tendenze principali di questa fase si individuano le correnti sulla modalità di ricezione delle opere da parte del pubblico dei lettori (approccio e metodo dell'estetica della ricezione), sull'interpretazione dei testi letterari da parte dei fruitori (approccio e metodo ermeneutico) e sulla comunanza immaginativa tra opere e lettori per motivi antropologici e simbolici (approccio e metodo della critica tematica).
Alla fine degli anni Sessanta si introducono le teorie sulla ricezione letteraria, riguardanti sia la storia della ricezione da parte dei diversi pubblici di lettori nel corso del tempo sia la fenomenologia della lettura sul processo di attribuzione di senso da parte dei lettori individuali (Cadioli 1998). Jauss (1967) stabilisce un nuovo paradigma basato sul lettore e sulla necessità di considerare lo sviluppo delle differenti modalità ricettive della stessa opera da parte di pubblici appartenenti a periodi storico-culturali diversi. Oltre alla definizione del significato storico del testo letterario, invariabile nel tempo, è imprescindibile indagare di volta in volta l'orizzonte di attesa dei lettori per ricostruire l'evoluzione della ricezione in prospettiva diacronica e analizzare la reazione estetica dei lettori in prospettiva sincronica. Le diverse modalità ricettive sono sempre parziali, dipendenti dalle circostanze spazio-temporali e costituenti un più generale e ampio percorso di significazione dell'opera, inaugurato dall'autore nel momento della composizione e di fatto mai destinato a concludersi. Destoricizzando maggiormente l'opera, Iser (1976) si concentra sull'effetto del testo letterario sul singolo fruitore e riflette sulle strategie testuali impiegate durante la lettura. Se l'apporto del lettore non è arbitrario perché guidato da istruzioni già presenti nell'opera per volontà dell'autore, questi schemi sono solo dei confini orientativi entro cui si deve muovere usando la propria immaginazione. Il significato complessivo dell'opera, quindi, risiede nel testo ma è anche dipendente dall'interpretazione del suo fruitore e risulta dall'interazione tra le intenzioni originarie del letterato e l'esperienza mutevole della lettura. Sul piano della didattica della letteratura, la lezione

include la comprensione analitica ed estetica dell'opera, la considerazione del contesto storico-culturale e della biografia dell'autore, la ricostruzione degli orizzonti di attesa dei lettori passati e la presa in esame delle interpretazione degli studenti. Il testo letterario è sia re-inserito nelle coordinate storico-culturali in cui è prodotto ed esaminato nelle variazioni di senso nel tempo, sia considerato nella prospettiva attuale degli studenti. L'insegnante assicura una corretta lettura formale e storica dell'opera e offre agli studenti l'opportunità di elaborare una risposta estetica personale all'interno di un percorso di significazione potenzialmente infinito.

A partire dagli anni Ottanta si sviluppano l'approccio e il metodo ermeneutico, che determinano lo spostamento del focus d'indagine dalle modalità ricettive ai meccanismi di interpretazione delle opere da parte dei lettori, coinvolti nella ricerca dei significati e nella valutazione critica (Szondi 1992). Nell'approccio ermeneutico, l'educazione letteraria è composta dalle due fasi del commento, focalizzata sulla comprensione del contenuto e sull'analisi testuale, e dell'interpretazione, centrata sulle circostanze storico-culturali di produzione e diffusione delle opere e sulla realtà quotidiana dei lettori. A sua volta, la fase dell'interpretazione si divide nelle tre sotto-fasi di storicizzazione, con la presentazione del contesto storico-culturale e la riflessione sui significati originari del testo letterario nella prospettiva passata dell'autore; di attualizzazione, con l'indagine sugli ulteriori significati attuali dell'opera nella prospettiva presente degli studenti e il confronto in plenaria sotto la guida dell'insegnante; di valorizzazione, con la formulazione di giudizi critici, personali e motivati sul testo letterario da parte degli studenti (Luperini 2013). La didattica della letteratura corrisponde all'insegnamento delle modalità di interpretazione dei testi letterari. L'obiettivo consiste nella considerazione dei testi letterari a livello sincronico, per comprendere i contenuti semantici ed esplorare le peculiarità stilistiche, e diacronico, per conoscere i messaggi trasmessi dall'autore e per confrontarsi sui significati potenzialmente sempre diversi che può trasmettere agli studenti di oggi, assieme ad un giudizio argomentato sulle opere. La lezione si compone di momenti sia trasmissivi e frontali sia dialogici ed interattivi e segue l'impostazione teorica dell'approccio ermeneutico. L'insegnante è una guida e un mediatore culturale. Oltre a trasmettere le conoscenze relative all'analisi testuale, al contesto storico-culturale e all'autore, guida gli studenti a collocare l'opera nelle dimensioni passata e presente e ad interagire sulle diverse proposte di significazione. Mentre incoraggia le potenzialità immaginative e cognitive, definisce i confini interpretativi e circoscrive i significati attribuibili al testo letterario. Contro il rischio dell'arbitrio interpretativo, chiede agli studenti di giustificare le proprie proposte riferendosi alle caratteristiche formali del testo, alla conoscenza del significato originario dell'opera e alla consapevolezza della proiezione della propria identità su quanto letto. Gli studenti partecipano attivamente alla costruzione del significato dell'opera e diventano, così, protagonisti del proprio percorso di apprendimento. Il dibattito sulle interpretazioni attuali mira al confronto, all'argomentazione del proprio punto di vista e al rispetto delle eventuali opinioni divergenti.

All'inizio degli anni Ottanta, infine, si afferma la critica tematica, caratterizzata dal proposito di unire l'interesse storico-culturale per i temi letterari al maggiore coinvolgimento dei lettori nella fase interpretativa delle opere (Giglioli 2001). Le due principali tendenze sono la critica tematica *tout court*, corrispondente all'indagine su un tema presente in

un'opera o nella produzione letteraria di un unico autore, e la tematologia, riguardante la ricerca su uno o più temi sviluppati in molteplici opere di diversi autori all'interno di un ampio arco temporale (Trocchi 2002). La partecipazione del lettore attiene all'indagine sul significato del tema rispetto all'autore e nella prospettiva attuale. Sul piano della didattica della letteratura, le specificità del metodo della critica tematica riguardano la proposta di percorsi tematici mirati a stabilire delle connessioni tra le opere e gli autori di epoche diverse esplicitando le analogie e le differenze tra le dimensioni passata dei testi e presente degli studenti, l'apertura alle letterature straniere e la creazione di collegamenti interdisciplinari (con l'arte, la filosofia, l'antropologia ecc.). I manuali che lo rappresentano sono strutturati su percorsi tematici associati ai principali cambiamenti epocali dell'immaginario e dei sistemi culturali. I docenti possono sia seguire l'ordine dei manuali sia proporre le unità in ordine diverso, a seconda dei focus sugli avvenimenti storici e culturali, su particolari temi o su specifiche opere. Nonostante le differenze, i ruoli dell'insegnante e degli studenti sono simili al metodo ermeneutico.

2.3. Finalità dell'insegnamento letterario

Glottodidatti e studiosi di didattica della letteratura (Lavinio 2005; Balboni 2006; Ballester 2015) identificano molteplici finalità dell'insegnamento letterario.
Innanzitutto, l'insegnamento letterario mira al potenziamento linguistico e al riconoscimento delle caratteristiche formali dei testi letterari. Lo studio delle opere offre agli studenti la possibilità di migliorare le abilità linguistiche e di approfondire gli aspetti lessicali, morfosintattici e retorici della lingua letteraria. Insegnare a leggere un testo letterario equivale, infatti, ad insegnare a riconoscere le caratteristiche di letterarietà che lo rendono tale (Freddi 2003). I testi letterari, infatti, si contraddistinguono per l'attenzione ai valori formali della lingua, che presenta una serie di 'scarti' di tipo fonologico, riguardanti le figure retoriche di suono che esaltano la musicalità delle parole producendo particolari effetti fonici, timbrici e prosodici; grafico, caratterizzanti soprattutto i testi poetici (disposizione dei versi) e alcune forme poetiche specifiche (poesia visiva); morfosintattico, attinenti alla strutturazione del discorso letterario che incide sull'andamento ritmico; lessicale, corrispondenti alle figure retoriche di significato, ai neologismi e a determinate scelte sociolinguistiche (Chines, Varotti 2001).
Inoltre, l'insegnamento letterario è finalizzato all'arricchimento storico-culturale. La contestualizzazione delle opere consente di sviluppare il senso della storia, mantenere viva la memoria collettiva e facilitare la comprensione della realtà presente alla luce delle vicende passate (Ballester 2015). Il testo letterario può informare circa il contesto storico, sociale e culturale in cui è stato prodotto, oltre a presentare una connessione con la biografia dell'autore. Risulta quindi fondamentale considerare il significato originario dell'opera per comprendere il rapporto di continuità o di rottura con l'epoca storico-culturale di riferimento, senza tralasciare l'esame degli ulteriori significati nella prospettiva attuale degli studenti. In accordo con i principi dell'ermeneutica letteraria, per definire in modo esauriente il significato complessivo dell'opera è necessario stabilire un rapporto dialettico tra la dimensione storica e quella attuale, favorendo la nascita e lo sviluppo di riflessioni comparate.

In aggiunta, l'insegnamento letterario favorisce la maturazione etica. Se collocata nella più ampia dimensione dell'educazione estetica, l'educazione letteraria trascende le esclusive dimensioni linguistiche e storiche, si identifica con «l'educazione dell'immaginario» (De Federicis 1986, 63), che si realizza grazie all'esperienza dei mondi di finzione presentati nelle opere. In questa prospettiva, l'educazione letteraria mira allo sviluppo del pensiero etico, personale e critico attraverso l'osservazione delle regole su cui si basa la comunicazione estetica, come la sospensione del criterio di veridicità rispetto al mondo reale e il riconoscimento della molteplicità di significati attribuibili alla stessa opera. Durante la lettura, gli studenti possono assumere molteplici punti di vista, riflettere sulle scelte etiche e aprirsi all''altro', inteso come qualsiasi personaggio portatore di valori morali diversi dai propri. Inoltre, sotto la guida dell'insegnante, possono confrontarsi sui temi trattati e sviluppare un dibattito equilibrato basato sul rispetto per le idee dell''altro', corrispondente in questo caso a una persona reale. La natura interdialogica dell'educazione letteraria offre agli studenti l'opportunità di imparare a dialogare con il testo letterario e tra di loro, crescendo dal punto di vista etico, coltivando l'arte del dubbio nei confronti dei significati polisemici dell'opera e cercando di definirne alcuni attraverso le pratiche dell'ascolto, dell'argomentazione e della negoziazione dei significati.

Successivamente, l'insegnamento letterario stimola la conoscenza di se stessi e del mondo. Lo studio delle opere può rappresentare sia una fonte di piacere nei termini di evasione sia una come risposta ai grandi interrogativi umani sull'esistenza, consentendo la crescita psicologica e relazionale degli studenti. Nel corso della lettura dell'opera, infatti, è possibile provare il piacere di trascendere la realtà e di calarsi nella finzione letteraria, evadendo dal mondo reale e lasciandosi coinvolgere emotivamente nelle vicende raccontate. In questo senso, l'esperienza letteraria svolge una funzione 'liberatrice' e di 'gratificante' (Ballester 2015), poiché oltre a stimolare la creatività facilita l'abbassamento delle difese affettive che possono essere presenti nella vita reale. In aggiunta, l'educazione letteraria può appagare i bisogni degli studenti rispetto ai quesiti sui grandi temi umani (l'amore, l'amicizia, la morte ecc.) sui quali possono interrogarsi nella propria quotidianità, permettendo di diventare maggiormente consapevoli e di trovare, se non delle risposte certe e univoche, almeno delle proposte di soluzione. Gli insegnamenti che si possono ricavare dallo studio dell'opera possono superare i confini testuali e riguardare la formazione non solo scolastica ma umana degli studenti, rispetto alla conoscenza di se stessi e della realtà in cui vivono.

Infine, l'insegnamento letterario promuove lo sviluppo del senso critico. Occupandosi di trasmettere le competenze per apprezzare le caratteristiche stilistiche dell'opera, coglierne i significati originari e interpretarla nella prospettiva attuale, l'educazione letteraria mira a favorire la crescita cognitiva degli studenti. Per senso critico si intende la capacità di giudicare un'opera sul duplice piano del piacere estetico, relativo agli aspetti formali, e del piacere emotivo, legato al coinvolgimento irrazionale (Freddi 2003). Agli studenti, infatti, non si chiede solamente di formulare una valutazione positiva o negativa sull'opera, ma anche di articolare in modo ragionato e personale il proprio giudizio con opportuni rimandi al testo. In questo modo, oltre a diventare sempre più autonomi nell'interpretare e nel valutare i testi letterari, gli studenti possono perfezionare il proprio gusto personale e sviluppare la capacità di scegliere le opere più significative per la loro esistenza in una prospettiva di *lifelong learning*.

2.4. Conclusioni

Per concludere, è possibile sostenere l'esistenza di una corrispondenza tra gli approcci, i metodi e le finalità dell'insegnamento letterario all'interno di ciascuna fase. Nell'*intentio auctoris*, gli approcci e i metodi storicistico, psicologico-lirico e sociologico-marxista convergono nella finalità dell'arricchimento storico-culturale, in quanto relazionano i testi letterari alle coordinate storiche di produzione e diffusione e alla personalità degli autori. Nell'*intentio operis*, gli approcci e i metodi formalistico, strutturalista e semiotico sono accomunati dagli obiettivi del potenziamento linguistico e del riconoscimento delle caratteristiche formali delle opere, poiché si concentrano sulle specificità della lingua letteraria e sulle 'deviazioni' che distinguono le opere da altri testi non letterari. Nell'*intentio lectoris*, gli approcci e i metodi dell'estetica della ricezione, ermeneutico e della critica tematica condividono le mete della maturazione etica, della conoscenza di se stessi e del mondo e dello sviluppo del senso critico, dato che si caratterizzano per il coinvolgimento degli studenti nel processo di significazione delle opere.
Riferendoci nello specifico all'ermeneutica letteraria, è possibile notare come essa comprenda la totalità delle finalità dell'insegnamento letterario grazie alla conservazione delle potenzialità degli approcci e dei metodi precedenti e all'aggiunta dei tratti distintivi che la caratterizzano. L'influenza delle fasi della centralità dell'autore (storicismo) e dell'opera (strutturalismo) risultano invertite sul piano cronologico. Infatti, l'attenzione alla dimensione estetica del testo letterario (commento), finalizzata al potenziamento linguistico e al riconoscimento delle caratteristiche formali dell'opera, precede anziché seguire lo studio del contesto storico e della personalità dell'autore e la ricerca dei significati passati (storicizzazione), mirati all'arricchimento storico-culturale. Specifiche dell'ermeneutica letteraria sono l'identificazione dei significati presenti (attualizzazione) e la formulazione delle valutazioni critiche da parte degli studenti (valorizzazione), indirizzate alla maturazione etica, alla conoscenza di se stessi e del mondo e allo sviluppo del senso critico.
Come anticipato, la didattica della letteratura segue l'evoluzione dell'educazione letteraria con perenne ritardo (Luperini 2013). Ad oggi, pertanto, se le elaborazioni teoriche sul piano dell'educazione letteraria riflettono in modo coerente l'evoluzione delle tre fasi giungendo all'affermazione dell'approccio ermeneutico basato sulla centralità del lettore, le applicazioni operative sul piano della didattica della letteratura non risultano aggiornate. Di conseguenza, alla luce del carattere recente ed inclusivo dell'ermeneutica letteraria, è auspicabile l'impiego del corrispettivo metodo per ridurre il divario tra le dimensioni teorica e operativa ed incentivare il maggiore protagonismo degli studenti durante la lettura e l'interpretazione delle opere.

Riferimenti bibliografici

BALBONI P.E., 2006, *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*, Perugia, Guerra
BALBONI P.E., 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università
BALLESTER J., 2015, *La formación lectora y literaria*, Barcelona, Graó
BRUGNOLO S. *et al*., 2016, *La scrittura e il mondo. Teorie letterarie del Novecento*, Roma, Carocci

CADIOLI A., 1998, *La ricezione*, Roma-Bari, Laterza
CHINES L., VAROTTI C., 2001, *Che cos'è un testo letterario*, Roma, Carocci
DE FEDERICIS L., 1986, "L'insegnamento linguistico-letterario nel triennio", in L. COVERI (a cura di), *Insegnare letteratura nella scuola superiore*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 59-67
ECO U., 1979, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi letterari*, Milano, Bompiani
ECO U., 1994, *Sei passeggiate nei boschi narrativi. Harvard University, Norton Lectures, 1992-1993*, Milano, Bompiani
FERRARIO E., 1977, *Teorie della letteratura in Russia. 1900-1934*, Roma, Editori Riuniti
FREDDI G., 2003, *La letteratura. Natura e insegnamento*, Milano, Ghisetti & Corvi
GIGLIOLI D., 2001, *Tema*, Firenze, La Nuova Italia
ISER W., 1976, *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, München, Finck
JAKOBSON R., 1973, *Quéstions de poétique*, Paris, Seuil
JAUSS H. R., 1967, *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*, Konstanz, Universitäts-Druckerei GmbH
LAVINIO C. (a cura di), 2005, *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Milano, FrancoAngeli
LUPERINI R., 2013, *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*, Lecce, Manni
PAGNINI A. (a cura di), 1975, *Psicoanalisi e estetica*, Firenze, Sansoni
PANOSETTI D., 2015, *Semiotica del testo letterario. Teoria e analisi*, Roma, Carocci
PAZZAGLIA M. (a cura di), 1978, *Letteratura e storia letteraria*, Bologna, Zanichelli
PETRONIO G. (a cura di), 1979, *Letteratura di massa, letteratura di consumo. Guida storica e critica*, Roma-Bari, Laterza
SEGRE C. (a cura di), 1965, *Strutturalismo e critica*, Milano, il Saggiatore
SZONDI P., 1992, *Introduzione all'ermeneutica letteraria*, Torino, Einaudi
TROCCHI A., 2002, "Temi e miti letterari", in A. GNISCI (a cura di), *Letteratura comparata*, Milano, Mondadori

3. Un genere letterario potenzialmente motivante: la canzone

Fabio Caon

Questo contributo muove da una considerazione preliminare, legata al progressivo allontanamento dei giovani dalla fruizione 'tradizionale' della letteratura (cioè scritta a stampa) dovuta ad una serie di fattori tra cui l'evoluzione dei media e, soprattutto, il loro utilizzo da parte dei giovani studenti: essi, infatti, sono sempre più immersi in una realtà comunicativa che ha nella ipermedialità, nella simultaneità multimodale, nella partecipazione attiva (si pensi ai social network o ai forum in internet) e nell'interattività le sue forme privilegiate.

Il grande rischio, dunque, è che i media elettronici possano sostituire *tout court* la letteratura scritta, mettendone così a rischio la sopravvivenza. Affrontando il discorso in maniera generale, infatti, le tecnologie hanno portato ad un considerevole aumento quantitativo della letteratura che non si esprime più solamente nella forma scritta ma recupera la sua origine orale e acquista un nuovo statuto audiovisivo e multimediale, poiché utilizza codici molteplici e modalità di diffusione più veloci, come il linguaggio visivo di televisione e cinema, il linguaggio musicale nella canzone d'autore e nei videoclip e il linguaggio informatico di Internet.

A fronte di questa evoluzione, nel corso dei decenni, l'educazione letteraria (che nel sistema scolastico italiano è incardinata essenzialmente nell'insegnamento della letteratura italiana) è rimasta spesso legata in modo fermo alla tradizione, sia sul piano dei contenuti sia sul piano delle modalità didattiche (legate ancora molto ad un modello trasmissivo che ha nel testo cartaceo e nella storia della letteratura la sua centralità).

Di conseguenza, mentre la scuola continua a proporre principalmente percorsi tradizionali di letteratura scritta, nell'ambito extrascolastico le nuove generazioni tendono a preferire le più recenti forme di comunicazione audiovisiva.

Tale distanziamento ha portato ad una situazione di sempre maggiore estraneità tra il mondo letterario e l'universo della cultura giovanile che, come docenti di educazione linguistica e come educatori dobbiamo necessariamente tenere in considerazione per poter trovare delle soluzioni.

Secondo diversi studi, tra i quali ricordiamo Balboni (1989), Bonini (1980a, 1980b, 1984, 1987), Armellini (1987) e Luperini (2002), la crisi dell'educazione letteraria si può ricondurre anche ad una dimensione metodologico-didattica, ovvero alla modalità poco motivante di presentare la letteratura agli studenti da parte degli insegnanti.

Infatti, in una prospettiva che dalla fine degli anni Ottanta si è imposta nella didattica della letteratura di lingua straniera, si è affermata la richiesta di maggiore partecipazione da parte degli studenti, a cui si domanda di interpretare criticamente il testo letterario e non solo di contestualizzarlo, giungendo in molti casi a chiedere l'esplicitazione della dimensione emozionale che il testo ha prodotto.

Per permettere all'educazione letteraria di uscire dal periodo di crisi che sta vivendo risulta quindi necessario identificare delle possibili soluzioni che facilitino il riavvicinamento tra l'educazione letteraria e la cultura giovanile.

Le possibili soluzioni per uscire da tale stato di criticità si identificano con:

a. la considerazione *in primis* del fattore motivazionale, dei (nuovi) bisogni e interessi e delle (nuove) competenze degli studenti, affinché essi siano motivati allo studio della letteratura;
b. l'allargamento del canone letterario tradizionale nei confronti delle recenti forme di espressione letteraria preferite dalle nuove generazioni (canzoni, video, ecc.);
c. un approccio e una metodologia didattica che tengano conto dei fattori motivazionali e del modo oggi più frequente di accedere alla conoscenza e che, di conseguenza, facciano un uso intelligente dei moderni mezzi multimediali di trasmissione letteraria e delle forme di comunicazione che gli studenti utilizzano.

Nei limiti dell'economia di questo volume ci concentreremo sul fattore motivazionale in generale e sulle possibilità della canzone per favorire lo studio della letteratura e l'avvicinamento ai testi letterari scritti.

3.1. La motivazione

Ogni studente ripone nello studio di una determinata disciplina motivazioni proprie che attivano emozioni differenti (stati di tranquillità o di ansia, rapporto positivo o negativo con il docente, pregiudizi rispetto alla disciplina, ecc.) e che, di conseguenza, possono influenzare in modo positivo o negativo l'apprendimento linguistico.
L'interesse verso il fattore motivazionale per l'apprendimento linguistico è testimoniato in diversi studi di glottodidattica soprattutto in prospettiva umanistica (Titone 1976, 1987, 1993; Freddi 1994; Balboni 2002; Ciliberti 1994; Coppola 2000; Cardona 2001; Caon 2006). Senza addentrarci in maniera approfondita nella definizione di questo concetto complesso (per approfondimenti cfr. De Beni, Moè 2000; Cisotto 2005), riprendiamo la definizione di De Beni e Moè (2000: 37) che ci sembra mettere in luce alcune caratteristiche rilevanti per l'apprendimento linguistico. Secondo le studiose, essa è «una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo».
Uno studente motivato, dunque, è un soggetto che si attiva per un bisogno, un desiderio, un interesse particolare o una causa esterna e compie un determinato percorso per raggiungere una meta. Ci sono però due variabili: l'intensità e la persistenza. Esse rimandano a fattori che determinano l'impegno nel perseguire un obiettivo e la capacità di mantenere nel tempo la motivazione.
Da nostre analisi svolte in ambito internazionale sulle motivazioni che spingono gli studenti ad avvicinarsi allo studio della nostra lingua e della nostra cultura, abbiamo rilevato che molti si avvicinano allo studio dell'italiano proprio grazie alla passione per la musica leggera o l'opera italiana e che la canzone è ai primi posti nel gradimento degli studenti come strumento per l'insegnamento della lingua.
Dunque, tra le potenzialità della canzone, vi è la sua forte componente motivazionale intrinseca, ovvero interna al soggetto; tale aspetto, come diremo sinteticamente, è strategico per favorire una acquisizione stabile dei contenuti.

Ma che cos'è la motivazione intrinseca? Possiamo parlare di motivazione *intrinseca* quando si crea una situazione per cui lo studente prova autonomamente interesse, bisogno, desiderio, curiosità, piacere per e nell'imparare. Si parla di motivazione *estrinseca*, invece, quando le ragioni che stanno alla base dell'apprendimento non sono dovute a fattori personali, autodiretti, ma hanno stretti legami con fattori esterni quali, ad esempio, la gratificazione o la 'ricompensa' da parte dell'insegnante; quando, cioè, sono vincolate da rinforzi eterodiretti.
In una prospettiva glottodidattica di matrice umanistica e comunicativa, il cui obiettivo è di promuovere l'apprendimento significativo – stabile e duraturo – attraverso la valorizzazione degli interessi e dei bisogni formativi della persona-apprendente e la creazione di un ambiente di lavoro cognitivamente sfidante ed emozionalmente rassicurante, la motivazione che va ricercata è quella intrinseca, autodiretta.
Una persona, infatti, ascolta musica per piacere e per interesse che sono molle fondamentali per 'muovere' lo studente verso obiettivi anche di apprendimento linguistico.
Scrivono McCombs e Pope (1996: 17-18):

> Il lavoro sulla motivazione intrinseca (...) ci ha aiutati a riconoscere la tendenza naturale degli esseri umani a essere intrinsecamente motivati quando si concentrano su obiettivi personali di apprendimento. (...) Gli esseri umani sono naturalmente motivati ad apprendere quando non sono in ansia per un fallimento, quando percepiscono quello che stanno imparando come significativo e importante da un punto di vista personale, e quando hanno un rapporto fondato sulla stima e il sostegno degli insegnanti. (...) Gli alunni sono motivati ad imparare quando gli insegnanti offrono loro la possibilità di prendere decisioni autonome e di esercitare un certo controllo sul loro processo di apprendimento.

L'obiettivo, quindi, è quello di attivare il soggetto partendo dall'analisi dei suoi bisogni formativi e dei suoi interessi, per giungere – attraverso un patto formativo – alla mediazione tra aspirazioni e desideri personali e necessità dell'ambiente in cui si opera.
In ambito scolastico, ad esempio, la mediazione dovrà essere tra la necessità di apprendere determinati contenuti spesso percepiti come lontani da bisogni e interessi immediati degli studenti e quindi spesso poco motivanti intrinsecamente (quali, ad esempio, la storia della letteratura o le opere distanti nel tempo) e la possibilità di apprendere quegli stessi contenuti attraverso esperienze motivanti (ascolto di canzoni ma anche attività di drammatizzazione e di scrittura creativa, visione di film e video, ecc.).
L'impegno del docente dev'esser quindi orientato a cercare una mediazione tra contenuti che ritiene essenziali ed esigenze "istituzionali" (programmi scolastici, sillabo), e interessi e bisogni formativi dello studente al quale deve esser chiesto di partecipare attivamente.
L'obiettivo, attraverso tali azioni, è quello di sviluppare con gli studenti una relazione significativa basata sul senso del dovere (Caon 2008) grazie alla quale essi saranno spinti ad impegnarsi non solo nelle attività e rispetto ai contenuti per loro più piacevoli ma anche nelle attività meno in sintonia con lo stile personale d'apprendimento e l'inclinazione personale. La motivazione intrinseca si può promuovere attraverso:

a. i *contenuti*, qualora essi incontrassero spontaneamente gli interessi o i bisogni degli studenti;
b. le *metodologie*, che, pur mediando gli stessi contenuti, possono far attivare negli studenti processi cognitivi più o meno complessi e significativi. Affermano Job e Tonzar

(1994: 39) a tal riguardo: «i vari modi di insegnamento e apprendimento coinvolgono forme di rappresentazione e operazioni mentali in parte diversi e la metodologia scelta può rendere più facile o più difficile l'acquisizione di una certa conoscenza o di una certa abilità». Un dato modo di presentare un argomento disciplinare (ad esempio attraverso un problem solving) può innescare negli studenti una motivazione a superare la sfida, a colmare attraverso l'interazione un vuoto d'informazione, a cercar di recuperare delle conoscenze pregresse traducendole in un'altra lingua o a partecipare attivamente in attività complesse quali, ad esempio, progetti di lavoro, esperimenti, attività cooperative, attività ludiche divertenti e impegnative cognitivamente;

c. le *risorse*, che possono, come nel caso della canzone, intercettare non solo le passioni degli studenti ma anche le loro competenze pregresse;
d. la *relazione*, attraverso un rapporto costruito nel tempo sulla trasparenza, sulla fiducia, sulla chiarezza e sull'efficacia della comunicazione (che richiede sforzo di mediazione e uso di strategie di facilitazione), sull'ascolto attivo dei bisogni e degli interessi e sul senso del dovere che può nascere dalla responsabilità condivisa (con i compagni e con il docente) e dall'autorevolezza dell'insegnante (Caon 2008).

La canzone, secondo le nostre analisi già menzionate, può:

a. rivelarsi uno strumento intrinsecamente motivante perché fa parte della vita quotidiana dei giovani (ma anche dei meno giovani);
b. offrire contenuti motivanti soprattutto per i ragazzi quali ad esempio l'amore declinato in tutte le sue forme ma anche la guerra, l'amicizia, ecc;
c. essere facilmente utilizzata con metodologie attive, ludiche e cooperative che permettano di lavorare contemporaneamente sull'aspetto cognitivo, emotivo dando ampio spazio alla dimensione relazionale.

Pur convinti del valore legato alla motivazione intrinseca per dare significatività all'apprendimento linguistico, sappiamo bene che molti studenti hanno bisogno di forme estrinseche di motivazione e riteniamo che possa anche esser utilizzato con attenzione il rinforzo esterno. Siamo dell'idea generale, tuttavia, che favorendo principalmente la motivazione estrinseca si corre il rischio, come sostiene Cardona (2001: 17), di creare «una dipendenza molto forte tra il docente (che rinforza) ed il discente (che è rinforzato) e questo può impedire lo sviluppo di strategie cognitive e metacognitive personali dell'allievo, lo sviluppo di criteri autonomi di giudizio, in quanto egli fa dipendere le sue scelte dal tipo di rinforzo che riceve dall'insegnante».
Identificare nella propria attività didattica degli strumenti che possano favorire una motivazione spontanea verso l'italiano e lo studio può, a nostro avviso, aiutare ad evitare il rischio della 'dipendenza' paventata da Cardona.

3.2. La canzone come genere letterario

Dal punto di vista glottodidattico, dunque, da un lato abbiamo la necessità di motivare intrinsecamente gli studenti, dall'altro dobbiamo uscire dalla "crisi" dello studio della

letteratura nelle classi in cui essa è obbligatoria e comunque renderla più "vicina" agli studenti anche quando è scelta da loro in un percorso di studi.
Sono diversi gli studiosi che attestano la canzone come genere letterario, in quanto condivide alcuni aspetti della letterarietà del testo (prevalenza della funzione poetica jakobsoniana, uso intenzionale di figure retoriche per creare plusvalori di senso, ecc. – per approfondimenti cfr. Caon, Spaliviero 2015). Tra i vari, citiamo qui De Federicis (1987: 39) che afferma:

> canzoni e musica rock, letteratura di consumo e serial televisivi soddisfano i bisogni di immaginario, sollecitano una fruizione estetica omologa alle funzioni affidate da sempre alla letteratura, né sono privi di una propria elaborazione formale; e spesso si rifanno, nei temi e nelle forme, a modelli di ascendenza letteraria "alta", per quanto degradati. Il problema è se la scuola debba arroccarsi nella difesa dei propri valori tradizionali, o porsi l'obiettivo di "non far vivere lo studio della letteratura (come cosa del passato e cosa d'altri) e la cultura giovanile (come cosa del presente e degli studenti) in mondi separati, dei quali l'uno appartiene alla scuola e l'altro alla realtà.

Il punto focale allora è che l'approccio ai saperi "tradizionali" tenga conto delle modalità di fruizione estetica privilegiate dai discenti, affinché il docente possa costruire dei ponti tra i *background* e gli orizzonti degli studenti e i contenuti che andrà a proporre in classe. A partire dalla canzone, quindi, è possibile evidenziare sia gli elementi di somiglianza e di continuità con il testo letterario sia le differenze costitutive di ogni genere, stabilendo un confronto su più livelli: da quello semantico (ad esempio, sulle modalità di sviluppo dello stesso tema, come l'amore, la guerra, la morte ecc.), a quello espressivo (ad esempio, sull'utilizzo delle figure retoriche come la metafora, la similitudine, l'allitterazione ecc.). Gli echi letterari presenti nelle canzoni, infatti, possono rappresentare un punto di partenza adeguato per avviare allo studio contenutistico e formale delle opere canoniche.
In particolare, per quel che riguarda la canzone italiana, la canzone d'autore è stata sdoganata ampiamente sia in sede teorica (De Angelis, Sacchi 2004; Coveri 2011) come forma artistica – caratterizzata proprio dall'attenzione ai valori formali del testo e alla ferma volontà dei cantautori di uscire da schemi retorico-letterari triti per cercare un linguaggio personale e innovativo – sia in sede operativa, considerata la presenza di cantautori come De André nella storia della letteratura italiana per stranieri e di volumi di didattica dell'italiano LS e L2 basati sulle canzoni, in alcuni con specifiche sezioni destinate all'educazione letteraria.
La canzone, allora, in virtù di questa sua affinità con la letteratura 'alta' (certo con esiti migliori in alcuni casi in altri di minor rilievo), può rappresentare un ponte tra esperienza estetica informale, che i discenti fanno quotidianamente in contesto extrascolastico, ed esperienza estetica formale, vissuta in contesto scolastico.
Dal punto di vista operativo, quindi, invece di introdurre fin da subito gli studenti all'analisi tradizionale del testo letterario, si può proporre loro una canzone, che si colleghi all'opera su uno o più livelli e che rappresenti un affiancamento intermedio alla letteratura, con il vantaggio di avere un impatto motivazionale altissimo che i testi letterari, purtroppo, spesso non riescono ad avere.
A partire dall'analisi linguistica e letteraria della canzone, il docente allora può guidare lo studente a prendere consapevolezza della sensibilità estetica che quest'ultimo ha sviluppato in modo inconscio durante l'ascolto delle canzoni preferite e delle attenzioni ad aspetti formali caratterizzanti il linguaggio letterario (come ad esempio tutto l'apparato

retorico di rime, assonanze, consonanze, metafore) di cui la canzone fa ampio uso. In chiave didattica, come afferma Armellini (1987: 87-88) a tal proposito:

> si tratterà [...] di rendere consapevoli gli studenti di quelle regole costitutive della comunicazione estetica di cui hanno già una conoscenza pratica e implicita, legata ai loro consumi culturali extrascolastici, esplicitando quali sono, che forma hanno, che ruolo svolgono nel gioco comunicativo.

Allo stesso tempo, inoltre, lo studente può sperimentare i legami esistenti tra la canzone e il testo letterario e, grazie all'intervento del docente, può diventare maggiormente consapevole del suo bisogno di letteratura, che è uno degli obiettivi essenziali dell'educazione letteraria (cfr. Balboni 2004; Caon, Spaliviero 2015). Per mezzo della canzone, infatti, non si tratta di fare nascere negli studenti il bisogno di letteratura *ex novo*, ma di risvegliare un'esigenza che già esiste in loro in quanto esseri viventi e pensanti. Scrivono Bertinetto e Marazzini a tal riguardo (1981: 45):

> in fondo l'adolescente che impara a memoria decine di 'versi' tratti da canzonette di scarso valore, non fa altro che sfogare nell'unica direzione che gli risulta praticabile il proprio bisogno di letteratura. L'adulto può sorridere di tutto ciò [...], ma sta di fatto che questi versi "poveri" nascondono aspirazioni e pulsioni emotive tutt'altro che risibili o trascurabili.
> Essi contengono, se non altro, l'esigenza di una nuova e diversa appropriazione del reale attraverso il linguaggio; e lasciano inoltre filtrare, pur nella loro elementare struttura ritmica, quelle insopprimibili tendenze ludiche che il nostro inconscio ci sforza a depositare, più spesso di quanto si crede, nelle parole che usiamo.

Una volta che gli studenti hanno raggiunto tali consapevolezze, l'insegnante può proporre loro il testo letterario tradizionale, poiché si sono create le condizioni affinché si compia il trasferimento maggiormente consapevole delle competenze linguistiche e letterarie usate con canzone per l'analisi del testo letterario (Caon, Spaliviero 2015). Non solo: tale maggiore consapevolezza può aumentare il senso di competenza quindi favorire un atteggiamento più intrinsecamente motivato e curioso nell'affrontare un testo più complesso, per cui la comprensione può diventare una sfida. Con una metafora, il docente – dopo aver condotto gli studenti in sentieri piacevoli e facili e aver insegnato loro, lungo il cammino l'uso di alcuni strumenti per l'orientamento – li lascia camminare da soli o in gruppi in vie più incerte ma meglio riconoscibili e sempre con la certezza di poter poi voltarsi indietro e trovare qualcuno che li possa aiutare.
Nello specifico, nel passaggio dalla canzone al testo letterario si possono realizzare i seguenti obiettivi:

a. iniziare a corrodere il diaframma tra gusto 'illegittimo' e gusto 'legittimo';
b. suscitare curiosità e interesse nei confronti dei testi canonici;
c. valorizzare le competenze di base degli studenti invitandoli a ragionare sui testi;
d. fornire loro qualche primo strumento di analisi letteraria (Armellini 1987: 127).

Durante il percorso di analisi di canzone e testo letterario, gli studenti avranno la possibilità di maturare le capacità di sviluppare un proprio giudizio progressivamente più indipendente, rivolto sia ai prodotti della cultura di massa, preferiti fino a quel momento, sia ai prodotti tradizionali della letteratura canonica, di cui riscoprono gli aspetti appassionanti e "vicini". Dopo tale percorso si potranno proporre agli studenti delle attività di produzione che richiedano di utilizzare creativamente le competenze apprese. Lo sfrut-

tamento delle potenzialità interdisciplinari della letteratura, infatti, favorisce la creatività, poiché permette di avvicinarsi al testo verbale attraverso esperienze alternative e di natura diversa come, in questo caso, quella musicale della canzone.
Per tali ragioni, la scelta delle canzoni deve essere accuratamente ragionata. Infatti, se da un lato le canzoni devono andare incontro alle esigenze emotive ed estetiche degli studenti, presentando tematiche vicine alla loro realtà quotidiana e appartenendo ai generi musicali amati, dall'altro esse devono consentire il raggiungimento degli obiettivi linguistico-letterari stabiliti dall'insegnante.
Il docente, perciò, deve mostrarsi disponibile e curioso nei confronti della cultura giovanile, nonché rispettoso per l'eventuale diversità dei gusti, nell'intento di evitare posizioni pregiudiziali; inoltre, deve studiare le culture degli studenti per poi costruire insieme a loro i summenzionati ponti chiedendo poi agli studenti di addentrarsi nello studio più complesso delle opere letterarie scelte da lui o condivise in una rosa di possibili.
Come si può ben intuire, quindi, occorre che anche in questo caso il docente "si metta in gioco" e utilizzi le abilità relazionali (Balboni, Caon 2015) poste alla base di quello che potremmo definire un «approccio interculturale» alla didattica delle lingue.
Una possibile modalità di messa in gioco da parte dell'insegnante può corrispondere all'ascolto delle canzoni preferite dagli studenti e al loro collegamento ai testi letterari previsti dal programma scolastico.
Un'altra modalità di collaborazione tra docente e studenti e di dialogo tra letteratura tradizionale e cultura giovanile può consistere nel dare ai discenti una lista di testi canonici e nel chiedere loro, nella forma di ricerca individuale o a gruppi, di cercare tra le canzoni preferite quelle che si potrebbero maggiormente collegare a essi, giustificandone esaurientemente la scelta. In questo modo, il docente non si pone più come la sola fonte di sapere, ma, piuttosto, come un mediatore che mette a disposizione di ogni allievo le risorse adatte alle sue competenze e agli obiettivi prefissati; per mezzo della modalità appena considerata, gli studenti devono riconoscere i principi della letterarietà sia in testi proposti dall'insegnante sia in testi scelti da loro e riuscire a connetterli sulla base di criteri quali, ad esempio, la tematica trattata o le figure retoriche presenti.
In questa prospettiva, l'uso della canzone appare vantaggioso ai fini dell'educazione letteraria, in quanto:

> gli studenti incominciano a scoprire che, su Dante come sui Beatles, si può persino ragionare, e giungere a conclusioni significative, senza ricorrere a un manuale o ripetere cose già dette dall'insegnante; che certi temi costituiscono motivi ricorrenti nell'immaginario delle epoche più lontane, ma assumono forme diverse in relazione al tipo di società, all'autore, al pubblico; che poesia e canzone si somigliano per certi aspetti e per altre sono nettamente diverse; infine acquisiscono le prime nozioni metriche e retoriche senza annoiarsi troppo. (Armellini 1987: 134-135)

Di conseguenza, il parametro in base al quale valutare o meno la riuscita dell'introduzione della canzone, intesa come uno degli strumenti per ampliare il canone letterario e la gamma dei mezzi di trasmissione della letteratura, non si deve cercare negli obiettivi tradizionali e passati dell'educazione letteraria, ma nell'efficacia del riavvicinamento dei giovani al piacere della letteratura (ritornando così al tema del presente saggio ovvero al fattore motivazionale).
Per dimostrare il ruolo di ponte della canzone rispetto all'introduzione del testo letterario,

riprendiamo qui di seguito l'elenco dei modelli di interazione tra canzone e letteratura (per le esemplificazioni approfondite di ogni categoria, cfr. Caon, Spaliviero 2015):

a. *La canzone scritta dal poeta specificamente per una canzone e un cantante:* ad esempio, Pasolini scrive il testo su musica di Domenico Modugno (*Che cosa sono le nuvole*, *Uccellacci e uccellini*) e di Sergio Endrigo (*Il soldato di Napoleone*).
b. *La poesia musicata e cantata per intero o in parti significative.* Ad esempio, Angelo Branduardi ha musicato poesie 'italiane' di varie epoche tra cui il *canto XI* del *Paradiso* di Dante, *Il trionfo di Bacco e Arianna* di Lorenzo De' Medici, il *Cantico delle Creature* di Francesco d'Assisi.
c. *La poesia musicata e cantata in alcune parti.* Ad esempio, Roberto Vecchioni riprende parti della poesia *As cartas do amor* di Fernando Pessoa e Caparezza (*Argenti vive*) ripropone alcuni passi dell'*VIII canto* dell'*Inferno* di Dante Alighieri.
d. *Citazionismo e intertestualità: riferimenti fedeli e liberi.* Ad esempio, Dante Alighieri (*I canto* dell'*Inferno*) da parte di Luciano Ligabue nel brano *Siamo chi siamo*, San Francesco (*Il Cantico delle Creature*, citato da Eros Ramazzotti nella canzone *Cantico*), Dante (*Canto XXXI* dell'*Inferno*, a cui Vincio Capossela fa riferimento in *La lancia del Pelide*), Cecco Angiolieri (*S'i' fosse foco*, ripreso in *Se io fossi* di Riccardo Cocciante), Giacomo Leopardi (*Canto notturno di un pastore errante dell'Asia,* citato in *Canto notturno (di un pastore errante dell'aria)* di Roberto Vecchioni), Umberto Saba (*Città vecchia*, che Fabrizio De André riprende in *La città vecchia*), Cesare Pavese (*La luna e i falò*, a cui Luigi Tenco fa riferimento in *Ciao amore, ciao*).
e. *La canzone sull'opera letteraria e/o la biografia di un letterato.* Ad esempio Roberto Vecchioni scrive *R. Arthur Rimbaud* ispirandosi alla vita del poeta simbolista francese o i Baustelle si ispirano a Charles Baudelaire nel brano *Baudelaire*. Guccini riprende dall'*Amleto* di William Shakespeare con il brano *Ophelia*, *Signora Bovary* tratta da *Madame Bovary* di Gustave Flaubert e *Cirano*, ispirandosi a *Cyrano de Bergerac* di Edmond Rostand; Paolo Conte scrive *Hemingway* ispirandosi alla vita di Ernest Hemingway; Roberto Vecchioni scrive *Il vecchio e il mare* dall'omonimo romanzo di Ernest Hemingway, *La bellezza (Gustav e Tadzlo)* sulla scia di *La morte a Venezia* di Thomas Mann.

In conclusione, come si può notare anche da questa sintetica elencazione, sono molte le canzoni che possono contribuire a creare questo "ponte" e favorire lo sviluppo di una motivazione intrinseca negli studenti per uscire dalle difficoltà della didattica della letteratura (legate agli aspetti strutturali e metodologici) ai tempi di internet e dell'iperconnessione. Ci preme infine mettere l'accento sulle parole 'potenzialità' e 'favorire' che abbiamo utilizzato in questo saggio parlando della canzone: infatti riteniamo fondamentale ricordare che la vera efficacia didattica della risorsa canzone è sempre data dalla mediazione consapevole del docente rispetto ai suoi obiettivi da un lato e dall'altro rispetto alla classe in cui insegna.

Riferimenti bibliografici

ARMELLINI G., 1987, *Come e perché insegnare letteratura*, Bologna, Zanichelli
BALBONI P.E. (a cura di), 2004, *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET Libreria

BALBONI P.E., 1984, "L'insegnamento della letteratura", in *Nuova Secondaria*, nn. 6, 8, 9
BALBONI P.E., 1989, *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*, Brescia, La Scuola
BALBONI P.E., CAON F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio
BONINI G.F., 1980a, "Per una didattica della letteratura", in *Lingue e Civiltà*, n. 1
BONINI G.F., 1980b, "La letteratura nelle scuole superiori", in *Lingue e Civiltà*, n. 2
BONINI G.F., 1984, "Insegnamento della letteratura-civiltà e didattica dei testi letterari", in FREDDI G. (a cura di), *Lingue, Europa, istruzione superiore*, Bergamo, Minerva Italica.
BONINI G.F., 1987, "Didattica dei testi letterari", in G. FREDDI (a cura di), *Educazione linguistica per la scuola superiore*, Padova, Liviana.
CAON F. (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nelle Classi ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra
CAON F. (a cura di), 2016, *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*, Bonacci, Torino
CAON F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET Università
CAON F., SPALIVIERO C., 2015, *Educazione letteraria, linguistica ed interculturale. Intersezioni*, Bonacci/Loescher, Torino
CARDONA M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, UTET Libreria
CILIBERTI A., 1992, "I luoghi del discorso deputati ad esprimere realtà sociale", in C. LAVINIO (a cura di), 1992, *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia
CISOTTO L., 2005, *Psicopedagogia e didattica*, Roma, Carocci
COLOMBO A. (a cura di), 1996, *Letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*, Firenze, La Nuova Italia
COLOMBO A., 2005, "I valori, la lingua, l'immaginario: trent'anni di dibattito sull'educazione letteraria", in C. LAVINIO (a cura di), 2005, *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Milano, Angeli, pp. 51-63
COPPOLA D., 2000, *Glottodidattica in prospettiva pragmatica*, Pisa, ETS
COVERI L., 2011, "L'italiano della canzone", in N. MARASCHIO, F. CAON (a cura di), 2011, *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'unità d'Italia*, Torino, UTET Università, pp.177-188
DE ANGELIS E., SACCHI S.S. (a cura di), 2004, *L'anima dei poeti. Quando la canzone incontra la letteratura*, Arezzo, Zona
DE BENI R., MOÈ A., 2000, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino
DE FEDERICIS L., 1987, "Finalità formative dell'educazione letteraria", in G. BERTONI DEL GUERCIO (a cura di), 1987, *Letteratura e aree disciplinari nella scuola dell'adolescente*, Frascati, Cede, pp. 33-39
FREDDI G., 1994, *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET Libreria
LUPERINI R., 2002, *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni
LUPERINI R., 2005, "L'educazione letteraria", in C. LAVINIO (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Milano, Angeli, pp. 35-42
RIGO R., 2014, *Didattica della letteratura italiana nella scuola secondaria di secondo grado*, Roma, Anicia
TITONE R., 1976, *Psicodidattica*, Brescia, La Scuola
TITONE R., 1987, "La dimensione affettiva", in G. FREDDI (a cura di), 1987, *Lingue straniere per la scuola elementare*, Padova, Liviana
TITONE R., 1995, *Psicologia e didattica dell'educazione estetica. Educazione alla letteratura*, Torino, SEI

4. La microlingua della storia: dalle specificità linguistico-testuali all'insegnamento

Paolo Nitti

4.1. Linguaggi specialistici, lingue speciali, linguaggi settoriali, microlingue

Nelle scienze del linguaggio, una microlingua rappresenta la «varietà di lingua che gli specialisti di un dato settore scientifico o professionale usano con un duplice scopo: ottenere il massimo di chiarezza, [...] permettere a chi la usa appropriatamente di essere identificato come membro del gruppo scientifico-professionale che [la] condivide» (Balboni 1999: 65).
La questione delle lingue speciali è al centro dell'interesse accademico a partire dalla fine degli anni Ottanta (Cortelazzo 1994), delineandosi come settore di ricerca interdisciplinare e multidisciplinare (Van Leir 1995). La disciplina che si è occupata a lungo della definizione e dell'analisi delle microlingue è la sociolinguistica:

> i linguaggi settoriali rientrano nell'ambito della sociolinguistica per due grossi motivi: anzitutto, perché i linguaggi settoriali altro non sono che delle varietà della lingua, dei modi diversi di usare la lingua [...]. In secondo luogo, [...] la problematica dei linguaggi settoriali implica questioni di carattere propriamente sociale, e solleva problemi sociali di comunicazione non indifferenti (Berruto in Berretta, Berruto 1977: 21).

In effetti, riguardo al piano definitorio, le lingue speciali vengono definite come sottocodici rispetto a una dimensione sociolinguistica di stampo funzionalista; come linguaggi settoriali, in merito agli ambiti disciplinari e agli utenti; come microlingue, riguardo a una prospettiva glottodidattica che le concepisce come oggetto di insegnamento e di apprendimento. Tutte queste etichette sono generalmente utilizzate a seconda di una piena sinonimia, giacché non è spesso possibile distinguere nettamente il ruolo dei parlanti dalle situazioni comunicative e dagli ambiti disciplinari o professionali (approfondimenti in Nitti in Bonetto, Ennis, Unterkofler 2020: 128). Un altro elemento che accomuna tutte le etichette menzionate in precedenza riguarda la pragmatica della comunicazione, ovvero la capacità di raggiungere e di comprendere uno scopo attraverso la lingua, infatti,

> le lingue speciali permettono una comunicazione più efficace, più rapida, e soprattutto più precisa ed univoca, priva delle ambiguità e delle approssimazioni che caratterizzano il parlare comune, beninteso per gli argomenti a cui ogni singola lingua speciale si riferisce, e fra la cerchia di persone che conoscono quegli argomenti e partecipano ad una certa attività (Berruto in Berretta, Berruto 1977: 18).

Se, come si è visto, da un lato le microlingue evitano l'approssimazione, dall'altro sono utilizzate con una funzione criptica rispetto ai parlanti che non appartengono alla comunità professionale, scientifica o sociale a cui il linguaggio settoriale si riferisce, nonostante esistano molti punti di contatto fra la lingua comune e alcune microlingue: «l'abnorme proliferazione delle lingue speciali e delle loro terminologie è certamente una delle caratteristiche più vistose della fenomenologia della lingua contemporanea, ed è tale da coinvolgere non solo lo studioso dei fatti linguistici, ma anche e soprattutto il cittadino

medio, dato che essa ha gran parte nella folla di "messaggi di massa" con cui siamo alle prese nella vita di ogni giorno» (Berruto in Berretta, Berruto 1977: 14). A questo proposito, Porcelli preferisce considerare le microlingue come porzioni specializzate della lingua in costante interconnessione: «si parla infatti di polisistema per indicare l'intersecarsi e l'aggregarsi di sistemi parziali articolati secondo diverse direttrici» (Porcelli 1994: 189).
In aggiunta a quanto detto, uno dei fattori che contribuiscono al contatto fra microlingue e lingua comune è l'accesso alle informazioni da parte dei parlanti, nell'ambito della società della conoscenza (Nitti 2016), reso possibile dalla comunicazione massmediatica: «la diffusione e l'entrata dei tecnicismi nella lingua comune dipende moltissimo dall'azione dei mezzi di comunicazione di massa» (Berruto in Berretta, Berruto 1977: 18).
Per quanto concerne il piano descrittivo, il termine microlingua non compare esplicitamente nel *Dizionario di linguistica*, curato da Beccaria, pur essendo presente il sintagma "linguaggio settoriale", la cui definizione è

> «linguaggio usato in discipline specialistiche o in settori particolari dell'attività umana. Il termine "sottocodice" è stato adottato per il fatto che si tratta di codici subordinati al codice generale della lingua, i quali però non prescindono dalle regole generali della lingua stessa, ma utilizzano una serie di elementi in più (in genere lessicali), elementi che viceversa non vengono adoperati nella comune conversazione, o restano incomprensibili al comune parlante non "addetto ai lavori". [...] Tutta una vasta serie di settori [...] utilizzano uno specifico vocabolario tecnico, più o meno rigoroso, più o meno rigidamente codificato» (Marello in Beccaria 2004: 460).

L'aspetto più significativo di una microlingua, pertanto, è l'assenza di ambiguità terminologica, poiché

> «le microlingue si caratterizzano [...] per una proprietà specificamente legata all'argomento: la monoreferenzialità, nel senso della biunivocità assoluta tra referente e forma linguistica, e per la tendenziale assenza di connotazione. Tra le caratteristiche sintattiche più sistematicamente osservate negli enunciati specialistici, emerge la sinteticità delle [...] strutture, correlata all'esigenza di univocità» (Baldi, Savoia 2018: 91).

Tuttavia, proprio in merito alla monoreferenzialità relativa alle microlingue, Gotti precisa che

> «il termine [...] non deve essere inteso [...] come indicativo della presenza di un unico referente per ogni termine, in quanto le parole in genere posseggono più referenti, quanto nel senso che in un determinato contesto vi è un unico significato che può essere attribuito a un dato termine» (Gotti 1991: 17).

Più in generale, è possibile affermare che

> «la microlingua fonda la sua azione su una particolare visione del mondo, su assunti scientifici e microsettoriali in grado di costruire le determinanti di un ambiente dove la dimensione di apprendimento è regolata da un contesto professionale che condivide elementi fissi: pratiche di ricerca, di lavoro e codici verbali, vale a dire dinamiche che sottolineano la forma e la struttura di una particolare organizzazione della conoscenza che ogni contesto professionale possiede e sostiene mediante la convergenza degli obiettivi e la tipologia di un atto linguistico sempre situato» (Serragiotto 2014: 16).

4.2. Le specificità della microlingua della storia

Le microlingue scientifiche, professionali e disciplinari sono caratterizzate da alcuni fattori, descritti sulla base delle differenti angolature di analisi della lingua. Uno degli aspetti

più indicativi delle lingue speciali riguarda, come si è visto in precedenza, la dimensione del lessico ed è opportuno considerare che riguardo alla ricerca accademica,

> «all'inizio lo studio delle lingue speciali consisteva sostanzialmente nello studio lessicale, secondo un'ottica (purtroppo tutt'oggi ancora viva soprattutto in chi si occupa di tali varietà di lingua per fini pratici) che riduce le lingue speciali alle sole terminologie [...]. Non ci è voluto molto per passare da una considerazione di questo tipo alla presa in esame della strutturazione dei testi che si riferiscono a diversi settori disciplinari» (Cortelazzo in Zambelli 1994: 3-4).

A partire dalla letteratura scientifica di riferimento (tra gli altri Ciliberti 1981; Gotti 1991; Porcelli 1994; Balboni 2002; Berruto 2004; Gálová 2007; Coyle, Hood, Marsh 2010; Balboni 2012; Serragiotto 2014; Gualdo, Telve 2015; Nitti 2019; Bonetto, Ennis, Unterkofler 2020) è stata realizzata una griglia di indicatori relativi agli aspetti principali della morfosintassi e della testualità delle microlingue. La griglia è stata sfruttata per l'analisi di un campione di testi di carattere storico e sono stati considerati 50 estratti di 50.000 parole ciascuno, provenienti da 40 manuali di storia per la scuola secondaria di primo e di secondo grado e 60 estratti di 50.000 parole relativi ad articoli scientifici di carattere storico. I due *corpora*, concernenti testi successivi al 2017, sono stati normalizzati e analizzati manualmente e attraverso l'applicativo *Wordsmith Tools*, al fine di valutare la presenza degli indicatori precedentemente menzionati, all'interno della microlingua storica, sia di carattere disciplinare che professionale.

	Testi scientifico-professionali	**Testi disciplinari**
Morfosintassi		
Elisione di articoli e preposizioni		
Nominalizzazioni	X	X
Assenza di proposizioni relative	X	
Forme impersonali	X	
Forma passiva	X	X
Testualità		
Paragrafi brevi		X
Note	X	
Citazioni	X	
Glosse	X	X
Grafici, tabelle, mappe, immagini	X	X
Glossario	X	X
Indice analitico	X	X
Bibliografia e fonti	X	X
Paratassi		X
Lessico		
Prestiti e calchi	X	
Monoreferenzialità	X	X

Tabella 1. *Indicatori per l'analisi delle caratteristiche delle microlingue in relazione a testi storici di carattere scientifico-professionale e disciplinare.*

La Tabella 1 si riferisce alle caratteristiche che molte microlingue hanno in comune e rap-

presenta l'adesione a tali specificità da parte della microlingua storica, utilizzata per la redazione di testi di carattere scientifico-professionale e disciplinare. In particolare, si osserva una maggior condivisione delle caratteristiche standard delle microlingue, da parte della lingua speciale impiegata all'interno dei saggi accademico-scientifici, mentre i manuali scolastici tendono maggiormente a soluzioni più vicine alla lingua comune, soprattutto per quanto concerne la mancanza di prestiti e calchi, l'assenza di note e di citazioni, la presenza di frasi relative e la mancanza di forme impersonali. Per quanto concerne, invece i testi professionali e scientifici, i soli aspetti distintivi rispetto ad altri tipi di microlingue riguardano la presenza abbondante di subordinazione e il conseguente andamento ipotattico dei periodi, esposti in paragrafi tendenzialmente lunghi (superiori alle 2000 parole). Sia i testi disciplinari che quelli scientifico-professionali evitano l'elisione di articoli e preposizioni.

Naturalmente, all'interno di questa trattazione, non si intende fornire un quadro esaustivo delle specificità della microlingua storica, ma ci si muove nel tentativo di far comprendere che ogni microlingua, seppur aderente alle proprietà individuate all'interno della letteratura scientifica di riferimento, è caratterizzata da una sostanziale autonomia: «una volta che le analisi di produzioni testuali specialistiche hanno evidenziato che i tratti tipici delle lingue speciali non si riscontrano in maniera uniforme in ogni testo tecnico, si è dovuto per forza di cose prendere in considerazione la varietà delle lingue speciali» (Cortelazzo 1994: 3). In effetti, questa ricerca conferma che una stessa microlingua, usata sia per fini scientifico-professionali che per scopi didattico-disciplinari, può essere suscettibile di variazioni. La questione non risulta certamente sorprendente, basti pensare alla questione dei prestiti. Nelle scienze del linguaggio, un prestito identifica una «parola straniera, utilizzata in una lingua diversa da quella di origine. [...] Lo studio dei forestierismi introduce direttamente a tematiche extralinguistiche, che riguardano i viaggi, e esplorazioni geografiche, le scoperte, la tecnica, lo sviluppo industriale e tecnologico» (Marello in Beccaria 2004: 335-336). Generalmente le microlingue ricorrono abbondantemente ai prestiti e rappresentano uno dei veicoli privilegiati per l'immissione di forestierismi nella lingua comune. Capita spesso, infatti, che una parola presa in prestito da un'altra lingua e utilizzata con funzione specialistica, in italiano, divenga di uso comune, grazie ai mezzi di comunicazione di massa (cfr. § 1). Se, come si è detto, le microlingue attingono frequentemente ai prestiti, è possibile osservare a livello molto intuitivo, una presenza di prestiti dal latino rispetto alla microlingua giuridica, dal francese per quanto concerne la microlingua della moda, dall'inglese riguardo alla microlingua economica e a quella informatica (Berruto 2015). In merito al linguaggio settoriale della storia, i prestiti sono prioritariamente riconducibili al latino e al greco e, in secondo luogo all'inglese, tralasciando i testi riferiti a contesti geografici precisi, che ovviamente si riferiscono a termini di invenzioni, movimenti e artefatti dei contesti alloglotti che descrivono.

È da sottolineare, tuttavia, che mentre i testi scientifici e professionali di carattere storico attingono direttamente al prestito, non discostandosi dal comportamento delle altre microlingue, quelli disciplinari tendono a evitarne il ricorso, probabilmente per non appesantire troppo il lettore inesperto.

È chiaro che un limite di questo studio riguarda l'esiguità del campione, che in forma più estesa avrebbe consentito di raggiungere risultati certamente più solidi. Ciononostante,

si è voluta fornire una rappresentazione indicativa e tendenziale in merito al comportamento della microlingua della storia, con il fine di individuare alcuni spunti per l'azione didattica.

4.3. Le microlingue in relazione all'azione didattica

L'insegnamento delle microlingue costituisce uno degli elementi maggiormente problematici dei programmi di lingua seconda e straniera, poiché le agenzie formative spesso richiedono che i corsisti sviluppino competenze microlinguistiche anche in presenza di un livello linguistico non elevato. È il caso di studenti di lingua straniera, con un livello inferiore al B1, che affrontano la microlingua letteraria nella scuola superiore o di studenti di italiano L2, inseriti negli ordini di istruzione sulla base dell'età anagrafica. Inoltre, all'interno della dimensione glottodidattica […] si rileva sovente la presenza di elementi microlinguistici nei sillabi di lingue straniere e di lingua italiana, in raccordo, generalmente, ad altre discipline scolastiche, sebbene sia possibile apprezzare un alto tasso di contenuti microlinguistici anche per quanto concerne i programmi disciplinari, soprattutto in chiave definitoria e introduttiva (cfr. Nitti in Bonetto, Ennis, Unterkofler 2020: 128).
I punti di contatto fra le microlingue e la lingua comune possono essere fuorvianti e costituire nodi critici per l'azione didattica, poiché occorre soffermarsi sulle differenze e sulle analogie terminologiche, in modo da raggiungere un uso consapevole della lingua:

> «è evidente che lingue speciali e lingua comune non sono scomparti isolati, mondi senza comunicazione, tali da indurre al limite nel parlante una sorta di dissociazione schizo-linguistica. Al contrario, esistono flussi continui dalla lingua comune verso le lingue speciali, e viceversa dalle lingue speciali verso la lingua comune. Termini della lingua comune vengono sovente tecnicizzati, specializzati, e finiscono nel lessico tipico di una lingua speciale; mentre reciprocamente termini caratteristici di lingue speciali spesso per così dire si de-tecnicizzano, ed entrano, sovente anche con notevole successo a causa del reale o presunto prestigio derivante dalla loro origine speciale, tecnica o tecnicizzante, ad arricchire il patrimonio lessicale della lingua comune» (Berruto in Berretta, Berruto 1977: 17).

Ballarin fornisce un quadro di tecniche glottodidattiche significative per l'insegnamento delle microlingue:

- la griglia, che permette di inserire contenuti da parte di entrambi i soggetti e di realizzare una piena collaborazione; questa tecnica appare più adatta nell'insegnamento delle microlingue scientifico-professionali;
- la tecnica del *jigsaw*, che consente al singolo di lavorare individualmente, e, parimenti, di portare il proprio contributo all'interno del gruppo di lavoro; questa tecnica si presta ottimamente nella didattica delle microlingue disciplinari, poiché i soggetti coinvolti sono differenti e possiedono un grado diverso di conoscenza linguistico-disciplinare;
- la tecnica di *group investigation*, che consente ai diversi gruppi di lavoro di lavorare in autonomia e di raccordarsi successivamente per ottenere il raggiungimento dello scopo prefissato;
- lo spidergram, che, come la griglia, permette a tutti i soggetti di inserire contenuti e di ampliare le conoscenze in diverse fasi di progressione;
- l'accoppiamento parola-definizione, che nelle […] microlingue disciplinari permette a soggetti differenti – docente di lingua, docente di disciplina, discente – di relazionarsi e di collaborare (Ballarin in Bonetto, Ennis, Unterkofler 2020: 131).

In merito all'insegnamento dell'italiano come L2 e delle lingue straniere, le microlingue

> rappresentano un obiettivo di molti sillabi e, generalmente, sono presenti a partire dai livelli B1-B2, tuttavia, […] all'interno delle programmazioni glottodidattiche si inseriscono elementi microlinguistici precocemente, assecondando una logica funzionale ai percorsi formativi e professionali, piuttosto che ricondursi alla tradizionale dicotomia proposta da Cummins (1979) fra competenze linguistiche di base (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) e accademiche (*Cognitive Academic Language Proficiency*), laddove le [microlingue] sarebbero ragionevolmente inseribili solamente all'interno delle ultime (Nitti in Bonetto, Ennis, Unterkofler 2020: 131). Per quanto concerne la dimensione pragmatica, inoltre, "le finalità pragmatiche trovano [...] un riscontro nell'immediata espressione educativa che l'istruzione di una microlingua può assicurare allo studente, combinando obiettivi pratici con lo sviluppo di relazioni sociali attraverso lo strumento linguistico" (Serragiotto 2014: 17).

Nel caso dell'insegnamento della microlingua impiegata per la storia, è possibile superare uno dei punti maggiormente critici che caratterizzano l'insegnamento delle lingue speciali, il fatto che spesso «l'insegnante non sa la microlingua né può pensare di apprenderla, in quanto questa è per definizione appannaggio dei membri di una comunità scientifica o professionale di cui il docente non fa parte» (Balboni 2012: 141). Gli insegnanti di storia, sebbene non siano storici *stricto sensu*, hanno certamente conseguito esami universitari nei settori scientifico-disciplinari della storia antica, medievale, moderna o contemporanea e dovrebbero essere certamente in possesso della competenza microlinguistica. Per accedere alle classi di concorso, relative al reclutamento dei docenti di italiano, infatti, gli insegnanti devono aver conseguito crediti formativi universitari in discipline storiche. Nonostante la formazione di carattere storico sia presente nei piani di studio di molti corsi in lingue e letterature straniere, per l'accesso alle classi di concorso nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere non sono richiesti esami in discipline storiche. Ne consegue che gli insegnanti di lingue straniere potrebbero non aver competenza nella microlingua storica, rientrando nella problematica di cui si accennava precedentemente. Esistono in ogni caso alcune strategie glottodidattiche per far fronte alla carenza di formazione microlinguistica rispetto alle discipline, ben documentate all'interno della letteratura scientifica di riferimento (Gotti 1991; Balboni 2012; Ballarin 2017), dopotutto

> il docente [...] è il fattore che veicola e gestisce l'*input* di informazioni da un polo all'altro, e la sua collocazione gli affida il compito di fare in modo che quello spazio semicircolare non si inclini verso un lato (privilegiando lo studente, accettandone gli errori, creando testi inautentici per facilitarlo ecc.) o verso l'altro (proponendo contenuti di livello troppo alto o troppo basso, assumendo il ruolo di giudice del giusto-sbagliato ecc.). L'insegnante regge il tutto, lo mantiene in equilibrio, accentuando e restringendo il ruolo dei due protagonisti, studente e contenuto, con una logica da regista, e non compare in scena ma è ben presente (Balboni in Balboni, Coonan 2014: 37-38).

4.4. Verso una didattica delle microlingue

Lo sviluppo delle microlingue identifica un processo indiscutibilmente significativo dei processi di apprendimento di una lingua straniera e seconda.
Sul piano didattico, le lingue speciali sono inserite all'interno delle discipline scolastiche, per fare in modo che gli apprendenti possano accedere ai settori di studio specifici e interpretare i testi specialistici. La microlingua, infatti, possiede una funzione di ponte fra lo

studente e la disciplina, perché ne consente l'accesso e la comprensione. Oltre a essere significativa riguardo alle possibilità di autoformazione di un corsista, la microlingua è necessaria per veicolare i contenuti disciplinari, soprattutto nell'ottica di una prospettiva CLIL (Balboni, Coonan 2014).
All'interno di questa trattazione, si sono descritte alcune proprietà delle microlingue e si sono analizzate alcune caratteristiche della microlingua della storia, con il fine di individuarne le strategie più consone di insegnamento.
La prima questione essenziale in merito alla proposta di attività microlinguistiche, per quanto concerne l'insegnamento di una lingua, riguarda certamente lo sviluppo dell'abilità integrata di riformulazione, l'individuazione del senso generale e delle informazioni specifiche di un testo (*scanning* e *skimming*) e, ovviamente, lo sviluppo della competenza definitoria. Quest'ultimo elemento è fondamentale a causa della caratteristica primaria delle microlingue, che, come si è visto, è la monoreferenzialità. Il fatto di associare a un termine una definizione e di disambiguarlo rispetto ad altri usi costituisce probabilmente l'elemento di maggior interesse per la didattica delle microlingue. In subordine occorre lavorare per testi e fare in modo che gli apprendenti verifichino le analogie e le differenze fra la microlingua e la lingua comune (Pienemann 1998).
Bisogna, in sostanza, trasformare la lezione di lingua in un vero e proprio laboratorio linguistico, sviluppando negli apprendenti un approccio critico, caratteristico della ricerca, e abituandoli a operare con strumenti specialistici, come i vocabolari microlinguistici e i testi specialistici: «sciogliere i nessi lessicali e le specificità dei sottocodici può contribuire a far acquisire allo studente il senso di quello che sta facendo, senza permettere alla lingua di rappresentare un impedimento rispetto alla comprensione – e spesso alla produzione – dei contenuti» (Nitti 2019: 106). Sarebbe profondamente ingiusto, tuttavia, ridurre l'insegnamento di una microlingua a mera espansione del lessico (Corda, Marello 2004), in quanto bisognerebbe fornire sempre una verbalizzazione dei termini specifici e del loro uso; partendo dall'etimologia, dalla definizione contestuale per arrivare all'uso pratico all'interno di temi, relazioni e commenti di natura testuale diversificata (cfr. Nitti 2019: 107).
In conclusione, la didattica delle lingue speciali assume all'interno della società contemporanea un ruolo essenziale, particolarmente significativo se si pensa alla domanda di apprendimento delle lingue per fini professionali o ai contatti interculturali originati dai processi di internazionalizzazione del mondo del lavoro. A fronte di questa necessità, occorre che il personale docente sia consapevole delle specificità delle microlingue sia sul piano descrittivo che su quello prettamente glottodidattico al fine di garantire un insegnamento e, più appropriatamente, un'educazione linguistica efficace.

Riferimenti bibliografici

BALBONI P.E., 2012, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET
BALBONI P.E., 2000, *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, Torino, UTET
BALBONI P.E., 1999, *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra
BALBONI P.E., COONAN C.M. (a cura di), 2014, *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, Torino, Loescher

BALDI B., SAVOIA L.M., 2018, *Linguistica per insegnare. Mente, lingue e apprendimento*, Bologna, Zanichelli
BECCARIA G.L. (a cura di), 2004, *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Torino, Einaudi
BERRETTA M., BERRUTO G. (a cura di), 1977, *Lezioni di sociolinguistica e linguistica applicata*, Napoli, Liguori
BERRUTO G., 2015, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma-Bari, Laterza
BERRUTO G., 2006, *Corso elementare di linguistica generale*, Torino, UTET
BERRUTO G., 2004, *Prima lezione di sociolinguistica*, Roma-Bari, Laterza
BONETTO E., ENNIS M.J., UNTERKOFLER D. (a cura di), 2020, *Teaching Languages for Specific and Academic Purposes in Higher Education. English, Deutsch, Italiano*, Bolzano, Bozen-Bolzano University Press
CILIBERTI A. (a cura di), 1981, *L'insegnamento linguistico per "scopi speciali",* Bologna, Zanichelli.
CORDA A., MARELLO C., 2004, *Lessico. Insegnarlo e impararlo*, Perugia, Guerra
CORTELAZZO M. (a cura di), 1994, *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Padova, Unipress.
COYLE D., HOOD P., MARSH D., 2010, *Content and Language Integrated Learning*, Cambridge, Cambridge University Press
CUMMINS J., 1979, "Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters", in *Working Papers on Bilingualism*, XIX, pp. 197-205
GÁLOVÁ D., 2007, *Languages for Specific Purposes: Searching for Common Solutions*, Newcastle Upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing
GOTTI M., 1991, *I linguaggi specialistici: caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*, Firenze, La Nuova Italia
GUALDO R., TELVE S., 2015, *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Roma, Carocci
NITTI P., 2019, *Didattica dell'italiano L2. Dall'alfabetizzazione allo sviluppo della competenza testuale*, Brescia, La Scuola
NITTI P., 2016, " La microlingua della storia", in *Scuola e Didattica*, VI, pp. 58-63
PIENEMANN M., 1998, *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Amsterdam, Benjamins
PORCELLI G., 1994, *Principi di glottodidattica*, Brescia, Editrice La Scuola
SERRAGIOTTO G., 2014, *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, Torino, UTET
VAN LEIR L., 1995, *Introducing Language Awareness*, London, Penguin
ZAMBELLI M.L. (a cura di), 1994, *La rete e i nodi. Il testo scientifico nella scuola di base*, Firenze, La Nuova Italia

Approfondimenti bibliografici

Indichiamo qui pubblicazioni in italiano successive al 2000 relative alla didattica della civiltà italiana a stranieri (letteratura, storia, geografia, arte, cinema, musica, cucina).
Dove possibile, diamo il riferimento della collocazione in rete, per consentire un accesso gratuito. Laddove tale rinvio non è dato, consigliamo di copia-incollare il titolo del saggio su Google, perché molti testi vengono caricati in rete qualche tempo dopo la loro pubblicazione su carta, e quindi è possibile che dopo l'uscita di questo volume siano stati resi disponibili.

Arte

Martini N., 2017, "Il museo nel curricolo di storia come risorsa interculturale. Progettazione di un percorso didattico presso il museo archeologico e il museo paleocristiano di Aquileia (UD)" , in *Bollettino Itals*, n. 60 - http://www.itals.it/bollettino-itals
Maugeri G., 2011, "Il Centro Linguistico di Ateneo di Venezia e il corso di lingua italiana a studenti di storia e storia dell'arte dell'Università di Warwick", in P. Celentin, P. Torresan (a cura di), *L'insegnamento dell'italiano nei Centri Linguistici di Ateneo*, numero monografico di *Bollettino Itals* - http://www.itals.it/bollettino-itals

Cinema

Bargellini C., Cantù S. (a cura di), 2011, *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per l'educazione interculturale e l'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Milano, Ismu
Benucci A., 2011, "Insegnare l'italiano attraverso il cinema", in F. Caon, N. Maraschio (a cura di), *Le radici e le ali: l'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità*, Torino, Utet Università
Cavalieri A., 2011, "Il 'caso Gomorra' nell'insegnamento della lingua e della cultura italiana", in *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, n. 25
Diadori P., 2002, "Il cinema per imparare l'italiano", in Aa.Vv., *Atti del IV seminario di aggiornamento insegnanti di italiano L2,* Roma, Asils
Diadori P., Micheli P., 2010, *Cinema e didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra
Diadori P., 2017, "L'approccio performativo per insegnare italiano L2: musica, danza, cinema e teatro", in A.M. Lamarra, P. Diadori, G. Caruso (a cura di), *Scuola di formazione di Italiano Lingua seconda Lingua Straniera. Competenza d'uso e integrazione*, Napoli, pag. 67-85
Licciardi S., 2017, "La didattizzazione del film nell'era della tecnologia e della LIM", in *Scuola e Lingue Moderne*, nn. 1-3 - www.anils.it
Serragiotto G., 2012, "Lingua e contenuti disciplinari e/o trasversali attraverso il cinema", in *Educazione Linguistica – Language Education (EL.LE),* n. 1 - http://edizionicf.unive.it/index.php/ELLE/issue/archive
Tamponi A.R., Puntil D., 2003, "Letteratura e cinema contemporanei per l'insegnamento dell'Italiano come Lingua Straniera, ILS : un approccio tematico", in Aa.Vv., *Do desterro à magia: destino de ilha*, Florianópolis, Ufsc

Cucina

Canella P., 2008, *Mangi italiano?*, tesi Università per Stranieri di Siena - http://elearning.unistrapg.it/dspace/bitstream/2447/91/1/Mangi%20italiano.pdf
Frosoni G., 2006, "L 'italiano in tavola" in P. Trifone (a cura di), *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, Roma, Carocci
Tulisso M.C., 2017, "Come insegnare italiano L2 agli studenti universitari? Cultura e identità italiana in cucina ", in P. Diadori, E. Carrea (a cura di), *La Nuova DITALS Risponde 1*, Roma, Edilingua

Geografia

Colombo M., 2018, "Insegnare geografia agli alloglotti: riflessioni linguistiche e didattiche", in *Italiano LinguaDue*, n. 2 - https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/
Gramegna B., 2008, "Integrazione fra lezione di LS e geografia in LS", in *Scuola e Lingue Moderne,* nn. 4-5 - www.anils.it
Minuz F., 2002, "Italiano L2 e insegnamenti disciplinari: il caso della geografia", in E. Jafrancesco (a cura di), *La gestione della classe plurilingue nella scuola dell'obbligo*, Firenze, Assessorato alla Pubblica Istruzione

Letteratura

Abbaticchio R., 2011, "Mi piace Pirandello perché mi piace la Sicilia". Testo ed extratesto nella didattica della letteratura italiana a stranieri", in Aa.Vv., *Glottodidattica giovane 2011. Saggi di 20 giovani studiosi italiani*, Perugia, Guerra
Armellini G., 2008, *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnare*, Roma, Unicopli
Balboni P.E. (a cura di), 2004, *Educazione letteraria e nuove tecnologie,* Torino, Utet Libreria, il volume include:
- Balboni P. E., "*Non scholae sed vitae.* Educazione letteraria e didattica della letteratura"
- Caon F., "Creare un ipertesto di storia della letteratura"
- Celentin P., "La metodologia Tandem per l'educazione letteraria"
- Celentin P., Cognigni E., "La conoscenza letteraria come sistema ipertestuale di conoscenza"
- Dall'Armellina G., "Dalla poesia alla canzone, dal CD alla classe"
- Triolo R., "Dal libro al film, dal DVD alla classe"

Balboni P.E., 2006, *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*, Perugia, Guerra
Bartoli Kucher S., 2012, "Linguistica educativa e letteratura in giallo. Proposte di didattica della letteratura di lingua straniera", in *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, n. 28
Caon F. (a cura di), 2003, *L'insegnamento della letteratura*, numero monografico di *Scuola e lingue moderne*, nn. 7-8 - www.anils.it Il volume include:
- Armellini G., "Letteratura e altro: tra aperture teoriche, trappole burocratico-pedagogiche e artigianato didattico"
- Balboni P.E., "Educazione letteraria"
- Caon F., "E la storia della letteratura?"

FREDDI G., "Letteratura e letterature per il giovane del terzo millennio"
GIBELLINI P., "Letteratura e libri scolastici: uno sguardo agli ultimi decenni"
LONGO G., "Centralità del testo e centralità del lettore: prospettive di interazione dialettica"
RIGO R., "Didattica della comprensione. Un nodo cruciale: l'analisi formativa"

CAON F., 2007, "Didattica della storia della letteratura", in *Annali di Ca' Foscari di Venezia*, n. 1

CAON F., 2013, "Competenza comunicativa e testi letterari", in *Educazione Linguistica - Language Education*, n. 5 - http://edizionicf.unive.it/index.php/ELLE/issue/view/67

CAON F., SPALIVIERO C., 2015, *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Torino, Bonacci-Loescher

CAON F., SPALIVIERO C., 2015, "Italiano L2 ed educazione letteraria: motivare gli studenti allo studio della letteratura", in A. LAMARRA, P. DIADORI, G. CARUSO (a cura di), *Competenze d'uso e integrazione*, Roma, Carocci

FERRANDES C., 2002, "Letteratura e civiltà nei manuali d'insegnamento dell'italiano per stranieri", in P. GUARAGNIELLA (a cura di), *Cultura italiana, educazione linguistica, università europee*, Lecce, Pensa Multimedia

FREDDI G., 2003, *La letteratura. Natura e insegnamento,* Milano, Ghisetti & Corvi

CRESCI M., 2009, "Prima di leggere un testo letterario: tra teoria e pratica", in *Lingua e nuova didattica*, n. 2

GILARDONI S., 2012 "La letteratura italiana facilitata per stranieri: tra semplificazione e comunicazione del significato in italiano L2", in C. BOSISIO (a cura di), *Ianuam linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*, Firenze, Le Monnier

LAVINIO C. (a cura di), 2005, *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Milano, Angeli

LUPERINI R., 2013, *Insegnare la letteratura oggi*, San Cesario di Lecce, Manni

SPALIVIERO C., 2015, "Didattica della letteratura attraverso le canzoni", in *Educazione Linguistica - Language Education*, *EL.LE*, n. 12 - http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/24/ELLE

SPALIVIERO C., 2017, "Didattica della letteratura italiana attraverso le canzoni", in *Bollettino Itals*, n. 61 - http://www.itals.it/bollettino-itals

SPALIVIERO C, 2017, "I materiali autentici per motivare allo studio della letteratura: considerazioni glottodidattiche", in *Scuola e Lingue Moderne*, nn. 4-6 - www.anils.it

STAGI SCARPA M. (a cura di), 2005, *Insegnare letteratura in lingua straniera*, Roma, Carocci

TAMPONI A.R., 2003, "Letteratura italiana e didattica della lingua: un modello teorico che unisce lingua e cultura", in AA.VV., *Do desterro à magia: destino de ilha*, Florianópolis, UFSC

TAMPONI A.R., PUNTIL D., 2003, "Letteratura e cinema contemporanei per l'insegnamento dell'Italiano come Lingua Straniera, ILS : un approccio tematico", in AA.VV., *Do desterro à magia: destino de ilha*, Florianópolis, UFSC

TAMPONI A.R., 2005, "Selezione ed uso dei testi letterari", in A.L. LEPSCHY, A.R. TAMPONI (a cura di), *Prospettive sull'italiano come Lingua Straniera*, Perugia, Guerra

MUSICA

BALBONI P.E., 2018, *Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica*, Venezia, Edizioni Ca'Foscari - http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-271-0/

BRESCIANI L., DONNA C., GAROLLA A., 2013, "Narrare cantando. Come usare la canzone d'autore contemporanea nella classe di italiano lingua straniera", in A. BENUCCI (a cura di), *Formazione e pratiche in italiano L2*, Perugia, OL3

CAON F., 2008, "Potenzialità della canzone per l'insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana", in *Cuadernos de italianistica cubana*, n. 9

CAON F., LOBASSO F., 2008, "L'utilizzo della canzone per la promozione e l'insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana all'estero", in *Studi di glottodidattica*, n. 1 - https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica

CAON F., 2009, Sezione monografica "Musica e glottodidattica" in *Scuola e Lingue Moderne*, nn. 6-7 - www.anils.it. I volumi includono:

CARDONA M., "Musica e apprendimento linguistico: spunti di ricerca e riflessioni glottodidattiche"

CRIMI A.M., "La chançon en classe de FLE"

DE MATTEIS P., "Popmusik im DaF-Unterricht"

ODDONE C., "Literature, culture and grammar"

PRIMON M., "Apprendere il tedesco con i *Tokio Hotel*"

VENDRAME V., "Imparare lo spagnolo? Cantiamoci su"

...in *Scuola e Lingue Moderne*, nn. 8-9 I volumi includono:

BARATTELLI B., "Una voce poco fa: insegnare l'italiano attraverso i libretti d'opera"

BRICHESE A., "Italiano L2 con le canzoni: una sperimentazione"

DI DIO L., "L'uso delle canzoni dialettali nella classe di italiano L2 e LS"

TORELLO E., "La didattica della canzone in Uruguay"

VITALE R., "Apprendere l'italiano L2 in Bulgaria: canzone commerciale e canzone d'autore"

CAON F., 2011, *L'italiano parla Mogol*, Perugia, Guerra

CAON F., 2016, "Un progetto tra italiano, musica e intercultura: il progetto DanteMusica di Ca' Foscari e Società Dante Alighieri", in P.E. BALBONI (a cura di), *I 'territori' dei Centri Linguistici Universitari:le azioni di oggi, i progetti per il futuro*, Torino, UTET Università - http://www.readmelibri.com/book/9788860087065/i-territori-dei-centri-linguistici-universitari

DIADORI P., CARUSO G., LAMARRA A. (a cura di), 2017, *Competenze d'uso e integrazione*, Napoli, Guida. Il volume include:

BALBONI P.E. "Musica pop(olare) e musica colta nell'educazione linguistica e letteraria"

CAON F., "Parole in musica: l'italiano attraverso la canzone "

DIADORI P., 2017, "L'approccio performativo per insegnare italiano L2: musica, danza, cinema e teatro "

GULISANO R., 2007, "Lo sviluppo della competenza culturale attraverso l'insegnamento della storia della canzone italiana", in *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, n. 15

MUSUMECI G., 2008, "Una canzone per imparare e riflettere. Lingua e cultura italiana come LS e L2", in *Lingue e nuova didattica*, n. 4

Pace M., 2015, "L'uso della musica nella classe d'italiano LS", in C. Ramsey-Portolano (a cura di), *The Future of Italian Teaching*, Newcastle Upon Tyne, Cambridge Scholars
Vettorel P., 2006, "Canzoni in classe: la vita non è (tutta) fuori", in *Lingua e nuova didattica*, n. 1
Vettorel P., 2009, "Non solo canzonette. L'Italia in musica", in C. Argondizzo (a cura di), *Studenti in Mobilità e Competenze Linguistiche. Una sfida accademica, linguistica e culturale*, Catanzaro, Rubbettino

Storia

Biggio B., Pieraccioni G., 2008, "L'italiano dello studio: il caso dell'insegnamento della storia", in *In.It*, n. 23 - http://www.guerraedizioni.com/initonline/pdf/init23.pdf
Cavadi G., Pallotti G., 2013, «La redazione di un manuale di storia per lettori con competenze linguistiche di base», in *I quaderni di Clio '92*, n. 12
Cherubini N., 2013, "Didattica innovativa: tecniche di studio della storia come materia viva", in *InSegno – Italiano L2 in classe*, n. 0 - http://www.labecarelli.it/wordpress/categoria-prodotto/insegno-italiano-l2-in-classe/
Ciaccio S., 2011, "Leggere per apprendere: il difficile caso del testo di storia", in *Italiano Lingua Due*, n. 1 - https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/
D'Annunzio B., Della Puppa F., 2005, "Insegnare la storia in italiano L2: il laboratorio", in Aa.Vv., *L'italiano per studiare*, Venezia, Comune di Venezia
Lavinio C., 2014, "Dalla comprensione alla produzione dei testi per parlare di storia", in V. Guanci (a cura di), *Formazione storica ed educazione linguistica 1. Il testo storico: comprensione e insegnamento*, Castel Guelfo (Bo), Cenacchi
Leone P., 2009, "Per un'educazione linguistica disciplinare: considerazioni sul lessico di frequenza di manuali di storia", in *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, n. 19
Leone P., Grande G., 2006, "Le parole della storia e la comprensione del testo scolastico in italiano L2", in *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, n. 10
Micol L., Valle S.M., 2010 , "La revisione interculturale dei curricoli di storia per la scuola secondaria", in *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, n. 22
Nitti P., 2016, " La microlingua della storia", in *Scuola e Didattica*, n. 6, pp. 58-63
Pallotti, G., 2011, "Insegnare la storia italiana in modo semplice e chiaro", in *Incontri*, n. 2
Silvestrini C., 2007, "Analisi e scomposizione di un testo di storia dell'arte ai fini della costruzione di un modulo di insegnamento/apprendimento di italiano L2", in *Studi di glottodidattica*, n. 3 - https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica

Teatro

De Boni N., 2010, "Il teatro per lo sviluppo della competenza interculturale nella didattica dell'italiano L2", in C. Capuzzo, M.E. Duso, L. Marigo (a cura di), *Insegnamento dell'italiano L2/LS all'Università: nuove sfide e opportunità*, Padova, Il Poligrafo
Diadori P., 2017, "L'approccio performativo per insegnare italiano L2: musica, danza, cinema e teatro "
Pettinelli A., Martini N., 2010 , "Il teatro come strumento glottodidattico nell'insegnamento del lessico dei manuali di storia" in *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, n. 23

Generali

Balboni P.E., 2004, "Cultura, civiltà, comunicazione interculturale", in L. Maddii (a cura di), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Atene, Edilingua

Baldassarri D., 2013, "Le facce della medaglia. Osservazioni sul rapporto lingua cultura", in *Rivista Italiano a stranieri*, n 15

Bonola A., 2012, "Storia e cultura attraverso il lessico. Il vocabolario come strumento di competenza lessicale e culturale", in S. Gilardoni (a cura di), *Uso dei vocabolari nell'apprendimento delle lingue*, Milano, Vita e Pensiero

Giorgis P., 2013, *Diversi da sé simili agli altri. L2, immaginazione e letteratura come pratiche di pedagogia interculturale*, Roma, CISU

Freddi G., 2011, "Dalla lingua alla lingua-civiltà", in C. Bosisio (a cura di), *Ianuam linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*, Firenze, Le Monnier

Pavan E., 2003, "La cultura e la civiltà italiane e il loro insegnamento in una prospettiva interculturale", in R. Dolci, P. Celentin (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Roma, Bonacci

Scaglione S. (a cura di), 2004, *Italiano e italiani nel mondo. Italiani all'estero e stranieri in Italia: identità linguistiche e culturali*, Roma, Bulzoni

PARTE II

LE ATTIVITÀ

5. La metodologia CLIL per l'insegnamento della cultura italiana a stranieri

Graziano Serragiotto

5.1. Coordinate teoriche

In questo paragrafo si definirà la metodologia CLIL e i tratti distintivi che rendono il suddetto modello formativo tra più i proficui nel valorizzare il potenziamento di apprendimento di ogni studente.

5.1.1 Definizione di CLIL

Tra le diverse metodologie di insegnamento in ambito didattico con una maggiore intenzionalità formativa merita attenzione il CLIL. La metodologia CLIL (acronimo di *Content and Language Integrated Learning*) è in grado di potenziare la lingua attraverso dei contenuti disciplinari. Questa modalità di insegnamento utilizzata in situazioni di apprendimento di discipline quali l'arte, la musica, la storia e il cinema presenta alcuni tratti che le sono speculari.

Il primo di esso è l'interconnessione fra metodo, lingua e contenuti. L'insegnamento simultaneo tra lingua e contenuti disciplinari arreca numerosi fra cui quello di introdurre nuovi riferimenti culturali ed extralinguistici e favorire il pensiero strategico da parte degli studenti allo scopo di risolvere un problema di natura disciplinare (Olsher 2004). In questa direzione, l'utilizzo della metodologia CLIL per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e straniera crea una serie di condizioni favorevoli all'apprendimento (Balboni 2014). Nello specifico l'adozione del CLIL promuove prima di tutto l'integrazione curricolare basato su traguardi di competenza e sull'importanza di una didattica laboratoriale e partecipativa, sempre più aperta a riconoscere l'importanza delle nuove tecnologie e attenta alle differenze di apprendimento di ogni individuo.

Un altro vantaggio nell'utilizzo della metodologia CLIL è quello di offrire al docente una varietà di strategie di insegnamento al fine di rendere l'intervento formativo più vicino alle esigenze formative degli studenti; l'utilizzo di materiale autentico (si pensi a spezzoni di film, al fare arte attraverso l'esperienza museale, il proporre dei percorsi di musica italiana d'autore, ad esempio) supporta la motivazione dello studente e favorisce simultaneamente la comprensione della realtà socioculturale dell'Italia rispetto al periodo storico preso in considerazione. Quanto accade nelle aule utilizzando il CLIL è una reinterpretazione cognitiva del messaggio disciplinare fatto in lingua seconda o straniera per cui allo studente si richiede di innalzare la qualità delle sue competenze.

Dunque il CLIL presenta una nuova visione formativa dell'insegnamento dove la classe è il luogo privilegiato per ricontestualizzare l'apprendimento di lingue e contenuti utilizzati al fine di un'analisi più rigorosa della loro ricerca e del dibattito a cui lo studente prende parte in modo attivo.

5.1.2 *Le implicazioni glottodidattiche del CLIL*

Una delle implicazioni glottodidattiche più rilevanti e significative della metodologia CLIL è lo spostamento del focus sui contenuti.
Nei contesti di apprendimento CLIL, l'attenzione si sposta ora dalla forma linguistica ai contenuti che essa veicola, perciò quello che diventa fondamentale non è una correttezza formale linguistica, ma il fatto che l'input, vale a dire il contenuto, diventi il più possibile comprensibile, nonostante alcune imprecisioni linguistiche (Pérez Cañado, Lancaster 2017).
Un aumento della quantità e una maggiore qualità di esposizione all'italiano come lingua straniera o lingua seconda: l'italiano come lingua straniera o lingua seconda può essere utilizzato in uno scenario diverso rispetto ai contesti tradizionali di apprendimento di contenuti disciplinari e permettere così l'integrazione con argomenti trasversali (per esempio, la legalità, diritti umani, educazione alimentare, ecc.); in casi come questi, possiamo avere dei miglioramenti nei livelli di competenza della lingua italiana.
In questa prospettiva, sottoporre dei contenuti di arte, di musica, di scienze o legati al cinema dove l'utilizzo di scene particolari tratte da dei film permette di rendere più fruibili i contenuti perché vengono utilizzati altri codici, oltre a quello linguistico, che possono facilitare la comprensione linguistica (Oliveira, Weinburgh 2017).
Inoltre potremmo usare il cinema per introdurre lo stesso cinema e i suoi contenuti come argomento curricolare a studenti stranieri che vengono in Italia per dei corsi specifici sulla cinematografia o per studenti che si trovano all'estero e sono interessati a questo campo; nello stesso tempo si assiste al potenziamento della lingua italiana che, in questo caso, verrebbe usata come veicolo di apprendimento (Rondolino 2008).
È evidente, quindi, che l'utilizzo del CLIL sostiene degli ambienti di apprendimento dove la dimensione interattiva è centrata su contenuti linguistici e culturali significativi perché strettamente correlati con il contesto d'uso e il vissuto degli studenti. Pertanto, l'insegnamento integrato di lingua e contenuti privilegia un insegnamento di tipo interattivo, assicurando un livello qualitativo e di competenza superiori poiché allo studente è richiesta una profondità di rielaborazione che non si realizzerebbe in un insegnamento tradizionale della lingua o unicamente disciplinare (Goodwin 2000).
In questa scia, lo studente si sentirà maggiormente motivato all'apprendimento. Come già sottolineato in precedenza, il focus dell'attenzione è ora spostato sui contenuti della materia per cui anche gli studenti che hanno una minore propensione allo studio della lingua sono messi nelle condizioni di seguire la logica cognitiva delle discipline o degli argomenti trasversali rafforzando parallelamente la lingua straniera con attività che possono essere considerate incidentali (per esempio, paragonare, mettere in serie, raggruppare, ecc.), perché non sono state costruite primariamente per questo obiettivo.
In uno scenario di apprendimento CLIL non vi è la necessità di utilizzare la lingua per parlare di se stessa, per descriverla o per applicare le sue regole dal momento che il suo uso in realtà è funzionale per ragionare su determinate discipline, per poter argomentare su tematiche trasversali e definite. Nel CLIL il cambiamento diventa intenzionale di una formazione che richiede pieno coinvolgimento allo studente mediante progetti comuni e attività didattiche autentiche e stimolanti in grado di avviare una simultanea consapevolezza e miglioramento della conoscenza linguistica su specifiche tematiche.

5.2. Coordinate per la progettazione curricolare del CLIL

In questo paragrafo si metteranno in evidenza i passaggi chiave per l'istituzione del CLIL nel contesto di utilizzo. In questo senso, elemento guida per l'attuazione di un progetto CLIL è il contesto dove avviene, sia in riferimento all'ambiente interno, sia all'ambiente esterno (Ricci Garotti 2006).
In riferimento all'ambiente esterno si considererà la dimensione socio-culturale, per esempio, l'interesse delle famiglie degli studenti perché fondamentali per la realizzazione del progetto, le tematiche che potrebbero essere più opportune in base al luogo.
Per quanto riguarda l'ambiente interno sarà importante vedere se si tratta di un ambiente istituzionale come una scuola con dei percorsi curricolari, oppure con percorsi extracurricolari e/o trasversali, infine se si tratta di studenti con bisogni formativi diversi, non in contesti istituzionali, che richiedono tematiche specifiche e con aspettative ben precise.
Riguardo alle decisioni organizzative "strutturali", si dovrà considerare la popolazione scolastica coinvolta: la necessità di decidere quali classi coinvolgere, considerando sia gli aspetti curricolari sia la sensibilità e la disponibilità dei docenti e il potenziale interesse degli studenti nella sperimentazione.
Un elemento importante da decidere è la durata del progetto dove occorre considerare alcune variabili nel tempo e i percorsi in itinere supportati da una costante programmazione e verifica degli obiettivi conseguiti.
Un'altra variabile da considerare sono i docenti. Sarà un unico insegnante a portare avanti il progetto, oppure saranno in due. Anche qui in base alle scelte operate sarà possibile considerare percorsi diversi per quanto riguarda gli aspetti organizzativi e metodologici. Infatti, si possono avere situazioni di insegnamento collaborativo tra il docente della disciplina e quello della lingua nella programmazione e nella formulazione dei moduli e delle unità didattiche; la compresenza dei due insegnanti oppure un insegnamento indipendente (Murphy, Scantlebury 2010).
In ogni caso, i docenti dovranno compiere una serie di valutazioni allo scopo di costruire un percorso formativo legato a una serie di fattori quali la tipologia di motivazione degli studenti, la dotazione tecnologica in classe, l'aspetto linguistico correlato al contenuto; i materiali didattici, le modalità di insegnamento e di lavoro da privilegiare, la dotazione tecnologica a disposizione, il sistema valutativo e le modalità di feedback ritenute più appropriate per comunicare con gli studenti.
Quest'ultimi sono coinvolti nella rete dei processi contenutistici e linguistici dell'esperienza veicolare.
Perché il CLIL sia in grado di valorizzare la formazione degli studenti, è opportuno che le tematiche proposte in classe siano rilevanti e significative per gli studenti e che le attività didattiche siano adeguate al livello linguistico degli allievi. Tali fattori, infatti, unitamente a determinate modalità di lavoro permettono allo studente di acquisire un ruolo centrale e di elevare la qualità della propria prestazione utilizzando modalità di lavoro collaborative e costruttive.
Un'altra considerazione da fare riguarda gli strumenti didattici da utilizzare in classe. Infatti, non esistono ancora dei materiali specifici (ad esempio libricini di arte destinate a un pubblico straniero specifico, scene di film già individuate e didattizzate per lo scopo) da

utilizzare nei percorsi CLIL e questo potrebbe essere un problema legato alla comprensione dei testi. Una soluzione per rendere più piacevole ed efficace l'attività didattica è che i materiali didattici devono essere rispondenti al progetto e avere degli obiettivi coerenti con la natura del progetto. Nel caso dei materiali audiovisivi essi dovranno offrire la portata e la distribuzione del fenomeno linguistico nella sua complessità e varietà di differenti usi e situazioni culturali di cui la lingua è impregnata. In questo modo, si fornirà una corretta informazione sui costumi e sugli usi di un popolo e si cercherà al contempo di individuare e comprendere i meccanismi di generalizzazione di quegli stereotipi che potrebbero falsare rispettivamente l'approccio e l'interpretazione di un determinato modello culturale.
Un altro aspetto relativo alla progettazione di un percorso CLIL è la valutazione. Il momento valutativo nel CLIL deve puntare a una valutazione sia del prodotto ossia verificare le competenze e i risultati degli studenti attraverso delle prove predisposte e standardizzate, sia una valutazione del processo allo scopo di analizzare come si è arrivati a certi risultati (Wiggins 1998).
Infine, nei percorsi CLIL la valutazione prenderà in considerazione sia i contenuti della disciplina sia la lingua straniera con un format tale che possa essere adatto per testare entrambi gli aspetti. Nel fare questo, è opportuno però che il peso che verrà dato ai contenuti della disciplina e alla lingua dovrà essere deciso e condiviso con gli studenti. Infine, è opportuno che gli studenti abbiano la possibilità di misurare e comprendere il loro stesso apprendimento mediante schede finalizzate all'autovalutazione della motivazione, degli atteggiamenti, delle risorse cognitive e affettive messe in campo e della propria performance.

5.3. Percorsi di formazione scolastica per l'insegnamento dell'italiano come L2 e LS

Si possono creare una molteplicità di percorsi CLIL in molti ambiti, tuttavia è importante per gli insegnanti concentrarsi sul contesto di apprendimento, sula tipologia dei destinatari, sulla varietà dei contenuti e delle tematiche che possono essere introdotte considerando il livello linguistico degli apprendenti e dei materiali didattici che si intendono presentare in classe.
Pertanto, in questo paragrafo si proporranno dei possibili percorsi CLIL che possano essere utili per il mondo del lavoro e per l'inserimento nella vita quotidiana. Si analizzeranno due prospettive di insegnamento finalizzate all'italiano come lingua straniera che serve come veicolo per trasmettere dei contenuti e l'italiano come lingua seconda per gli immigrati in Italia e quindi appreso in un contesto dove l'italiano viene usato nei contesti comunicativi quotidianamente. Potrebbe essere utile utilizzare la metodologia CLIL in contesti di italiano come lingua straniera con dei contenuti che possono interessare studenti di arte, di design, di architettura ecc. e soprattutto con addetti ai lavori che desiderano entrare in contatto direttamente con l'Italia per motivi di lavoro o altro (Gasparetto, 2018); oppure ci potrebbero essere dei contenuti legati a specifici ambiti lavorativi che potrebbero favorire l'inserimento degli studenti a livello lavorativo in ambiti quali le scienze e l'educazione tecnica (Serragiotto 2018; Grandinetti *et al*. 2013).

5.3.1 La metodologia CLIL in contesti di insegnamento dell'italiano L2

Tipo di scuola Secondaria di primo grado
Discipline coinvolte nel percorso CLIL
Italiano/italiano L2, Scienze, Educazione Tecnica
Argomenti e contenuti disciplinari
La salute e la tutela dell'ambiente, la raccolta differenziata, i materiali di rifiuto riciclabili.
Finalità/obiettivi del progetto in ambito disciplinare
Sensibilizzare gli alunni alla raccolta differenziata dei rifiuti, conoscere i principali materiali di rifiuto, conoscere i progetti e l'organizzazione territoriale della raccolta, comprendere il significato e l'importanza del rapporto ambiente/salute/raccolta differenziata.
Finalità/obiettivi del progetto in ambito L2
Potenziamento delle abilità di lettura, scrittura e comprensione in L2.
Destinatari
Studenti di 13-14 anni (italiani e stranieri) in interazione parallela con altre due classi che sono all'estero. Livello di competenza della lingua italiana veicolare degli alunni stranieri: A2+.

A. MOTIVAZIONE DI BASE
Dimensione culturale
Motivare i ragazzi ad ampliare e approfondire le conoscenze attraverso una continuità e un'interazione tra le discipline scolastiche e il mondo esterno.
Dimensione ambientale/sociale
Prendere coscienza dell'ambiente esterno e delle problematiche sociali ad esso connesse.
Dimensione linguistica
Uso veicolare della lingua, ampliamento del lessico specifico relativo alla disciplina, consolidamento e potenziamento delle abilità linguistiche.
Dimensione contenuto
Motivare gli studenti a conoscere nuovi contenuti in una lingua diversa da quella materna, stimolarli al confronto con altre realtà.
Dimensione cognitiva
Stimolare gli studenti al confronto, alla comparazione, all'osservazione, alla capacità di sintesi, alla critica e al dibattito.

B. IL CONTESTO
Ambiente esterno
Socioculturale
Interazione con gruppi di ragazzi di altre realtà scolastiche, sociali e culturali relativamente a un argomento disciplinare di interesse comune come il rispetto per l'ambiente e i materiali di rifiuto riciclabili.
Sociolinguistico
Scambio di informazioni, notizie e dati provenienti da realtà diverse anche geograficamente.
Socio-ambientale
Interazione con il territorio, le istituzioni, la famiglia, la realtà esterna ed estera.

Ambiente interno
L'idea è nata da un progetto di collaborazione tra le istituzioni del territorio e la comunità scolastica in gemellaggio con le istituzioni pubbliche e scolastiche di un comune estero al fine di sensibilizzare le rispettive popolazioni, in particolare quelle più giovani, sui temi ambientali stimolando allo stesso tempo un confronto interculturale per evidenziare nuove idee e modalità di azione.

C. DECISIONI ORGANIZZATIVE STRUTTURALI

Popolazione scolastica coinvolta

Due classi del terzo anno dove gli studenti stranieri hanno raggiunto una soglia di competenza in italiano L2 di livello A2+.

Durata - Un quadrimestre.

Docenti

Tre docenti: italiano/italiano L2, scienze ed educazione tecnica. Il docente di italiano L2 aiuta a supportare le varie attività per facilitare il lavoro agli studenti stranieri.

Peso della lingua straniera

Le interazioni e lo scambio di informazioni e di dati con i ragazzi all'estero avvengono in italiano. Nelle classi in Italia lo scambio avviene tutto in italiano, i ragazzi stranieri presenti vengono supportati. Anche la lettura dei dati e delle informazioni provenienti dall'estero e la restituzione globale comune a tutta la classe delle interazioni avviene italiano, essendo tale lingua curricolare e trasposta poi in documenti, grafici o cartelloni bilingui, cioè anche nella loro lingua madre.

D. ASPETTI ORGANIZZATIVI METODOLOGICI

Struttura didattica

Programmazione collaborativa: iniziale e in itinere tra le/gli insegnanti delle diverse discipline per definire ambiti, metodologie, materiali, moduli, argomenti, attività, abilità e processi cognitivi da coinvolgere.

Insegnamento in co-presenza

Quando previsto dalla programmazione e durante le restituzioni globali.

Osservazioni sulle modalità di insegnamento

La programmazione collaborativa e la modalità di insegnamento in co-presenza mirano a favorire l'uso dell'italiano L2 in contesti reali e in attività autentiche per facilitare l'integrazione degli studenti stranieri.

Modello operativo

Modulo tematico relativo alle attività disciplinari previste nel corso del quadrimestre.

Organizzazione didattica

Frontale/individuale/a coppie/a gruppi/cooperative learning, secondo la programmazione prevista.

Osservazioni sulle modalità utilizzate

Durante le attività c'è un aiuto da parte dei pari, ragazzi italiani che non sono i migliori ma diventano risorsa e ricevono gratificazione facilitando il passaggio delle informazioni ai ragazzi stranieri.

5.3.2 La metodologia CLIL in contesto di insegnamento dell'italiano LS

Tipo di scuola: Università all'estero-italiano LS

A. MOTIVAZIONE DI BASE

Dimensione culturale

Il corso di laurea in italiano soddisfa le esigenze di molti studenti che si vogliono avvicinare maggiormente e conoscere meglio la cultura del design in Italia, considerata uno dei paesi più all'avanguardia nel settore.

Dimensione ambientale

Studenti universitari di arte, architettura e design, interessati a proseguire gli studi in Italia. Possibilità di organizzare rapporti di scambio di studenti e/o docenti con l'Italia.

Dimensione linguistica

Possibilità di conoscere e poter usare una lingua (l'italiano) da sempre considerata la lingua dell'arte. Ugualmente importante la dimensione commerciale (in questo caso di oggetti di arredamento e design) che assume la lingua italiana in un determinato contesto e la possibilità di saperla usare anche in questo ambito.
Dimensione contenuto
È offerta agli studenti la possibilità di avvicinarsi all'arte e al design da un punto di vista differente.
Dimensione cognitiva
Lingua e disciplina favoriscono i diversi stili cognitivi (immagine, parola, suono) rafforzando la capacità di apprendimento individuali.

B. CONTESTO
Ambiente esterno
Socioculturale
L'istruzione in lingua straniera è considerata un motivo di vanto e privilegio. Le famiglie incoraggiano e sostengono le scelte dei figli in questo senso. Inoltre l'italiano gode di una fama di lingua colta ed elegante e gli italiani sono considerati i numero uno nel design e nel gusto.
Sociolinguistico
Gli studenti sono molto interessati a specializzarsi in Italia, quindi sono molto motivati ad apprendere una lingua che permetterà loro di proseguire gli studi secondo i loro desideri.
Socio-economico
L'italiano, come accennato in precedenza, sta diventando molto importante in campo commerciale grazie allo sviluppo dell'import-export tra i due Paesi.

Ambiente interno
L'idea è nata da un insegnante di lingua italiana presso l'università, il progetto risulta fattibile e realizzabile attraverso i docenti presenti all'università o chiamando degli esperti dall'Italia.

C. DECISIONI ORGANIZZATIVE STRUTTURALI
Popolazione scolastica coinvolta
Il corso è riservato solo a studenti di design che scelgono di studiare in italiano. La motivazione è molto alta poiché molti di loro vogliono proseguire con un percorso di maggiore professionalizzazione in Italia.
Durata - L'intero ciclo universitario, per dare continuità e profondità al metodo di studio.
Contenuto
Curricolare, legato al mondo della moda e del design.
Docenti
Ci sono docenti di madrelingua italiana e/o esperti italiani.
Peso della lingua straniera
Monolingue. Durante gli anni universitari sono comunque ancora in programma lezioni di lingua italiana.

D. ASPETTI ORGANIZZATİVI E METODOLOGICI
Struttura didattica
Insegnamento collaborativo. È molto importante che si attui la collaborazione tra docenti per la programmazione e la preparazione dei materiali e, come già sostenuto in precedenza, con la compresenza a lezione almeno nelle prime classi nel caso il docente non sia bilingue.
Gruppo classe
Gli studenti, per accedere al corso di laurea, devono superare un esame di lingua; il corso viene quindi organizzato secondo un determinato livello minimo di conoscenza della lingua italiana. Tutti

gli studenti sono in grado di seguirlo.
Modello operativo
Moduli tematici.
Organizzazione didattica
Trattandosi di diverse discipline si attuano diversi tipi di lezione. Si passa da lezioni di tipo frontale ad una lezione più partecipata con lavori a coppie o a gruppi.

Riferimenti bibliografici

BALBONI P.E., 2014, *Didattica dell'italiano a stranieri,* Torino, Loescher
GASPARETTO M., 2018, *Architecture in art. CLIL. From Art Nouveau to the end of the millenium*, Milano, Zanichelli
GOODWIN C., 2000, "Action and embodiment within situated human interaction", in *Journal of Pragmatics*, 32, pp. 1489-1522
GRANDINETTI M., LANGELLOTTI M., TING Y.L.T, 2013, "How CLIL can provide a pragmatic means to renovate science education-even in a sub-optimally bilingual context", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16, 3, pp. 354-374
MURPHY C., SCANTLEBURY K., 2010, "Introduction to coteaching", in C. MURPHY, K. SCANTLEBURY (a cura di), *Coteaching in international contexts. Research and practices*, Dordrecht, Springer, pp. 1-7
OLIVEIRA A.W., WEINBURGH M.H., 2017, *Science teacher preparation in content-based second language acquisition*, Dordrecht, Springer
OLSHER D., 2004, "Talk and gestures: The embodied completion of sequential actions in spoken interaction", in R. GARDNER, J. WAGNER (Eds*.), Second language conversations*, London/New York, Continuum, pp. 221-245
PÉREZ CAÑADO M.L., LANCASTER N.K., 2017, "The effects of CLIL on oral comprehension and production: a longitudinal case study", in *Language, Culture and Curriculum*, n. 3, pp. 300-316
RICCI GAROTTI F. (a cura di), 2006, *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, Trento, IPRASE
RONDOLINO G., TOMASI D., 2006, *Manuale del film*, Torino, UTET
SERRAGIOTTO G., 2018, "Buone pratiche nell'italiano L2 e strumenti per documentarle" in C. BRESCIANINI (a cura di), *Sguardi simmetrici. Ragazzi che arrivano da lontano nelle scuole dell'Emilia Romagna*, Napoli, Tecnodid, pp. 191-197
WIGGINS G., 1993, "Assessing Integrated Language and Content Instruction", in *TESOL Quartely*, n. 4, pp. 627-656

6. Insegnare l'italiano a stranieri attraverso la letteratura e il cinema d'autore

Giuseppe Maugeri

In questo contributo verranno sottolineati i punti di contatto tra la letteratura e il cinema d'autore nella didattica dell'italiano a stranieri. Nella prima parte si metteranno in evidenza le peculiarità del testo letterario e del testo filmico e le motivazioni glottodidattiche favorevoli all'utilizzo di questi materiali autentici in classe. La seconda parte dell'articolo prenderà in considerazione la dimensione metodologica in modo da suggerire le strategie più efficaci e degli spunti di applicazione in classe al fine di rendere significativo il rapporto tra la letteratura e il materiale cinematografico e l'esperienza linguistica degli studenti.

6.1. Coordinate teoriche

Questo primo paragrafo evidenzia la centralità del testo letterario e filmico nella didattica dell'italiano a stranieri. Entrambi i testi si rivelano utili per portare lo studente straniero a comprendere e a vedere le trasformazioni degli italiani, di quali processi storici sono stati protagonisti, a quali forme del passato i modelli culturali contemporanei fanno riferimento. Mettere in rapporto letteratura e cinema aiuta gli studenti a capire meglio l'Italia e a conoscere in maniera meno generica gli italiani.

6.1.1 Perché studiare l'italiano attraverso la letteratura e il cinema

Oggigiorno si assiste a una più precipua commistione tra letteratura e cinema, a dimostrazione che molti testi di autori italiani (ad esempio Piccolo e Fusoni) presentano strutture narrative di evidente derivazione cinematografica. Un'altra ragione che incentiva questo fertile incrocio tra i due universi è derivato dal fatto che le opere letterarie vengono sempre più spesso modellate attraverso altre forme di espressione artistica e letteraria come il fumetto, i video giochi e i film, in modo che il testo letterario sia maggiormente fruibile (Cinquegrani 2009), anche utilizzando le nuove tecnologie.
In quest'ottica, dedicare dei percorsi di apprendimento dell'italiano attraverso la letteratura e il cinema costituisce un investimento formativo, linguistico e culturale molto rilevante per lo sviluppo cognitivo e interculturale degli studenti (Balboni 2006). Tuttavia, il percorso richiede al docente di italiano conoscenze disciplinari e capacità metodologica nell'organizzazione del percorso, nella selezione dei materiali e nella loro successiva didattizzazione. Poiché gli insegnanti sono chiamati a fornire degli strumenti utili per costruire delle competenze, diventa per loro fondamentale saper progettare uno spazio di pensiero e di azione in cui la lingua si reinventa continuamente (Tosi 2019), guidando lo studente ad affinare le trame concettuali del suo pensiero, i modelli di organizzazioni delle nuove informazioni messe in rapporto a un contesto linguistico e culturale più attento

ai modelli di civiltà e di costume di un popolo. Dunque, i punti di attenzione che offrono i testi letterari e filmici possono essere molteplici per imparare a leggere e a produrre servendosi di nuove procedure testuali, linguistiche e logiche, dando una interpretazione significativa al materiale analizzato in riferimento all'istanza simbolica e culturale assegnata al testo (Tabucchi 2013).
Un altro motivo per cui sarebbe utile poter studiare con testi letterari e filmici è la curiosità e il piacere di confrontarsi con questi prodotti culturali e artistici in quanto essi rivelano i tratti che qualificano una Nazione, la varietà di modi e le ragioni con cui gli italiani affrontano il presente e il futuro. In questa prospettiva, letteratura e cinema hanno in comune di invitare gli studenti a produrre nuove scale di valori, imparando a contestualizzare, a collegare prodotti culturali della stessa epoca, un autore al suo periodo storico; a mettere in rapporto l'autore o il regista con altre sue opere o con testi e film della propria cultura, ampliando in questo modo lo spazio di osservazione. In questa prospettiva, l'utilizzo del linguaggio letterario e di quello audiovisivo aggiungono domande e risposte al processo di apprendimento sull'italiano poiché tali strumenti permettono di rappresentare modelli culturali e di civiltà in grado di far luce sulle varietà educative dell'Italia di oggi (Caon, Spaliviero 2015).
Vi sono poi ulteriori vantaggi che i docenti ottengono nell'organizzare un percorso centrato su temi letterati e filmici d'autore.
Il primo di essi è quello di evitare di cadere in un sapere che si riduce a schemi prestabiliti. Infatti, attingendo dal repertorio metodologico e tecnico l'insegnante potrà sfuggire al nozionismo e privilegiare un'esperienza visiva e della lettura facilitata. In questo modo potrà mettere in relazione i punti di vista degli autori, far emergere contraddizioni e similarità. Nel fare questo, gli studenti impareranno a raccontare, a descrivere, ad argomentare, a mediare, a riflettere su stessi e trovare delle spiegazioni valide anche per la propria vita.
Questo tratto è speculare al carattere immersivo e complementare dei testi letterati e filmici: nel mettere in rapporto le due opere, l'insegnante afferma che l'una richiede una dimostrazione con l'altra o contro l'altra per esaminare con attenzione un punto di vista della realtà. Sarà poi compito dello studente fornire un intervento più profondo per interpretare e giustificare le scelte di ogni autore. In questo scenario, appaiano evidenti le reti di collegamento culturale e linguistico che i testi letterati e i film scandiscono nel processo di apprendimento in cui gli studenti sono chiamati a riflettere e a tematizzare a un livello metacognitivo più profondo (Diadori, Micheli 2010).

6.1.2. Le peculiarità del testo letterario

Insegnare l'italiano attraverso i testi letterari implica coinvolgere gli studenti nella lettura e poter lavorare su questa abilità primaria, su quella di comprensione del testo letterario, su tipologie di analisi testuale, sul lessico, mantenendo sempre una libertà di percorso nell'interpretare il testo. Abituare gli studenti a confrontarsi con generi letterari differenti fin dai livelli linguistici più elementari rappresenta quindi un investimento educativo fondamentale per la promozione della persona.

Il potenziamento di una cultura formativa mediante l'educazione letteraria permette all'allievo straniero di avere consapevolezza dei processi letterari e storici, di avere delle coordinate concettuali e metalinguistiche per poter interpretare i testi e ricavarne un senso.
La prima riflessione didattica da precisare è di quale letteratura parlare, con quale tipo di organizzazione didattica presentare i testi e gli autori, con quale approccio procedere per rendere comprensibile il testo e guidare lo studente all'analisi e a una riflessione critica del testo.
In questa direzione, il testo letterario dovrà prima di tutto rispondere a un progetto formativo e culturale e fornire strumenti di lettura adeguati. Infatti, si può studiare un testo letterario soltanto se ci sono gli strumenti per poterlo comprendere. Come sostiene Balboni (2014), non può esserci acquisizione della lingua senza comprensione.
Pertanto, i testi selezionati devono essere rilevanti a livello psicologico per gli studenti; inoltre, devono essere funzionali rispetto agli obiettivi didattici e glottodidattici fissati.
Come osserva Lavinio (1999), i testi sono caratterizzati da coerenza e coesione, con strutture esplicative, trame concettuali e meccanismi di correlazioni fra i vari aspetti formali di natura sintattica, morfosintattica, ecc. Dunque il testo letterario possiede una sua specificità linguistica-comunicativa che lo rende uno strumento idoneo per approfondire in classe il rapporto dell'opera con il contesto culturale in cui è stato prodotto e lo stile che contraddistingue l'autore. Pertanto, la progettazione didattica in classe dovrà tenere in considerazione alcuni aspetti prioritari quali lo stimolare il piacere della lettura e momenti di analisi del testo al fine di:

a. mettere in evidenza l'orizzonte storico-culturale a cui l'autore e la sua opera appartengono;
b. far individuare il genere testuale a cui il testo appartiene: il testo letterario è di fatto caratterizzato da uno scopo unitario, da una precisa struttura narratologica, da meccanismi di intreccio fra coerenza e coesione tra le parti, dalla commistione di linguaggi o di un uso esclusivo della lingua che rendono evidenti la prospettiva di impegno alla ricerca da parte dell'autore;
c. cogliere la complessità di natura formale: ciò che contribuisce a rendere letterario un testo è la dimensione formale della lingua, le scelte linguistiche dell'autore e lo stile. In quest'ottica rientrano le scelte lessicali e di tipo morfosintattico che rappresentano delle devianze dal testo quotidiano, gli scarti fonologici e di ordine grafico come nelle poesie scritte in versi;
d. risalire al genere letterario e allo scopo comunicativo del testo: si tratta in quest'ultimo caso di fornire allo studente le chiavi di accesso e di rielaborazione del testo affinché ogni studente possa interpretare il valore e la consistenza dell'opera.

È evidente che la pratica didattica legata educazione letteraria rende centrare il ruolo dello studente che è chiamato non solo a scoprire i tratti formali che definiscono il testo come letterario e le loro implicazioni meno evidenti nella comunicazione, ma anche a far emergere il significato che il testo aveva nel contesto in cui è stato prodotto e ha nella sua esperienza di vita.

6.1.3 Le caratteristiche distintive del testo cinematografico

In questo paragrafo si farà il punto sulle potenzialità didattiche del cinema in classe e sulle caratteristiche del testo filmico.
Sul fronte didattico è indubbio che utilizzare i film per l'insegnamento dell'italiano arrechi numerosi benefici per l'acquisizione della lingua. Prima di tutto, la narrazione filmica è materiale autentico in grado di presentare e rappresentare l'Italia e le sue trasformazioni. Sul piano didattico, poi, i testi filmici contengono componenti linguistiche e culturali necessarie all'arricchimento dell'esperienza culturale e comunicativa del discente. Pertanto, essi si rilevano un ottimo strumento per analizzare:

a. il linguaggio verbale: espressioni idiomatiche, accenti, varietà dialettali e differenze linguistiche tra le classi sociali a cui ogni singolo personaggio appartiene;
b. il linguaggio non verbale: attraverso opportune schede di lavoro il docente potrà guidare l'attenzione dello studente verso gli aspetti extralinguistici quali la vestemica, l'oggettemica, la cinesica, la prossemica;
c. le varietà sociolinguistiche presenti;
d. le varietà regionali che nel film sono una scelta espressiva caratterizzante un contesto e il personaggio;
e. i modelli culturali e i valori di riferimento di un popolo.

Aspetti quali la trama, le immagini, gli stimoli visivi e melodici, la recitazione dei personaggi e la loro gestualità costituiscono degli ottimi strumenti volti a favorire la contestualizzazione e la comprensione della lingua in contesto; nello stesso tempo, la suggestione filmica e musicale consentono allo spettatore di essere coinvolto a livello emotivo dal film, attivando diverse esperienze sensoriali che mettono in moto i processi della memoria che sono alla base dell'apprendimento linguistico.
Il modello narrativo del testo filmico utilizza la lingua reale e quotidiana; la lingua adoperata dai giovani con neologismi ed enunciati mistilingue che danno modo al discente di comprendere la realtà multilinguistica a cui oggi appartiene l'Italia.
Il testo filmico è un elaborato scritto e destinato a essere recitato; come tale mancano le strutture tipiche dell'oralità come le false partenze, ad esempio, oppure i cambiamenti del percorso; nonostante ciò presenta la lingua in situazione e rappresenta uno strumento prezioso per l'arricchimento culturale dello studente (Rondolino, Tomasi 2006).
Tenuto presenti questi benefici, l'utilizzo del film d'autore permette al docente di variare l'oggetto di analisi utilizzando il canale audiovisivo che integra più codici linguistici. Lo studente entra perciò a contatto con le varietà linguistiche e regionali, con le scelte comunicativi dei personaggi, con più modelli di lingua orale, ottenendo:

a. un miglioramento della sua rappresentazione culturale dell'Italia;
b. un miglioramento della fluenza, della pronuncia e dell'intonazione;
c. un miglioramento della competenza comunicativa e interculturale (Medi 2007).

Come nell'esperienza letteraria, lo studio dell'italiano attraverso il film d'autore pone al centro lo studente che assume un ruolo attivo attivando processi di metacognizione. Egli

infatti si identifica con un personaggio, fa delle ipotesi, e facendo leva sul proprio background culturale costruisce un immaginario delle scelte che farà il suo personaggio, dovendo in ogni caso interpretare alcune situazioni e giustificare i motivi di determinate azioni.
Lo studente deve andare oltre il testo, essere stimolato all'osservazione, alla riflessione e alla interpretazione allo scopo di comprendere come vivono e reagiscono gli italiani a livello verbale dinanzi a determinate situazione. Accedendo a una cultura differente, lo studente permette di maturare il senso critico e avere un'impalcatura concettuale più solida per scegliere quale film e autore rispondono ai suoi bisogni e trovare delle risposte rispetto al messaggio che il film trasmette (Balboni 2014).

6.2. Contesti applicativi per l'insegnamento del testo letterario e del cinema

Utilizzare il testo letterario e il cinema per imparare l'italiano costituisce un'occasione per gli studenti stranieri di maturazione personale. Questa prospettiva va resa sostenibile mediante una progettazione didattica in cui vanno regolati i tempi per avviare un lavoro di analisi del testo e uno spazio personale adeguato alla rielaborazione del valore complessivo dell'opera (letteraria e filmica).
Sul versante didattico occorre dare coerenza e sistematicità alla lettura critica del materiale letterario e cinematografico, offrendo strumenti di analisi efficaci. In questo modo gli studenti saranno impegnati in attività che li obbligano a utilizzare la conoscenza appena studiata e risolvere i problemi collegati alle situazioni o agli argomento richiesti dal testo.
In quest'ottica la progettazione didattica svolge un ruolo molto importante. Essa può essere definita secondo diversi modelli di modulo: si tratta di una sezione autosufficiente raccordata con altri moduli in cui viene affrontato un movimento su di un periodo, oppure un autore, un regista e un attore di grande spessore. Vi sono poi moduli basati sul genere letterario e cinematografico dove vengono analizzati testi rilevanti per gli studenti, oppure moduli su tema specifici, psicologicamente rilevanti. Infine, vi sono moduli metodologici per lo sviluppo di un'abilità.
Al suo interno il modulo potrebbe prevedere un'organizzazione per unità didattiche oppure per unità di apprendimento centrate rispettivamente su aspetti specifici del testo letterario e cinematografico presi in considerazione. Si potrebbe pensare inoltre a un'organizzazione di apprendimento linguistico per unità di apprendimento coagulate in unità didattiche allo scopo di sviluppare una maggiore percezione delle competenze e dei risultati appresi da parte degli studenti.
Una volta selezionato il modello di organizzazione didattica, il docente dovrà praticare una mediazione logica tra i generi. Con una prospettiva di analisi praticabile e funzionale agli obiettivi di apprendimento, lo scopo è di stimolare letture e interpretazioni stratificate e differenti nella percezione dei vari significati con cui gli studenti colgono evidenze e implicazioni nella loro vita (Serragiotto 2018).
In un simile contesto, l'esperienza letteraria e filmica non viene appiattita o banalizzata ma, al contrario, diventa tutt'uno con il vissuto personale di ogni allievo.

Sul fronte didattico, il percorso sarebbe poi scandito da una serie di fasi. La prima di esse dovrebbe portare lo studente a cogliere le coordinate storiche e socioculturali in cui è stato scritto il testo letterario o, nel caso del cinema, in cui è stato ambientato il film. Si tratta di attivare un processo di decodificazione da parte del fruitore in modo che il testo sia attivo.
Nel caso di un'unità di apprendimento focalizzato sul testo letterario, il docente favorirà prima di tutto la percezione globale del testo sfruttando note, fotografie, illustrazioni per elicitare le preconoscenze e la ridondanza delle informazioni.
La ricerca sul periodo storico e artistico sul testo e sull'autore sono aspetti che consentono una prima esplorazione riguardo alle circostanze storiche in cui è stato prodotto il testo letterario. L'obiettivo è di offrire dei riferimenti teorici per comprendere l'autore e il testo e soddisfare l'esigenza di valutare l'autore esplicitando in modo più evidente la sua relazione con il testo e col contesto culturale di cui fa parte.
La lettura analitica servirà per verificare la comprensione del testo e aprirà uno spazio dedicato a far emergere la riflessione; le risposte, infatti, saranno oggetto di discussione con la classe in modo che emergano diversi punti di vista degli studenti, la capacità critica di analisi e la partecipazione attiva alla negoziazione di significati. In questa fase sarà molto importante che il docente promuova la relazione positiva tra le varie culture. Infatti, ogni opinione espressa dallo studente è culturalmente strutturata e perciò il confronto fra gli studenti sarà un passaggio fondamentale a sostegno di una nuova sensibilità interculturale. In questo contesto in cui ogni studente racconta la propria interpretazione del testo, la letteratura diventa un oggetto di indagine utile per esplorare le caratteristiche formali del testo e le caratteristiche psicologiche di un personaggio (Triolo 2011).
In fase di sintesi, il testo verrà riletto e approfondito in chiave emotiva e critica da parte degli studenti. In questo modo, lo studente esprime un giudizio critico sul rapporto tra l'opera e il testo; il docente può chiedere allo studente di valutare da un punto di vista esistenziale il testo, chiedendo di esprimere una valutazione di questo tipo sul testo; oppure si può lavorare per costruire un ipertesto collettivo (Balboni 2014). Al fine di anticipare l'interpretazione che il regista del film ha fatto del testo letterario, si potrà domandare agli studenti di creare una versione cinematografica con un serie di accorgimenti e indicazioni scenografiche per poterli portare oltre il testo, chiedendo loro livelli di spiegazione e di interpretazione più profonda del testo.
In una seconda unità di apprendimento dedicata al cinema, il docente potrebbe lavorare sulla commistione tra letteratura e cinema, selezionando gli spezzoni di un film ritenuti più significativi nel mettere in evidenza l'interpretazione che il registra del film ha dato all'opera letteraria.
Agli studenti verrà chiesto di dare una spiegazione critica alle differenze o alle eventuali similitudini tra il testo letterario e il film, oppure l'insegnante potrebbe chiedere agli studenti di analizzare il carattere e le scelte dei vari personaggi in rapporto alla fonte letteraria allo scopo di far emergere analogie e differenze. Si viene dunque a generare un'analisi critica e analitica su vari livelli che possono comprendere anche le scelte musicali del film, i paesaggi, le eventuali differenze caratteriali, come già detto, tra i personaggi del film e del testo letterario; la gestualità, la musica di sottofondo ecc. (Gaudreault 2006). In questa prospettiva, far vivere all'interno di un unico discorso un'esperienza filmica collegata alla sua fon-

te letteraria costituisce un'esperienza creativa molto rilevante per approfondire concetti, modelli linguistici e culturali eterogenei ai quali lo studente dovrà dare una sua personale interpretazione lavorando e attivando molteplici competenze linguistiche e cognitive.

6.3. Conclusione

La letteratura e il cinema sono fonti preziose che raccontano una nazione e il suo popolo. In questa direzione entrambi si rivelano materiali preziosi per narrare e descrivere situazioni che aderiscono alla vita di tutti i giorni e che lo studente sente vicino. Il coinvolgimento è di tipo emotivo, affettivo e sensoriale poiché il testo letterario e la narrazione filmica sono in grado di suscitare emozioni visive e tattili, restituendo quasi il profumo di un contesto e o di paesaggi che caratterizzano il territorio in cui è ambientato il film o il testo letterario.
Pertanto, insegnare l'italiano attraverso i testi letterari e il cinema d'autore costituisce un'operazione educativa che va inscritta nell'ambito di una prospettiva umanistica. In un simile scenario, il testo letterario e il cinema non sono spiegati né mediati dal docente; al contrario essi sono resi fruibili alla comprensione dello studente mediante una sapiente organizzazione e progettazione didattica da parte dell'insegnante in modo che lo studente messo di fronte a situazione comunicative complesse sia in grado di attivare un processo di metacognizione facendo leva, prima di tutto, sul proprio vissuto e background culturale.
In questo modo, l'esperienza dello studente come lettore/spettatore è centrale e risponde a un bisogno che consiste nell'utilizzare la lingua per accedere a un sapere e a una cultura differente dalla propria.

Riferimenti bibliografici

Balboni P.E., 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Loescher/Bonacci
Balboni P.E., 2006, *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*, Perugia, Guerra
Caon F., Spaliviero C., 2015, *Educazione letteraria, educazione linguistica, educazione interculturale: intersezioni*, Torino, Loescher/Bonacci
Cinquegrani A., 2009, *Letteratura e cinema*, Brescia, La Scuola
Diadori P., Micheli P., 2010, *Cinema e didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra
Gaudreault A., 2006, *Dal letterario al filmico*, Torino, Lindau
Lavinio C., 1999, *Teorie e didattica dei testi*, Firenze, La Nuova Italia
Medi M., 2007, *Il cinema per educare all'intercultura*, Verona, Emi
Rondolino G., Tomasi D., 2006, *Manuale del film*, Torino, Utet
Serragiotto G., 2018, "Buone pratiche nell'italiano L2 e strumenti per documentarle" in C. Brescianini (a cura di), *Sguardi simmetrici. Ragazzi che arrivano da lontano nelle scuole dell'Emilia Romagna*, Napoli, Tecnodid, pp. 191-197
Tabucchi A., 2013, *Di tutto resta un poco. Letteratura e cinema*, Milano, Feltrinelli
Tosi L., 2019, *Fare didattica in spazi flessibili*, Firenze, GiuntiScuola
Triolo R., 2011, "Analisi stilistica delle clip alla ricerca del loro potenziale didattico", in C. Bargellini, S. Cantù, *Viaggi nelle storie*, Milano, Graphidea, pp.187-211

7. Un classico in classe (e a teatro)

Luisella Suberni Piccoli

Sono un'insegnante di italiano per stranieri a Lussemburgo (Institut National des Langues, Università, Dante Alighieri, Istituzioni europee) e allo stesso tempo regista e scenografa teatrale (Scuola d'arte drammatica a Trieste, conservatorio a Lussemburgo, formazioni varie, date e ricevute). Ho pubblicato libri per l'apprendimento della lingua italiana e scritto sulla glottodidattica teatrale.
Diciamo che ho combinato due grandi passioni: l'insegnamento e il teatro.

7.1. Perché il teatro in classe

Utilizzo il teatro in classe sin dai livelli più bassi perché:

a. favorisce lo sviluppo personale, stimolando l'autocritica, facendo scoprire le potenzialità nascoste e apprendere cose utili per la vita: dal pronunciare in modo chiaro il proprio nome al tenere viva l'attenzione degli altri durante un'esposizione, parlando ad alta voce, guardando negli occhi, cercando complicità.
b. permette di raggiungere l'obiettivo principale suggerito dal Quadro comune europeo di riferimento: far acquisire la competenza comunicativa, cioè "la capacità di usare la lingua in modo corretto, appropriato al contesto e in maniera efficace". E questo soprattutto per poter interagire. Una delle strategie previste dal Quadro nell'ambito dell'interazione è ad esempio quella di "far fronte all'imprevisto" e, facendo teatro, quando il partner dimentica, sbaglia o salta una battuta, bisogna saper reagire.
c. permette di applicare il principio didattico dell'apprendimento per compiti (*task-based teaching*), dal più piccolo che potrebbe essere la cura della pronuncia di una parola o dell'intonazione di una frase, al più grande che potrebbe essere una performance, un vero e proprio spettacolo.
d. fornisce spunti concreti e reali che stimolano piacevolmente l'interazione (non role-play artificiali, ma scambi di opinioni sull'interpretazione di un personaggio, ricerche comuni sulla gestualità e la prossemica, discussioni sul tipo di oggetti e costumi da utilizzare ecc.).
e. è un utile pretesto per l'acquisizione di altre competenze linguistiche. Un esempio per la produzione scritta: saper trasformare in dialogo un testo narrato, saper riformulare una battuta troppo lunga e difficile in una battuta più corta e semplice, saper aggiungere una nuova idea, saper scrivere delle scene o addirittura una pièce intera.
f. fornisce un preciso riferimento operativo che consente a diversi aspetti linguistici (metalinguistico, lessicale, fonologico) di entrare a far parte del sistema di competenze di uno studente. Fuori contesto le strutture vengono accantonate e dimenticate. La recitazione e i ricordi collegati alla recitazione le fissano di più.
g. permette di conoscere la cultura italiana dal di dentro, immergendosi in opere, perso-

naggi, ambienti e non solo leggendoli, sentendoli o vedendoli.

h. consente di conoscere anche altre culture se i partecipanti sono di nazionalità differenti (prossemica, gestualità, senso dell'umore ecc.). E in un paese come il Lussemburgo, dove insegno, questo è un punto importantissimo, visto che ci convivono circa 170 nazionalità differenti.

Per questi e altri motivi penso che ogni insegnante dovrebbe porsi come obiettivo una maggiore pratica della glottodidattica teatrale.
E se volesse osare di più, potrebbe porsi anche un altro obiettivo, più complesso ed ambizioso, ma molto stimolante e gratificante, come ho fatto io...

7.2. Il teatro come strumento d'apprendimento della lingua (e per fare teatro!)

Per raggiungere quest'obiettivo ho cominciato ad offrire dei corsi di "Espressione creativa-teatro", prima presso la scuola dove insegno, poi presso l'Istituto Italiano di Cultura e in seguito presso la Dante Alighieri, proponendo agli iscritti di far parte di un gruppo amatoriale che abbiamo chiamato *Teatrolingua*.
Ed è dal 2004 che ogni anno preparo con i miei studenti/attori un vero e proprio spettacolo della durata di circa 2 ore da rappresentare in un teatro della città, con tanto di musica, proiezioni, scenografia e costumi. Gli spettacoli, pur diversi l'uno dall'altro, hanno sempre avuto un comune denominatore: l'intenzione di divertire e sorprendere giocando su elementi nuovi e imprevedibili, che si collegano spesso alle problematiche dei nostri giorni.
Teatrolingua è generalmente formato da una ventina di persone che provengono da una quindicina di paesi differenti e le opere che abbiamo finora rappresentato sono le seguenti: Pirandello (*Cecé, La patente, La giara*), De Filippo (*Occhiali neri*), Tofano (*L'isola dei pappagalli*), Garinei e Giovannini (*Aggiungi un posto a tavola*), Ginzburg (*Ti ho sposato per allegria*); alcune mie trasposizioni teatrali (*La coscienza di Zeno*, *Orlando furioso*, *Il Decameron*, *L'amore delle tre melarance*); alcune mie creazioni (*Jolly*; *tuttoGoldoni*; *Il Capitano e i suoi eroi: Vita, avventure e disavventure di Emilio Salgari*; *Gian Burrasca, Franti e Pinocchio contro tutti*; *Va' all'inferno, Dante!*; *Tutt'Italia per 20 euro*).
Diverse delle nostre produzioni sono visibili su un blog che viene curato da uno dei miei studenti/attori: http://teatrolingua1.blogspot.lu
Il gruppo opera prevalentemente in Lussemburgo, ma ha portato i suoi spettacoli anche a Trieste, Torino, Reggio Emilia, Venezia, Firenze, Roma, Padova, Bologna, Bruxelles (Belgio), Thionville (Francia), Madrid (Spagna) e ha partecipato a festival internazionali.

7.3. Differenze tra un corso standard e un corso finalizzato alla rappresentazione

È chiaro che la prospettiva di recitare di fronte ad un pubblico pagante comporta obiet-

tivi più complessi. C'è l'obiettivo di soddisfare le aspettative del pubblico, quello di coordinare i lavori che riguardano la scenografia, i costumi, la musica, le luci, le proiezioni, la creazione del materiale pubblicitario. E c'è l'obiettivo di rispettare le esigenze di carattere burocratico-amministrativo nonché quello di far quadrare il bilancio. Tutto ciò comporta un impegno costante, che viene però dagli applausi del pubblico e dalla soddisfazione degli attori.
La rappresentazione di per sé non deve comunque essere l'obiettivo principale o esclusivo del percorso. Spesso non è nemmeno il momento più arricchente. In fondo, dura solo due ore e a volte può lasciare negli attori una sensazione di vuoto.
Spesso è il raggiungimento di obiettivi intermedi a dare più soddisfazione e a lasciare ricordi più vivi. E sono indubbiamente i momenti vissuti durante la preparazione che portano all'acquisizione linguistica e alla coesione del gruppo.
Avere come prospettiva finale una rappresentazione:

a. è particolarmente arricchente dal punto di vista umano perché il progetto comune richiede maggiore collaborazione, senso di solidarietà, disponibilità ad incontrarsi anche al di fuori del corso ecc., tutte cose da cui nascono amicizie vere e proprie. Se poi, come nel mio caso, questo avviene in un clima di grande multiculturalità com'è quello del Lussemburgo, l'esperienza è ancora più interessante.
b. permette di lavorare con studenti di livelli differenti. La distribuzione dei ruoli può infatti avvenire in base alle conoscenze linguistiche e spesso la diversità di livello non costituisce più un problema, ma un vantaggio. Può avvenire infatti che uno studente avanzato corregga uno meno avanzato e che un meno avanzato faccia riscoprire a quello più avanzato delle strutture linguistiche dimenticate o mal digerite, il tutto in un salutare ambiente di autonomia che sposta l'insegnante dal centro dell'attenzione. E questa disomogeneità aiuta anche nella distribuzione dei ruoli: quelli più semplici e brevi a chi deve ancora farsi i muscoli e quelli più lunghi e complessi ai più forti. Certo, corsi di questo tipo potrebbero funzionare altrettanto bene nel caso in cui gli studenti/attori avessero lo stesso livello di competenza linguistica e, se tali corsi fossero inseriti in un quadro istituzionale, un'eventuale valutazione risulterebbe indubbiamente più semplice. Ciò non toglie però che anche in un contesto di disomogeneità gli allievi possano seguire il loro percorso d'apprendimento e siano valutati in modo incrementale.
c. porta ad una conoscenza delle opere letterarie o teatrali che non è frammentaria e opere complesse, come la *Divina Commedia* o l'*Orlando Furioso*, ho sempre fatto in modo che fossero semplici, comprensibili, digeribili e rappresentabili per gli studenti, destando in loro la voglia di leggere l'opera integrale, magari in traduzione.
d. l'ascolto continuo delle battute degli altri e lo studio comune della pièce da rappresentare permettono di interiorizzare le battute, i gesti, le sequenze anche degli altri, cosa utilissima in caso di sostituzione di un attore, resa necessaria da una malattia o da un impegno sopraggiunto. Insomma, con l'idea che tutti debbano sapere fare un po'tutto, si acquista flessibilità e non solo! C'è un proverbio turco che recita "Una lingua, una persona", come dire: più lingue si conoscono e più persone si diventa. Nel campo del teatro accade qualcosa di analogo: più ruoli si interpretano e più si potenzia la propria personalità, acquisendo tra l'altro una maggiore capacità di capire gli altri. Ed aiuta

anche a realizzare dei sogni personali, come nel caso di una mia allieva non vedente che aspirava a recitare in un teatro vero e che lo ha potuto fare grazie al nostro gruppo.

e. apre la prospettiva di progetti più ampi come l'organizzazione di una trasferta, per lo più nella città d'origine dell'autore, per recitarne l'opera e coglierne meglio il contesto culturale. È da anni ormai che *Teatrolingua* va in trasferta: per Svevo a Trieste, per Salgari a Torino, per Goldoni a Venezia, per l'Ariosto a Reggio Emilia, per il Boccaccio a Firenze ecc.

7.4. Un percorso didattico per portare in teatro un classico

Vorrei qui di seguito illustrare concretamente, passo dopo passo, come sono giunta a portare in scena nel 2019 un classico del teatro italiano: *L'amore delle tre melarance* di Carlo Gozzi.

Numero di studenti/attori: 24 adulti (10 uomini e 14 donne) di 13 nazionalità differenti.

Livello: da A2 a C1

Durata della preparazione: da metà settembre a fine maggio - 30 incontri in classe di 2 ore e mezza ciascuno più 3 prove generali a teatro.

Rappresentazioni teatrali: due a Lussemburgo e una a Padova.

Perché è stato scelto quest'autore? Perché l'anno precedente, lavorando sulla commedia dell'arte e su Carlo Goldoni, si era accennato a Carlo Gozzi, il suo "antagonista", e ci era venuta la curiosità di conoscerlo più da vicino.

Perché è stata scelta quest'opera? Perché la storia, assurda e fiabesca, di un principe che si innamora di tre melarance e che, per averle, deve affrontare imprese mirabolanti, è divertente e perché un canovaccio si presta particolarmente bene per ricavarne un copione ad hoc che possa prendersi delle libertà e giocare:

- sul numero dei ruoli da prevedere,
- sulla difficoltà del testo da redigere,
- sulla lunghezza prevista dello spettacolo.

E poi perché molti conoscono "L'amore delle tre melarance" di Prokof'ev ma pochi sanno che il grande russo si è ispirato a Carlo Gozzi!

Vediamo ora, passo dopo passo, la cronologia dell'intervento.

a. Estate 2018: ho scritto una bozza del copione, cucendo su ciascuno dei miei studenti/attori uno o più ruoli, a seconda della personalità e del livello delle competenze linguistiche. Alcune parti le ho lasciate narrative o solo accennate, in modo da incoraggiare il gruppo a collaborare per giungere alla redazione finale del copione. Ho anche ideato una scena iniziale, non prevista dal Gozzi, che introducesse l'opera in maniera originale e inserito delle parti che si allacciano ai nostri giorni e ne ricordano le problematiche.

b. Nei primi incontri ho proposto degli esercizi preparatori (rompighiaccio, improvvisazione, attività per accrescere la fiducia reciproca, migliorare la respirazione, la modulazione della voce ecc.) attingendo da varie pubblicazioni (Spolin, Asso 2005; Pezin 2011; Piccoli Suberni 2013).

c. Ho presentato Carlo Gozzi, il periodo storico, il contesto culturale ecc., lasciando però un margine di ricerca agli studenti per un ulteriore approfondimento. A chi possiede un ottimo livello di competenze ho pure consigliato di leggere il canovaccio, consigliando di accontentarsi di una comprensione globale e non certo dettagliata.

d. Una volta distribuito il copione e assegnati i ruoli, gli studenti hanno cominciato a leggere il testo e a lavorare sulle schede che avevo preparato per testare la loro comprensione scritta (domande, scelta multipla, abbinamenti, esercizi di completamento ecc.).

e. Sulla base di altre attività ho proposto un'analisi dei personaggi e la formulazione di commenti vari, fornendo allo stesso tempo esercizi orali o scritti per fissare il lessico e riflettere su aspetti linguistici di vario tipo. All'occorrenza ho suggerito di lavorare autonomamente con manuali che aiutassero a colmare eventuali lacune, offrendo la mia disponibilità a correggere i lavori individuali.

f. Ho incoraggiato gli studenti a completare le parti mancanti chiedendo loro ad esempio di trasformare delle parti narrative in dialoghi, ho proposto l'analisi degli errori e ho inserito nel copione i loro suggerimenti.

g. Sono passata quindi a curare la pronuncia, la dizione e l'intonazione adottando diverse strategie come ad esempio quella di ripetere una frase a segmenti, partendo dall'ultima parola o dall'ultima sillaba. Oltre al lavoro in classe, ho invitato tutti a migliorare individualmente la dizione, in sede di lavoro domestico, sulla base della registrazione da me fornita di tutte le scene, una registrazione alquanto neutra che lasciava libertà d'interpretazione a ciascuno!

h. Siamo quindi passati alle prove, sempre in classe, prima con il copione in mano e poi via via senza copione, curando il lungo e delicato lavoro di memorizzazione. Laddove il testo riusciva difficile da memorizzare o risultava troppo lungo, tanto da impedire la spontaneità, sono state apportate ulteriori modifiche. Come sempre ho dato il consiglio di memorizzare il più possibile le battute dei partner e ho invitato saltuariamente a sbagliare o a saltare apposta le proprie battute per esercitarsi a reagire all'imprevisto. Un altro consiglio è stato quello di seguire con attenzione tutte le scene della pièce e non solo le proprie, in modo da assimilare un po' tutto e ad essere pronti a sostituire qualcuno in caso di necessità.

Sin dalla fase di redazione del copione e poi durante tutto il tempo di preparazione è stato portato avanti, anche con la collaborazione di persone che non fanno parte del gruppo di studenti/attori, un lavoro parallelo: la creazione degli elementi di scenografia, la ricerca dei costumi, della musica, delle proiezioni, dell'immagine per locandina, volantini ecc., la cura del lato burocratico-amministrativo con il teatro ecc.
Giunti a metà percorso della preparazione (fine febbraio), si è organizzata una prova generale nel teatro dove in maggio si sarebbero svolti i due spettacoli. Un momento importantissimo per testare un po' tutto e per acquistare nuova energia e nuovo entusiasmo in uno spazio non più ristretto ma finalmente adatto ad una rappresentazione (un palcoscenico di 11 m x 9) e con la presenza di due tecnici che avrebbero potuto testare musica, luci e proiezioni. Il fatto che i tecnici, nel nostro caso, non siano di madre lingua italiana ha fornito un ulteriore spunto per lavorare sulla lingua. Ai francofoni di *Teatrolingua* è stato

infatti assegnato il compito di tradurre le istruzioni per i tecnici dall'italiano in francese e quello di assisterli in cabina. Un'ottima occasione per assicurarsi della perfetta conoscenza di ogni minimo dettaglio di un copione scritto in lingua straniera!
Un compito altrettanto importante e stato assegnato, sin dall'inizio della preparazione, alla suggeritrice, questa volta maltese, che doveva conoscere, anche lei, nei minimi dettagli, la pièce e soprattutto i punti deboli di ogni singolo studente/attore.
Durante le prove, ho invitato gli attori che non erano impegnati nella recitazione a sedersi in sala per testare un po´tutto (volume della voce, movimenti ecc.) in modo da esprimere, in un secondo momento, i propri commenti.
Un ultimo dettaglio importante: qualcuno si è occupato di fare una videoregistrazione delle prove che si sarebbe poi rivelata utilissima per una discussione comune.

7.5. L'arrivo sul palco

Come in altri casi questo primo impatto con la scena ha creato preoccupazione e forte emozione soprattutto tra coloro che non avevano alcuna esperienza teatrale alle spalle. Si trattava di mettere in pratica quello che si era detto in classe: parlare ad alta voce in modo da farsi sentire anche dalla vecchietta un po' sorda seduta nell'ultima fila, senza assumere un tono inutilmente aggressivo far comprendere ogni parola fino all'ultima sillaba, tenere lo sguardo alto, girandosi il più possibile verso il pubblico ecc. Tutte difficoltà che la collaborazione e la motivazione comune hanno aiutato a superare.

a. E' seguito un "facciamo il punto" in cui ciascuno, guardando la ripresa video, ha avuto modo di commentare, parlare delle difficoltà incontrate, proporre dei cambiamenti e porsi nuovi obiettivi. È stato interessante constatare come le critiche provenienti degli studenti/attori stessi siano state le più accettate.
b. I mesi che sono seguiti sono serviti per migliorare il tutto, per occuparsi della pubblicità e per organizzare la trasferta in Italia.
c. Si è giunti così ai giorni fatidici di maggio: quello della seconda e terza prova generale e quelli delle due rappresentazioni.
d. La visione delle riprese a casa di un attore che ha organizzato una stupenda festa è servita a commentare il risultato del lavoro comune e a brindare alla meravigliosa avventura vissuta assieme.
e. A distanza di alcuni giorni siamo partiti per portare lo spettacolo a Padova, a bordo di un bus che ha trasportato attori, accompagnatori, costumi, elementi di scenografia, una chitarra, tanto cibo e tanto buon vino per reggere la fatica del viaggio! Era questo il momento *dell'approfondimento culturale*. Come negli anni passati, in cui avevo scelto città che avessero a che fare con la pièce (Trieste per Svevo, Torino per Salgari, Reggio-Emilia per l'Ariosto, Firenze per il Boccaccio, Venezia per Goldoni), anche questa volta ho seguito lo stesso principio.

Perché la trasferta a Padova? Perché si trova nella regione natale di Carlo Gozzi e perché all'inizio della pièce avevo ideato una scena ambientata all'epoca del Gozzi in cui si vedeva

un burchiello su cui c'era una compagnia di teatranti che risaliva il Brenta per andare a rappresentare *L'amore delle tre melarance*. E perché sul burchiello c'era pure un inglese che studiava l'architettura delle ville del Palladio.
Dalla finzione alla realtà: il nostro pullman ci ha sbarcati a Malcontenta, dove abbiamo visitato la prima villa palladiana e dove ci aspettava poi un'imbarcazione chiamata Burchiellino con una guida che ci ha fatto visitare altre due ville palladiane e ci ha accompagnati fino a Padova. E il giorno dopo lo spettacolo, abbiamo proseguito il viaggio per Vicenza dove abbiamo visitato il Teatro Olimpico del Palladio.
Un tuffo quindi nel mondo palladiano, che non ha però impedito ai miei studenti di conoscere altri capolavori italiani come ad esempio la Cappella degli Scrovegni e la buona cucina veneta!

7.6. Considerazioni finali

Si sa, l'acquisizione di una lingua può avvenire in vari modi e un e-learning, ad esempio, ha diritto di cittadinanza quanto la glottodidattica teatrale, ma noi esseri umani abbiamo bisogno di guardarci, toccarci, annusarci. E poi, in un mondo in cui, sul lavoro, si assiste ad una crescente disumanizzazione e meccanizzazione, ritengo che frequentare un corso

di lingua dove non si debba usare troppo il computer e dove si possano invece fare delle attività ludiche di tipo teatrale sia altamente benefico. È un'uscita dal recinto, è una boccata di ossigeno!
Carlo Gozzi ha definito il teatro "un recinto di divertimenti". Noi tutti abbiamo bisogno di cambiare "recinto"! Viva quindi il teatro, sinonimo di libertà, arte, gioco, emozione!
Ma questo teatro non è necessario farlo su una scena vera, come nel caso mio, giungendo a spettacoli complessi della durata di un paio d'ore e con un pubblico di 5-600 persone. No, non è necessario!
È sufficiente testarlo e utilizzarlo in classe, quotidianamente, in corsi standard, con esercizi vari come improvvisazioni o drammatizzazioni brevi, ma altrettanto efficaci per l'apprendimento di una lingua straniera. Molte volte una drammatizzazione può nascere da un dialogo incontrato in un manuale o dalla fantasia degli studenti stessi o può prendere spunto da libri specifici.
E in brevissimo tempo ci si renderà conto di quanto la glottodidattica sia garanzia di acquisizione linguistica, grazie alla motivazione che riesce a suscitare e alla possibilità che offre di contestualizzare, ripetere, interiorizzare. E si capirà pure quanto essa sia gratificante per un insegnante nel momento in cui, ad esempio, constata che i suoi studenti – a livello di transfer linguistico – cominciano ad utilizzare per gioco, ma in modo funzionale, non solo le proprie battute, ma anche quelle degli altri e in contesti diversi.

Riferimenti bibliografici

ALESSIO L., SGAGLIONE A., 2014, *Invito a teatro. Insegnare l'italiano a stranieri attraverso testi teatrali italiani,* Roma, Edilingua

PEZIN P., 2011, *Il libro degli esercizi per attori. Il meglio del training internazionale in 600 esperienze pratiche*, Roma, Audino

SPOLIN V., ASSO P. (a cura di), 2005, *Esercizi e improvvisazioni per il teatro. La più completa raccolta di giochi ed esercizi della fondatrice del teatro d'improvvisazione americano*, Roma, Audino

SUBERNI PICCOLI L, 2013, "Il teatro nell'insegnamento dell'italiano L2", in M.L. CALDOGNETTO, L. CAMPANALE (a cura di), *Percorsi storico-letterari e linguistico-metodologici nella didattica dell'italiano oltre frontiera. Atti delle Settimane della lingua Italiana nel Mondo, Università di Treviri, 2008, 2009, 2010*, Lussemburgo, Convivium

8. Didattizzare una canzone: aspetti teorici e modelli operativi

Fabio Caon

La canzone è un tipo di materiale che in glottodidattica viene definito "autentico", non è cioè specificamente pensato per uso didattico.

8.1. La canzone come materiale autentico di lingua e cultura

L'espressione 'materiale autentico' fu introdotta da Wilkins nel 1976 all'interno del suo *Notional Syllabuses*.
Con tale espressione Wilkins (1976: 9) intende "materiali che non sono stati scritti o registrati per lo studente straniero, ma che erano in origine rivolti ad un pubblico di madrelingua. Questi materiali non sarebbero manipolati nel senso che le parti linguisticamente difficili non sarebbero cancellate". La definizione citata crea quindi una opposizione tra dei materiali pensati specificamente per finalità didattiche per un pubblico di apprendenti stranieri e materiali nati, invece, per un pubblico nativo.
Nel passaggio da una didattica modellata su un approccio di tipo grammaticale e traduttivo ad uno di tipo comunicativo, in cui il concetto di competenza non si lega solo alla correttezza grammaticale ma anche all'appropriatezza comunicativa in varie situazioni, il materiale autentico diventa oggetto di grande interesse perché riflette oltre che la lingua anche aspetti della cultura 'viva', quindi colta nella sua dinamicità e nelle suoi vari aspetti sociolinguistici. Come ricorda Vassallo (2006), la definizione (e le opposizioni concettuali che ne derivano nonché i parametri che permettono di affermare l'"autenticità" di un testo) ha subito diverse revisioni, suddivisioni, ricategorizzazioni, opposizioni (cfr. Widdowson 1979, 1998; Breen 1985; Rings 1986; Vedovelli 2002) legate anche al rapporto che dei lettori istituiscono con il testo soprattutto in un contesto di insegnamento/apprendimento come la classe di lingua.
Non è questa la sede per riprendere approfonditamente il dibattito nato in seno alla ricerca teorica sull'espressione "materiale autentico", soprattutto se possa ancora considerarsi autentico un testo il cui scopo pragmatico (esprimere, comunicare) viene cambiato (insegnare); ci interessa, invece, muovendo dalla originaria definizione che comunque ancora è comunemente accettata, coglierne le implicazioni didattiche.
Il materiale autentico, presenta infatti delle caratteristiche che possono essere vantaggiose o svantaggiose per chi lo didattizza.
Per quanto concerne i *contro*, il materiale autentico, e in special modo la canzone:

a. presenta termini ed espressioni appartenenti a diversi registri e, spesso, convivono in una canzone livelli stilistici differenti i quali rappresentano ovviamente una difficoltà (ma, come vedremo nei pro, anche una grande ricchezza per la varietà di sfruttamenti possibili). Il testo è spesso "stratificato" e questo può influire sulla sua comprensibilità.
b. non è graduato, quindi comporta un lavoro molto attento da parte del docente che

deve selezionare i testi onde evitare che le troppe difficoltà demotivino gli studenti al lavoro sul testo.

Per quanto concerne i *pro*, il materiale autentico:

a. è ricco dal punto di vista linguistico-culturale e permette di reperire moltissimi stimoli per la didattica della lingua o per l'introduzione di aspetti socioculturali: oltre alla quantità di lessico e di elementi grammaticali, si trovano infatti modi di dire e frasi fatte, espressioni gergali, regionalismi, forme auliche. Tale varietà coesistente può dare avvio a diversi percorsi didattici a seconda del tipo d'utenza e del livello di competenza linguistica della classe o del gruppo in cui si opera e permettere un uso differenziato del medesimo materiale in classi plurilivello (tipiche dei contesti di L2).
b. veicola contenuti culturali. Anche sul concetto di autenticità culturale (Vassallo 2006) si è aperto un lungo dibattito in sede teorica che ha portato ad affermarsi in glottodidattica un concetto di competenza comunicativa interculturale (cfr. Balboni, Caon 2015) che definisce la cultura in modo differente a seconda della prospettiva di analisi disciplinare. La cultura (inglese, italiana, francese) non è monolitica ma invece si compone in modo dinamico di tante sfaccettature che possono essere analizzate secondo differenti punti di vista. Scrive Vassallo (2006: 77-78):

   > Il suo aspetto essenziale per la pratica glottodidattica sta nel fatto che è dinamica: non si tratta più di un patrimonio di conoscenze, come quelle estetiche, storiche e geografiche sottese alle concezioni precedenti, ma di un patrimonio di abilità, di saperi (come è stata definita da Byram e Zarate per il Consiglio d'Europa), di pratiche che pongono sullo stesso piano l'apprendente straniero e il parlante nativo.
   >
   > Da questo punto di vista, *autentico* diventa tutto ciò che si dimostra utile, di volta in volta, come mattone, a seconda della disponibilità di studenti e docenti a considerarlo come tale e della loro possibilità di utilizzarlo. Alla semplice registrazione della distanza (fissa) tra cultura materna e cultura straniera si sostituisce la costruzione di un percorso, sempre diverso, da parte di tutti i partecipanti all'azione didattica, e il problema dell'autenticità viene sostituito da quello dell'autenticazione culturale. Le uniche vere autorità che possono legittimare il materiale utilizzato durante il processo di apprendimento/insegnamento diventano tutti i soggetti dell'azione didattica. Ciò significa rinunciare a una visione dell'insegnamento e della lezione incentrata sulla trasmissione da insegnante ad allievo di un sapere fisso ma puntare a sviluppare la competenza interculturale e considerare ogni risorsa didattica come dotata di molteplici significati: tanti quanti sono gli studenti. Poiché per questa ultima prospettiva il materiale didattico è soprattutto un catalizzatore di processi interpretativi, gli esiti imprevedibili del suo uso cessano allora di stupire e l'aleatorietà di risultati ad esso collegati diventa una caratteristica naturale. Il telegiornale o il volantino, insomma, sono ciò che gli studenti e gli insegnanti potranno e vorranno farne in quel momento, esattamente come il dialogo previsto dal libro di testo o il dialogo improvvisato in aula tra studente ed insegnante. Il loro significato, cioè, non è dato, ma dipende dal macro e microcontesto in cui vengono proposti.
c. motiva maggiormente gli studenti: Branden, in un suo studio (2000), ha notato in classi plurilingui una maggior comprensibilità dell'utilizzo di materiale autentico piuttosto che del medesimo materiale didattizzato. È importante rilevare che altri studi non hanno confermato tale vantaggio motivazionale legato all'uso di materiale autentico e che perciò non si può affermare con certezza il legame tra autenticità del materiale e aumento della motivazione. Un dato rilevante da quest'ultimo studio è legato al fatto che gli studenti sottoposti a materiali autentici in realtà si demotivavano con l'abitudine all'uso del materiale autentico.

Tale dato richiama le ricerche di J. H. Schumann il quale, in *The Neurobiology of Affect in Language* (1997), sostiene che non si generano processi cognitivi senza che si generino processi emotivi e che, anche dal punto di vista neurobiologico, l'emozione piacevole gioca un ruolo fondamentale per l'attivazione di processi cognitivi che permettono l'acquisizione stabile e duratura delle informazioni. Schumann, presentando il suo modello dello *stimulus appraisal*, sostiene che il cervello, nella percezione degli *input*, operi un *appraisal,* una sorta di valutazione che influenza il processo di selezione e di fissazione in memoria dello *stimulus.*

Tra i fattori che influenzano positivamente e motivano allo studio di una lingua straniera (o seconda) c'è la novità.

Il materiale autentico, quindi, può esercitare una sua attrattiva in quanto nuovo e diverso dal materiale di studio tradizionale. A questo si deve però affiancare un uso da parte del docente in cui sia anche valorizzata la novità attraverso la varietà delle tecniche e dei metodi con cui si fanno lavorare gli studenti sul materiale autentico.

Scrive a proposito Balboni (2006: 59): "variati devono essere il corso, il materiale, il modo di guidare la comprensione, il modo di chiedere comprensione linguistica, di affrontare l'analisi logica o grammaticale; fare ogni giorno gli stessi esercizi, le stesse attività, toglie piacere e dà noia." Se si pensa ai modelli di insegnamento tradizionali, basati sostanzialmente sul modello trasmissivo-frontale e sull'impostazione grammaticale, si coglie subito il limite di tale impostazione alla luce di questa voce. Il ridotto tasso di interattività e la ripetitività delle modalità di lavoro e delle tecniche didattiche genera solitamente uno stato di noia che dal punto di vista cognitivo riduce l'approccio attivo degli studenti ai contenuti diminuendo di fatto le possibilità di memorizzazione efficace (Pallotti, 1998); dal punto di vista emotivo, appunto, demotiva gli studenti che perdono il piacere di variare la tipologia di attività, le dinamiche relazionali, il focus sull'aspetto della competenza comunicativa da sviluppare in termini di accuratezza o di *fluency*.

Come scrive invece Vassallo (2006: 81),

> il testo "autentico e la lezione su esso incentrata potrebbero essere visti come disseminati di punti chiave, attivabili a piacere dai destinatari, insomma come una sorta di ipertesto. La preparazione da parte dell'insegnante dovrebbe comprendere i percorsi e i materiali alternativi associati ai punti 'cliccabili'. La lezione diventa allora composta, per principio, da parti più o meno prevedibili e da parti imponderabili; per queste ultime si dovrebbe riservare espressamente del tempo. Si potrebbe obiettare che, in pratica, quasi sempre una lezione si svolge in questo modo; ma concepirla esplicitamente come tale fa una grande differenza. Se l'insegnante, infatti affronta ogni azione degli allievi in un ambito di certezze, volendo dirigere e preordinare tutta la lezione, alla fine ne uscirà delegittimata proprio quella imprevedibile e preziosa componente che serve ad autenticare il materiale, legata alla spontaneità e al reciproco ascolto. Se non si concepiscono i materiali e la lezione come ipertesto, i testi più interessanti possono finire per essere privati della possibilità di fare da *detonatori di realtà*, a favore di un percorso della lezione magari più sicuro ma certamente anche più miope".

8.2. Didattizzare una canzone: dalla teoria alla pratica

Abbiamo visto nel paragrafo precedente come il materiale autentico presenti delle potenzialità sul versante motivazionale, linguistico e culturale. Ovviamente queste poten-

zialità, per risultare didatticamente efficaci, devono essere tradotte in attività che riescano a coniugare gli obiettivi di apprendimento (siano essi legati al programma o al sillabo) con il piacere di utilizzare quel materiale.

8.2.1. Insegnare lingua, cultura, letteratura con le canzoni: alcune considerazioni metodologiche

La canzone presenta sia indubbie potenzialità per stimolare un apprendimento linguistico significativo sia criticità che non vanno trascurate.
Ma tali potenzialità, se non gestite con attenzione, possono rivelarsi non solo poco "produttive" in termini di sviluppo di competenze, ma addirittura controproducenti poiché, come abbiamo detto, possono comportare demotivazione, difficile comprensione dell'input (a causa della sua natura di testo autentico e della complessità legata al cantato e al ritmo che può rendere più difficoltosa la comprensione), fissazione di forme scorrette.
Il docente, per mediare in modo consapevole, è invitato a:

a. presentare attività che siano motivanti, piacevoli, complesse e sfidanti cognitivamente. Per farlo, occorre partire dal concetto di Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP o ZOPED) introdotto da Vygotskij nel 1932. Secondo lo studioso russo essa è definibile come la distanza fra il livello di sviluppo attuale del bambino determinato dal modo in cui affronta da solo un *problem solving* e il suo livello di sviluppo potenziale determinato da come il *problem solving* viene affrontato sotto la guida di un adulto o in collaborazione con compagni più capaci. L'apprendimento all'interno della ZSP avviene grazie all'intersoggettività, e ciò rimanda alle funzioni di *scaffolding* (sostegno) e di *tutoring* (tutorato) che possono essere svolte dal docente, ma anche dagli stessi compagni impegnati a supportare e sostenere l'apprendimento degli altri in attività didattiche organizzate per coppie o piccoli gruppi.
   La criticità delle classi è che non vi è mai un'unica ZSP: esse sono da considerarsi piuttosto come un contesto d'apprendimento a ZSP multiple. Ecco perché il docente deve orientarsi a sviluppare compiti in cui o sia necessaria una cooperazione da parte di più studenti per la loro risoluzione o siano stratificati con diversi livelli di complessità (per approfondimenti sul concetto di differenziazione e stratificazione cfr. Caon 2016). I compiti complessi, per Rutka (2006) non richiedono di ascoltare e riprodurre conoscenza, ma stimolano gli allievi a confrontarsi con problemi che attengono al mondo reale per espandere conoscenze e concettualizzazioni, sono complessi per struttura e per la molteplicità di abilità che coinvolgono, ma sono sempre accessibili al gruppo inteso come rete di intelligenze in relazione e strumento che media l'apprendimento di ciascuno.
   Secondo Cohen (1999), che si è occupata dei compiti complessi in contesti multietnici, un compito complesso richiede una vasta gamma di abilità.
   Ecco alcune caratteristiche salienti del compito complesso (Cohen, 1999: 86): esso

   ha più di una risposta o più di un modo per risolvere il problema, è di per sé interessante e gratificante, permette ad alunni diversi di dare contributi diversi, usa strumenti multimediali, coinvolge vista, udito e tatto, richiede una varietà di abilità e comportamenti, richiede anche lettura e scrittura, è impegnativo.

La studiosa (1999: 134) è dell'avviso che, nella scuola, sia fondamentale "allargare il ventaglio delle abilità che possono essere importanti per eseguire compiti complessi come quelli abitualmente richiesti nel mondo del lavoro adulto: saper organizzare, gestire, ragionare, fare ipotesi, assumere ruoli diversi, recitare, ricercare, esprimersi, calcolare, preparare rappresentazioni grafiche, applicare, concretizzare, elaborare, valutare, rapportarsi con gli altri usando l'intelligenza interpersonale necessaria, ad esempio, per insegnare, scambiarsi idee e conoscenze, raccontarsi, negoziare idee, trovare strategie condivise, ecc."
Scrive ancora la Cohen (1999: 136): "se è vero che i compiti comportano abilità multiple, è improbabile che vi sia qualcuno veramente bravo in tutte le abilità richieste. E di certo ogni studente sarà in grado di dare qualche contributo cognitivo".
Anche Coonan (2002) si è occupata della complessità del compito. I fattori di complessità del compito sono riconducibili al contesto, al testo o al compito stesso come appare evidente dallo schema che segue (Coonan 2002: 182):

Meno complesso	Più complesso
Contesto presente	Contesto ridotto/assente
Testo breve	Testo lungo
Argomento familiare	Argomento poco/non familiare
Argomento poco complesso	Argomento molto complesso
Sintassi facile	Sintassi complessa
Ampia ridondanza	Poca ridondanza
Struttura del testo chiaramente segnalata	Struttura del testo poco segnalata
Lessico di alta frequenza; specifico	Lessico di bassa frequenza; generale
Sufficiente tempo a disposizione per l'attività	Tempo insufficiente per svolgere l'attività
Sequenza temporale	Sequenza non-temporale
Teso descrittivo, regolativo, narrativo	Testo argomentativo, d'opinione, di spiegazione
Un solo parlante	Più parlanti
L'attività consta di una sola parte	L'attività consta di più parti
Orientato sulla fluency	Orientato sull'accuratezza
Densità: pochi fatti, eventi, personaggi	Densità: molti fatti, eventi, personaggi
Informazione esplicita	Informazione implicita

La canzone, proprio per il suo essere uno stimolo facilmente riconducibile a più intelligenze gardneriane e per la sua natura di testo autentico di lingua e cultura calati in una forma letteraria, può facilmente prestarsi alla differenziazione di compiti nella stessa unità di apprendimento (Balboni 2002);

b. scegliere un luogo d'apprendimento e di strumenti che valorizzino al meglio un lavoro sulla canzone (una buona qualità audio della canzone, un buon impianto di riproduzione del suono, un'aula adatta);
c. presentare e negoziare con gli studenti le proprie scelte legate all'uso della canzone affinché si eviti il rischio di una demotivazione in chi non ritiene la musica un mezzo per favorire l'apprendimento linguistico. Con questo obiettivo, i questionari preliminari finalizzati a rilevare il gradimento e l'interesse degli studenti per le canzoni (e i generi

musicali preferiti) e quelli "a posteriori" atti a rilevare le percezioni sul valore della canzone per l'apprendimento possono rivelarsi degli strumenti importanti per creare un clima di trasparenza e di collaborazione in classe;

d. prestare attenzione agli aspetti legati all'apprendimento linguistico ma anche allo sviluppo di abilità sociali concentrando lo sforzo nella programmazione di attività cooperative e collaborative, che sviluppino interdipendenza positiva tra i soggetti, che attuino in modo coerente i principi del costruttivismo e della natura anche sociale della conoscenza;
e. associare attività cognitive, di ampliamento delle conoscenze linguistiche e di riflessione grammaticale con attività legate all'interpretazione libera, alla rielaborazione creativa, ad attività che inneschino processi di appropriazione affettiva e di condivisione da parte degli studenti, processi di fondamentale importanza per un recupero di quello che, a nostro avviso, è il valore originario dell'esperienza musicale e letteraria: la comunicazione di emozioni;
f. non prolungare eccessivamente i tempi di lavoro su una canzone; il rischio è quello che una sovraesposizione rischi di demotivare gli studenti e di condizionare il loro impegno anche per simili esperienze successive. Per sfruttare didatticamente il valore della polisemia a cui si accennava in precedenza, il docente può presentare nuovamente la canzone dopo un po' di tempo proponendo un nuovo percorso didattico sul medesimo testo (concentrandosi, ad esempio sugli aspetti formali e sul loro rapporto con quelli contenutistici); così facendo offre la possibilità ai suoi studenti di non demotivarsi con la canzone ma di avere il tempo per metabolizzarla e per prepararsi a rileggerla con altri occhi;
g. scegliere le canzoni sulla base degli interessi ma anche delle competenze degli studenti, avendo cura di adattare le attività al loro livello; qualora si presentassero gruppi plurilivello, allora il docente dovrebbe pensare ad una programmazione di attività differenziate tali da permettergli di lavorare contemporaneamente su più livelli in modo da non demotivare gli studenti per compiti troppo riduttivi o troppo complessi rispetto alle loro conoscenze ed abilità.

8.2.2. Come didattizzare le canzoni

Entrando nel dettaglio delle strategie di didattizzazione, noi abbiamo sempre concepito la canzone come un testo audio su cui si sono costruite tre fasi diverse rispetto all'ascolto:

a. prima dell'ascolto,
b. durante l'ascolto,
c. dopo l'ascolto.

Tale suddivisione ha soprattutto un fondamento di tipo metodologico poiché le tre fasi individuate possono riferirsi ognuna a scopi ed obiettivi diversi.
L'ascolto della canzone è quindi sempre preceduto da una o due attività tese a favorire nello studente l'attivazione di abilità di ascolto che sono naturali e legate proprio al tipo

di compito in qualsiasi lingua vengano svolte.
Le naturali abilità di ascolto sia in LS, L2 o L1 sono legate, ad esempio, alla capacità di comprendere il senso generale del testo della canzone (o di un altro testo audio) grazie all'attivazione della propria enciclopedia personale di conoscenze che permette allo studente di sintonizzarsi rispetto al tema (Balboni 2002).
Alcune attività di anticipazione collocate sempre in questa prima fase, risultano utili a focalizzare l'attenzione degli studenti su alcuni elementi rintracciabili attraverso l'ascolto della canzone e mirano contemporaneamente a riattivare il lessico di riferimento.
Nella fase che precede l'ascolto è necessario altresì alimentare la motivazione all'ascolto e alle attività che seguiranno anche attraverso l'esplicitazione di scopi e obiettivi legati all'unità di apprendimento che il docente andrà a proporre.
In sintesi, in questa prima fase delle unità di apprendimento proposte abbiamo privilegiato l'uso delle seguenti attività:

a. *spidergram* recanti al centro o immagini, o sostantivi o verbi;
b. elicitazione di lessico e riattivazione di conoscenze pregresse attraverso l'analisi di immagini, disegni, foto;
c. abbinamento di brevi testi e immagini;
d. domande a risposta aperta per la ricognizione delle ipotesi a partire da un elemento della canzone o dal titolo;
e. ricomposizione di brevi frasi inerenti il contenuto della canzone;
f. abbinamento parole-immagini.

Ogni docente potrà decidere se ampliare l'offerta di attività che si collocano in questa fase tenendo conto delle peculiarità dei propri destinatari (particolare distanza culturale ad esempio).
Le previsioni e le ipotesi avanzate nella fase che precede l'ascolto vengono verificate nella fase successiva (durante l'ascolto) nella quale si collocano attività utili alla comprensione e appunto alla verifica tra quanto ipotizzato in fase di preascolto e quanto realmente contenuto nel testo della canzone.
Nella fase che accompagna l'ascolto dunque, le attività proposte sono orientate a favorire la comprensione globale del significato e di alcune strutture linguistiche presenti nel testo cantato.
In particolare in questa fase si collocano attività di:

a. transcodificazione,
b. riempimento di griglie,
c. individuazione di errori attraverso la verifica di liste/appunti/dati,
d. completamenti,
e. vero/falso,
f. cloze,
g. ricerca di informazioni.

In generale le attività che si collocano in questa fase dovrebbero essere economiche in

termini di tempo da impiegare nello svolgimento poiché è estremamente complesso e faticoso scrivere mentre si ascolta una canzone. Inoltre dovrebbero coinvolgere più codici o prevedere una risposta attraverso attività di scelta, *noticing*, disegno e non limitarsi al solo coinvolgimento dell'abilità di scrittura in modo da favorire la partecipazione degli studenti che non hanno ancora acquisito competenze stabili in scrittura. Infine le attività legate a questa fase non dovrebbero discostarsi troppo dal contenuto del testo.
Nell'ultima fase, quella che segue l'ascolto, abbiamo collocato attività di controllo ma anche attività che individuano un preciso obiettivo di riflessione sulla lingua o di espansione lessicale. Pertanto in questa fase si collocano attività come:

a. redazione di brevi testi o di frasi,
b. ricerca di termini o espressioni sul dizionario,
c. drill grammaticali,
d. collocazione lessicali e sintattiche,
e. derivazioni.

La varietà degli obiettivi (linguistici, culturali, lessicali), delle modalità di lavoro (individuali, in coppia, in gruppo, in plenaria) e delle tipologie di attività (information gap, brainstorming, ludiche…) rappresentano quindi un'indicazione su come poter impostare il lavoro in classe ponendo attenzione alla valorizzazione delle differenze e dell'interdipendenza tra gli studenti (Caon 2008, 2016).

Riferimenti bibliografici

BALBONI P.E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria, Torino
BALBONI P.E., 2006, *Italiano Lingua materna*, UTET Università, Torino
CAON F, 2008, *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire l'eccellenza e la difficoltà*, Torino, UTET
CAON F. (a cura di), 2016, *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*, Bonacci, Torino
COHEN E., 1999, *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erickson, Trento
COONAN C., 2002, *La lingua straniera veicolare*, UTET Libreria, Torino
PALLOTTI G., 1998, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano
RUTKA S., 2006, "Metodologia cooperativa per classe CAD", in F. CAON (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nelle Classi ad abilità Differenziate*, Guerra, Perugia
SCHUMANN J., 1997, *The Neurobiology of Affect in Language*, Blackwell, Oxford
VASSALLO M.L., 2006, "Il materiale autentico nell'era del costruttivismo", in *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, n. 11
VEDOVELLI M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune Europeo*, Carocci, Roma
WIDDOWSON H.G., 1990, *Aspects of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press
WIDDOWSON H.G.,1978, *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press
WILKINS D.A., 1976, *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press

PARTE III

ANTOLOGIA DI STUDI APPARSI SU RIVISTE E VOLUMI

a cura di Paolo E. Balboni

I saggi inclusi in questa sezione sono ristampati con gentile concessione degli autori e degli editori, che ringraziamo per il loro contributo alla formazione dei docenti di italiano a stranieri

9. Le facce della medaglia. Osservazioni sul rapporto lingua cultura

Daniele Baldassarri

Questo contributo è tratto
da *Italiano a stranieri*, n. 15, 2013, Roma, Edilingua

Nel corso della sua storia l'essere umano ha sviluppato una rete di contatti con i suoi simili così composita e articolata che ha ravvisato la necessità di mettere a punto un sistema semiologico altamente sofisticato a cui è stato dato il nome di lingua. Tale codice è estremamente più complesso di quello che usano gli (altri) animali e serve all'uomo non semplicemente per comunicare con gli esseri della sua specie ma per esprimere loro, nella maniera più chiara e incontrovertibile possibile, la sua percezione del mondo.
La comunicazione linguistica assume un ruolo centrale nei processi di conoscenza e nelle relazioni interpersonali, dal momento che viene usata sia per condividere conoscenze, sia per stabilire norme sociali di comportamento. Essa avviene per mezzo di un sistema di segni, ognuno dei quali costituito da due elementi intrinseci al sistema lingua: uno formale e fisico, chiamato *significante*, e uno ideale e immateriale, chiamato *significato*. Ogni segno è poi riconducibile a un elemento della realtà, estrinseco al sistema, chiamato *referente*[1]. Qualsiasi segno linguistico esiste solo grazie alla relazione tra significante e significato, ossia tra la forma, fonica o grafica utilizzata per richiamare l'immagine, e il concetto impresso nella mente (De Saussure 1916).
Ogni lingua crea significanti i cui rispettivi significati variano in base a fattori sociali e culturali e non è pensabile che una lingua possa rimanere disgiunta da questi fattori. La comunicazione linguistica, quindi, non rappresenta un mero scambio di informazioni ma un sofisticato tipo di interazione sociale volto a influire sulle rappresentazioni mentali di un individuo e suscettibile di interferenze, oltreché sul piano strutturale[2], anche e soprattutto

1 Il *significante*, il *significato* e il *referente* sono gli elementi costitutivi del cosiddetto triangolo semiotico (o semiologico, aggettivo però più vicino al filone di studi europei che anglosassoni) proposto da Charles Kay Ogden e Ivor Amstrong Richards in *The meaning of Meaning* (1923). La sua interpretazione rimane tuttavia, dopo quasi un secolo, in parte controversa poiché non tutti gli studiosi identificano allo stesso modo le entità che stanno ai tre vertici.

2 Le interferenze che incidono sul piano strutturale della comunicazione linguistica riguardano precipuamente gli aspetti fonologico, lessicale, morfologico e sintattico. L'interferenza fonologica può manifestarsi sia a livello segmentale che sovrasegmentale. Nel primo caso, per esempio, un cinese che dicesse al telefono *sto male* invece di *sto mare*, non farebbe capire se si sente poco bene o è alla spiaggia a divertirsi, visto che ha difficoltà a pronunciare la *erre* e a distinguerla dalla *elle*; nel secondo caso una domanda malamente marcata dal punto di vista intonativo, potrebbe invece essere scambiata per un'affermazione. A livello lessicale, l'interferenza si manifesta anche sul piano semasiologico e riguarda in genere a causa dei "falsi amici", cioè parole accomunate da somiglianze fonetico-fonologiche ma dotate di significati diversi; se per esempio una ragazza italiana dicesse a un'amica spagnola di sentirsi *imbarazzata*, pensando che in spagnolo questo aggettivo indichi uno stato di perplessità come in italiano, la spagnola potrebbe intendere che la sua amica aspetta un bambino. Sul piano morfologico, invece, l'interferenza può derivare da un diverso utilizzo delle desinenze verbali: è per esempio piuttosto diffusa, tra gli ispanofoni, la tendenza ad associare alla prima persona singolare, la desinenza della terza persona singolare, sul modello spagnolo (*andava* invece che *andavo*). Sul piano sintattico, infine, l'interferenza può essere imputabile a una diversa collocazione dei costituenti; in questo modo se un parlante straniero dicesse che *Mario anche è andato al cinema* un italiano potrebbe avere difficoltà a capire se *anche Mario* è andato al cinema con altre persone o se è andato *anche al cinema* oltreché da qualche altra parte.

sul quello *semasiologico* (o *semantico*), come è noto attinente al significato o ai vari significati attribuibili a un significante, e *onomasiologico* riguardante invece, in maniera opposta e complementare, le diverse realizzazioni lessicali, all'interno di una o più lingue, di uno stesso concetto, ossia i diversi significanti utilizzati per esprimere uno stesso significato.
Per alcuni la parola *caffè* ha un significato diverso che per altri e richiama concetti distinti in base alla cultura di appartenenza. I tanzanesi associano l'idea di caffè più a un cibo che a una bevanda poiché nella loro cultura è usuale offrire agli ospiti chicchi di caffè da masticare, come segno di amicizia, ospitalità e agiatezza. Nell'immaginario degli italiani, invece, la parola caffè evoca sì ospitalità ma innanzitutto richiama l'idea di una bevanda che aiuta a svegliarsi bene la mattina, una sferzata di vitalità che permette di affrontare meglio gli impegni quotidiani; per questo basta un minuto in piedi al bar per consumarla. Molti stranieri, tuttavia, hanno difficoltà a comprendere che cosa "ci trovino" gli italiani a bere un caffè frettolosamente in piedi e in mezzo a gente sconosciuta. Al caffè gli stranieri assimilano anche il cappuccino, che considerano una sua variante alla stregua del caffè corto, lungo, macchiato o corretto; per questo lo bevono con normalità anche dopo pranzo o dopo cena.
Per spiegare agli studenti che gli italiani assegnano ai significanti *caffè* e *cappuccino* due significati diversi e li concettualizzano in maniera separata come due referenti distinti, porto spesso a esempio la seguente sequenza dialogica:
• *Ti va un cappuccino?* • *No, grazie, preferisco un caffè*,
o anche:
• *Ti va un caffè?* • *No, grazie, preferisco un cappuccino.*
L'esempio serve a richiamare l'attenzione sia sul fatto che lingua e cultura si trovano in un rapporto di reciproca dipendenza e non possono essere considerate disgiuntamente, sia sul fatto che, mentre i significanti di un referente variano in base alle lingue, i suoi significati variano a seconda delle culture.
Dopo l'avvento delle scienze antropologiche ed etnologiche, fra i primi studiosi a interessarsi del rapporto fra lingua e cultura vi fu l'antropologo tedesco naturalizzato statunitense Franz Boas (1858 - 1942) che per primo introdusse anche il concetto di *relativismo culturale*. Nel suo fondamentale *Handbook of American Indian Languages* (1911) – la cui *Introduction* rappresenta ancora un'ottima introduzione alla linguistica descrittiva – Boas fornì una documentazione unica sulla grammatica delle lingue dei nativi nordamericani, molte delle quali oggi scomparse, asserendo che la lingua e la cultura di un popolo sono strettamente correlate e che, anzi, per comprendere l'una è indispensabile conoscere anche l'altra[3]. Boas tuttavia non approfondì questo rapporto tra lingua e cultura, che fu invece affrontato in maniera più circostanziata e sistematica dal linguista statunitense Edward Sapir un decennio più tardi (1921) e ribadito nei contributi successivi da Benjamin Lee Whorf, suo allievo[4].

3 Boas fondò la scuola antropologica statunitense: fu specialista di geografia, linguistica, scienze naturali, archeologia e studiò a fondo i nativi americani con spedizioni sul campo. Ostile a ogni teorizzazione estrema, raccolse un'enorme quantità di dati etnologici riguardanti usi, costumi, arte mitologia, rituali degli Indiani della costa settentrionale del Pacifico, osservando attentamente i fatti sociali ed evidenziando la dimensione storica dei fenomeni culturali.

4 A differenza di Sapir, che poté vedere pubblicati i suoi scritti, Whorf morì nel 1941, prima di potere fare altrettanto. A curare i suoi scritti e a occuparsi della loro pubblicazione fu quindi John Bissel Carroll che con l'opera *Language, thought and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf* (1956) contribuì a divulgarne il pensiero.

Sapir e Worf avanzano l'ipotesi secondo cui la forma linguistica condiziona la visione del mondo, e quindi la cultura, poiché agisce da filtro sulla realtà circostante, su ciò che percepiamo, rappresentiamo mentalmente e apprendiamo. Secondo questa ipotesi, conosciuta come *determinismo linguistico*, il comportamento verbale non è la conseguenza del modo in cui gli esseri umani percepiscono la realtà ma la causa in quanto la lingua contiene in sé la descrizione del mondo e, dunque, porta a organizzare i significati in un certo modo. In definitiva, il parlare una certa lingua invece che un'altra, agisce in maniera determinante sull'elaborazione della cultura perché condiziona il modo di pensare e di agire, con inevitabili ricadute sul piano conoscitivo e comportamentale. L'ipotesi può anche essere spinta all'estremo per sostenere, per esempio, che un popolo la cui lingua ignori le categorie temporali viva in un eterno presente (Whorf 1956).
L'ipotesi viene chiamata anche *relativismo linguistico*, a sottolineare che non esistono proprietà universali delle lingue per descrivere il mondo e che a lingue diverse corrisponde un modo diverso di percepire, analizzare, descrivere la realtà. Ogni sistema linguistico è dunque peculiare e ogni lingua offre una rappresentazione della realtà diversa da quella che offrono altre lingue; di conseguenza, i parlanti subiscono fortemente il condizionamento della loro lingua materna e sono incapaci di avere una visione del mondo indipendente da essa.
A questo proposito Whorf riporta l'esempio della neve, per esprimere l'idea della quale gli eschimesi del gruppo Inuit utilizzano venticinque parole a seconda che si tratti di neve che cade o già caduta, più o meno pulita, più o meno fresca, più o meno spessa, più o meno ghiacciata e quant'altro, mentre agli italiani ne basta una. Singolare è il fatto che lo stesso esempio sia stato poi riutilizzato dal linguista Pullum (1991) per confutare la tesi di Whorf e sostenerne una diametralmente opposta: secondo Pullum, infatti, se gli eschimesi hanno più parole per esprimere il concetto di neve non è perché la lingua determina la loro visione del mondo ma, al contrario, perché nella loro cultura la neve riveste un ruolo talmente importante da indurli a designare la neve in maniera diversificata.
L'ipotesi di Sapir-Whorf ha provocato parecchie polemiche nel mondo scientifico e ha trovato sia sostenitori che detrattori.
Nell'opinione dei sostenitori, il fatto che nel lessico italiano esistano parole come *zitella* e *scapolo* e che solo la prima sia connotata negativamente malgrado designino entrambe un identico stato civile, orienterebbe la percezione degli italiani nei confronti dei non sposati in maniera diversa a seconda che si tratti di soggetti femminili o maschili; d'altra parte, il fatto che la popolazione amerinda degli hopi chiami un *insetto*, un *aeroplano* e un *aviatore* con lo stesso nome senza operare alcuna distinzione semasiologica, e che anche la lingua nahuatl disponga di una sola parola per indicare *ghiaccio*, *freddo* e *neve*, proverebbe che la lingua porta a categorizzare la realtà in un certo modo[5].
Che la lingua influisca sulla percezione del mondo lo proverebbero anche i diversi modi di classificare i colori: le lingue gallese e filippina degli Hanunoo, per esempio, si servono di tre o quattro termini per definire lo spettro cromatico, mentre le lingue occidentali ne utilizzano molti di più, fino a undici. Queste diverse classificazioni linguistiche avrebbero

5 Si tratta di una categorizzazione basata sulla nozione di prototipo, in virtù del quale la nostra mente tende a riunire nella stessa categoria oggetti o eventi che, pur nelle loro differenze, risultano essere più simili tra loro rispetto ad altri oggetti o eventi, pur facenti parte della stessa categoria.

pertanto un'influenza diretta sul modo di osservare e interpretare il mondo, con inevitabili cadute sul piano culturale; ciò farebbe in modo, per esempio, che certi elementi della natura come gli alberi, il mare, la terra e via dicendo, verrebbero percepiti con colori diversi a seconda di chi li osserva. Oltre alla singolarità con cui vengono utilizzati certi termini, anche il modo di parlare influenzerebbe la percezione del mondo; per esempio, mentre i dialetti rurali del Devonshire e delle Highlands scozzesi godono di un certo prestigio poiché sono considerati divertenti e affascinanti dai parlanti urbanizzati della Gran Bratagna, negli Stati Uniti le parlate rurali non godono di tale prestigio, venendo considerate sgraziate e irritanti; ciò denoterebbe una diversa visione e assegnazione di valore alla vita rurale in questi due paesi. Escludere l'influenza della lingua sulla percezione del mondo e di conseguenza sulla formazione di una determinata cultura non sarebbe dunque una scelta percorribile e lo dimostrerebbe il modo in cui la lingua viene utilizzata.

Nell'opinione dei detrattori, invece, l'ipotesi deterministica troverebbe smentita nel fatto che esistono varie designazioni di *cavallo* per gli arabi, di *renna* per i lapponi e, come già osservato, di *neve* per gli eschimesi; al contrario, mentre in quasi tutte le lingue del mondo esiste (almeno) una parola per indicare la *guerra*, nella lingua inuit non ne esiste nemmeno una poiché gli eschimesi hanno una cultura basata sulla pace, sul pieno rispetto del prossimo e della natura. Ciò starebbe perciò a indicare che la cultura – su cui agisce in maniera particolare l'habitat di appartenenza – influisce sulla lingua e la condiziona.

Riflessi della cultura sulla lingua possono riguardare anche i rapporti sociali. Per gli aborigeni australiani Njemal, per esempio, il termine *mama* corrisponde a tre legami di parentela: *padre*, *zio* e *cugino del genitore*, ad indicare tutti i maschi della stessa generazione, mentre i greci ricorrono a due parole distinte per concettualizzare il significato di *nipote* a seconda che si tratti del figlio del figlio (*εγγονὸς*, pron. egonòs) o del figlio del fratello o della sorella (*ανιψιὸς*, pron. anipsiòs); i turchi e i romeni, invece, utilizzano due parole differenti per distinguere un amico (*arkadaş* in turco, *amic* in romeno) dal migliore amico, quello più stretto e intimo (*dost* in turco, *prieten* in romeno).

Il condizionamento della cultura sulla lingua risulterebbe evidente anche attraverso l'utilizzo di termini introdotti sottoforma di traduzioni, calchi e prestiti, che agiscono sulla lingua secondo tre diverse modalità (Zuanelli 2009).

Nel primo caso un termine viene accolto a significazione di comportamenti culturali specifici del contesto di origine; è il caso, per esempio, di parole come *geisha* e *cancelliere*, che definiscono aspetti e comportamenti peculiari di culture altre senza avere equivalenti nella cultura che li accoglie.

Nel secondo caso, al contrario, il termine viene utilizzato a denominazione di aspetti culturali tipici del paese di accoglienza ma privi di corrispettivi nel paese di provenienza; è il caso, per esempio, di parole come *mister* e *toast* che, dal contesto culturale di origine in cui designano rispettivamente un *appellativo* premesso a un nome o a un cognome (similmente al *signore* italiano) e una semplice *fetta di pane tostato*, in Italia subiscono uno slittamento semasiologico andando a denominare un allenatore sportivo o direttore tecnico e un tipo di spuntino preparato in un determinato modo e con ingredienti non intercambiabili (pane in cassetta, prosciutto cotto e formaggio in fette a pasta molle) e distinto nettamente da altri tipi di spuntino come il *panino* e il *tramezzino*.

Nel terzo caso, infine, il termine viene introdotto insieme al modello culturale che designa

nel paese di origine; è il caso, per esempio, di parole come *sit in* e *pic nic* i cui significati sono assunti unitamente al modello culturale a cui rimandano (il *sit in* indica una protesta fatta occupando pacificamente un'area allo scopo di attirare l'attenzione sulle istanze dei contestatori, così come come il *pic nic* identifica un caratteristico pasto all'aperto compiuto in un contesto turistico o comunque ludico).
Come si noterà, mentre nei primi due casi l'integrazione è solo linguistica (con la differenza però che il primo non implica l'assunzione di alcun modello culturale mentre il secondo genera nuove forme di comportamento), nel terzo caso l'integrazione è linguistica e culturale insieme.
Le polemiche se sia la lingua a influenzare la visione del mondo e la cultura o piuttosto il contrario, hanno lasciato aperta la questione senza approdare né a una definitiva smentita né a una conferma decisiva. A Sapir e Whorf rimane però il merito di avere posto il problema del rapporto tra lingua e cultura e di avere portato a riflettere sul fatto che il pensiero e l'azione non prescindono dal contesto socioculturale in cui si realizzano e sono linguisticamente e socialmente mediate.
Ogni parlare, quindi, è soggetto a norme d'uso che riguardano sia l'appropriatezza della lingua alla situazione comunicativa sia il modo in cui un enunciato va strutturato e formulato all'interno di un discorso; di conseguenza, la sola prospettiva linguistica – sia essa strutturale o semasiologica – sganciata dal contesto culturale, non riesce a informare se un enunciato, oltreché corretto, sia appropriato e se invece anche una eventuale e apparente inesattezza formale sia adeguata o addirittura necessaria alla situazione comunicativa.
Tra i Burundi dell'Africa, per esempio, la norma sociolinguistica impone che l'interlocutore di rango inferiore si esprima in modo confuso e sgraziato, a dimostrazione e riconoscimento della sua subalternità sociale (Hymes, in Pride, Holmes 1972); tra i Cahinahua del Brasile ripetere una domanda è considerato un insulto; tra i Maori della Nuova Zelanda il canto è concepito come discorso a tutti gli effetti e non un tipo particolare di comunicazione come nella cultura occidentale (Hymes, in Gumperz, Hymes 1972).
Nelle loro argomentazioni, Sapir e Whorf hanno tentano di rendere conto di due fatti: primo, che le lingue umane sono diverse tra loro; secondo, che le lingue costituiscono un importante sistema di riferimento per il pensiero e il comportamento umani. Del resto, né l'uno né l'altro hanno mai formulato una teoria sostenendola empiricamente, ma hanno avuto intuizioni importanti che hanno stimolato e stimolano la ricerca in una varietà di discipline come la linguistica, la psicologia, la filosofia, l'antropologia e la pedagogia, anche se il rapporto fra lingua e cultura è campo di ricerca privilegiato dell'etnolinguistica (o linguistica antropologica)[6]. Nel rapporto fra lingua e cultura l'ipotesi deterministica di Sapir-Whorf rappresenta una versione "forte" a cui potrebbe contrapporsene una più "debole" in base alla quale la lingua influenza sì la visione del mondo e quindi la cultura, ma non in maniera totalizzante e risolutiva[7].

6 Alla disciplina etnolinguisctica hanno contribuito in maniera importante, oltre ai già citati Sapir e Worf, anche Franz Boas (1911), Bronisław Malinowski (1944, 1945, 1947), Joseph Greenberg (1948) Alfred Radcliffe-Brown (1952), Raymond Firth (1957) e Dell Hymes (1964, 1972).

7 Alla versione debole sembrano ricollegarsi le considerazioni di Renzo Titone (1976) secondo il quale il comportamento linguistico è l'espressione della personalità individuale e sociale di ogni essere umano. La lingua, oltreché forma associata a determinati significati culturali, è soprattutto espressione della struttura profonda dell'io. Il che significa che, quando l'uomo parla, esprime il suo mondo interiore, la sua personale filosofia di vita, la sua coscienza.

Ciò che rimane certo, è che l'interpretazione della realtà varia da soggetto a soggetto e da cultura a cultura e che uno stesso significante può essere condiviso o meno e può o meno coincidere con determinati significati. Per raggiungere la soglia della conoscenza in una prospettiva interculturale, è allora necessario che i saperi di altre culture si leghino e si aggiungano a quelli della propria. In questo modo si raggiunge quel livello di *input+1* che il suo teorizzatore Krashen (1981, 1982) identifica come soglia utile per l'acquisizione della competenza linguistica e comunicativa ma che, a nostro avviso, è applicabile anche in riferimento a quella interculturale[8].

Se, per esempio, a persone di varia nazionalità si chiede di indicare i cibi che non fanno parte della propria alimentazione e di chiarirne il perché, si scoprirà che gli italiani non si nutrono mai di cani e gatti perché li considerano animali da affezione e troppo intelligenti per finire sui piatti; ugualmente non consumano carne di balena per motivi legati alla salvaguardia ambientale mentre, se si attengono ai precetti della dottrina cattolica, non consumano nessun tipo di carne durante il periodo di Quaresima. Gli ortodossi (osservanti), invece, durante la Quaresima non si nutrono neanche di latte, uova e burro perché sono derivati della carne. Sempre per motivi religiosi, i musulmani non bevono vino, che potrebbe far perdere il controllo dei sensi, né si nutrono di carne di maiale, che considerano animale immondo. Gli indiani, per cause ancora legate alla religione ma con motivazioni opposte a quelle dei musulmani, non consumano invece carne di vacca perché la considerano il più sacro tra gli animali. Per motivi di affezione, invece, i britannici e gli argentini non consumano carne di cavallo; anzi, se sentono che qualcuno se ne ciba, hanno una reazione paragonabile a quella di un italiano a cui giunga all'orecchio che in Corea si consuma regolarmente carne di cane e in Cina si consuma anche quella di gatto. In Giappone, invece, non è illegale, anche se sottoposto a restrizioni, il consumo di carne di balena mentre in Maghreb la cucina include anche la carne di dromedario.

Le uniche carni a mettere tutti d'accordo sembrerebbero invece quelle di pollo e di agnello e anche se è vero che certe abitudini possono e sono destinate a cambiare (in Cina, per esempio, è stato presentato un disegno di legge che vieti il consumo e il commercio della carne di gatto, in Australia si sta pensando di legalizzare il consumo di carne di dromedario per uso alimentare perché i dromedari stanno diventando troppi e dannosi alle colture e in Italia si sta diffondendo una cultura alimentare meno rivolta al consumo di carne), allo

8 Krashen è noto per avere ipotizzato cinque fattori che determinerebbero la conoscenza delle lingue non materne. 1. Distinzione tra *acquisizione* e *apprendimento*: l'acquisizione è un processo inconscio e duraturo nel tempo, mentre l'apprendimento è volontario, rivolto primariamente alla forma linguistica e destinato ad affievolirsi con il passare del tempo. 2. Presenza del *monitor*, vale a dire quel meccanismo interno dell'apprendente, responsabile dell'elaborazione linguistica consapevole. 3. L'*ordine naturale*, secondo cui le regole (grammaticali) vengono acquisite secondo una progressione che procede, in maniera naturale, dal facile al difficile. Si tratta di una ipotesi non pienamente convincente in quanto presupporrebbe che una certa regola esista sia nella lingua materna che in quella non materna e che presenti lo stesso grado di difficoltà in entrambe le lingue. Non è detto però che sia sempre così. Il corretto uso degli articoli italiani, per esempio, se può essere relativamente semplice per uno straniero che abbia come lingua materna una lingua neolatina, non lo è affatto per uno straniero linguisticamente appartenente ai ceppi slavi o baltici per i quali l'uso degli articoli è sconosciuto. 4. L'*input+1* secondo cui, affinché la conoscenza di una lingua non materna progredisca, l'input linguistico deve essere per la maggior parte già noto e per una minima parte (il *+1*) non ancora conosciuto ma decontestualizzabile grazie alla parte nota. 5. Il *filtro affettivo*, cioè quella barriera psicologica che, alzandosi o abbassandosi per cause affettive – quali il desiderio o meno di integrarsi nella nuova cultura, l'ansia, l'autostima e così via – fa in modo che i progressi nella conoscenza di una lingua non materna siano diversi da soggetto a soggetto. A elaborare le ipotesi di Krashen hanno contribuito in maniera importante an che Heidi Dulay e Marina Burt autori, insieme a Krashen, di *Language two* (1982).

stato attuale la situazione che emerge è questa. Queste informazioni sono in gran parte note ma aiutano a riflettere sull'importanza del confronto nel processo di comprensione e conoscenza interculturale.
La lingua quindi, per quanto sofisticata, è un sistema di comunicazione imperfetto e ambiguo poiché il significato di quanto si dice (o scrive) non può mai essere controllato appieno e non assicura che quanto il locutore vuole esprimere sia ciò che l'interlocutore effettivamente capisce. Le divergenze cognitive dovute alla mancata condivisione di certi aspetti della vita e a una diversa attribuzione dei significati ai valori di riferimento, possono pertanto dare origine a interferenze che rischiano di rendere incomprensibile o inaccettabile un messaggio.
Ciò si nota, per esempio, in certe espressioni idiomatiche. Dire a un amico inglese in evidente stato di ansia o di agitazione: *Drink a camomile* (*Prenditi una camomilla*) non significherebbe niente perché in Inghilterra la camomilla non viene associata all'idea di calma e di tranquillità; egli quindi non capirebbe il senso del messaggio a meno che – allora è un altro paio di maniche – non abbia a sua volta assimilato quel tratto della cultura italiana che associa la camomilla alla calma. Per un soggetto di cultura anglosassone non avrebbe alcun senso neanche l'espressione: *it's a word!* (*è una parola!*) a cui un italiano ricorre quando vuole fare intendere la difficoltà o l'impossibilità di realizzare qualcosa. D'altra parte, un italiano potrebbe avere difficoltà a capire un greco che, per paura di rimanere "scottato" da ulteriori delusioni e insuccessi, ora "soffia sullo yougurt", alimento notoriamente fresco, che occupa un posto importante nella cultura alimentare balcanica e che, nella lingua greca, assume significati figurati che la lingua italiana non gli attribuisce (Baldassarri 2008). Apprendere una lingua significa quindi apprendere anche gli impliciti culturali che vi sono collegati e se la comunicazione si rivela efficace è in virtù di aspettative comuni che i soggetti hanno tacitamente stabilito in base alla loro cultura di appartenenza. In altre parole, quando un soggetto comunica un messaggio, già si aspetta determinate risposte che assumono significato perché proiettate in uno specifico contesto socioculturale. Siccome lo scopo della lingua è quello di fornire il maggior numero di elementi utili a trarre conclusioni su ciò che si vuole comunicare, è importante tenere in conto (anche) le inferenze che la lingua implica e che influiscono su una determinata rappresentazione del mondo. Lingua e cultura, quindi, sono strettamente legate poiché la lingua riflette convinzioni e comportamenti strettamente connessi alla cultura delle persone che la parlano e si rivela tanto più efficace quanto più i locutori condividono ipotesi, convinzioni e conoscenze, hanno esperienze affini e provengono dallo stesso ambiente.

Riferimenti bibliografici

Boas F., 1911, *Handbook of American Indian languages*, Washington (DC), Government Print Office
De Saussure F., 1916, *Cours de linguistique générale*, Losanna/Parigi, Payot, 1916
Firth R., 1957, *Man and Culture: An Evaluation of the Work of Malinowski*, Londra, Routledge and Kegan Paul
Greenberg J., 1948, "Linguistics and Ethnology", in *Southwestern Journal of Anthropology*, n. 2, pp. 140-147

HYMES D., 1964, *Language in Culture and Society: a reader in linguistics and anthropology*, New York, Harper & Row
HYMES D., 1972a, *On communicative competence*, in J.B. PRIDE, J. HOLMES, 1972, *Sociolinguistics: selected readings,* Harmondsworth (UK), Penguin, pp. 269-293
HYMES D., 1972b, *Models of the interaction of language and social life*, in J. GUMPERZ, D. HYMES (a cura di), 1972, *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, NewYork-London, Holt, Rinehart and Winston, pp. 35 71
KRASHEN S.D., 1981, *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon
KRASHEN S.D., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.
MALINOWSKI B.K., 1944, *A scientific theory of culture, and other essays*, Chapel Hill, University of North Carolina Press
MALINOWSKI B.K., 1945, *The dynamics of culture change*, New Haven, Yale University Press
MALINOWSKI B.K., *Freedom and Civilisation*, 1947, London, Allen and Unwin
OGDEN C.K., RICHARDS I.A., 1923, *The Meaning of Meaning: a study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism*, New York, Harcourt & Brace
PULLUM G.K., 1991, *The great Eskimo vocabulary hoax,* Chicago, University Chicago Press
RADCLIFFE-BROWN A.R., 1952, *Structure and function in primitive society*, *essays and addresses*, London, Choen and West
SAPIR E., 1921, *Language. An introduction to the study of speech*, New York, Harcourt, Brace and World
WHORF B.L., 1956, *Language, thought and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf*, Boston, Massachusetts Institute of Technology Press
ZUANELLI E., 2009, *Glottodidattica. Dalle scienze del linguaggio all'educazione plurilingue*, Roma, Nuova Cultura

10. I materiali autentici per la motivazione allo studio della letteratura: considerazioni glottodidattiche

Camilla Spaliviero

Tratto da *Scuola e Lingue Moderne*, *SeLM*,
Torino, Loescher / Anils, 2017, n. 4

L'attuale stato di criticità dell'educazione letteraria richiede alla glottodidattica una riflessione sulla necessità di rinnovare la proposta letteraria a partire da interessi, bisogni e inclinazioni motivazionali degli studenti, protagonisti di una realtà sempre più multimediale. Una possibile soluzione corrisponde all'allargamento del canone nei confronti delle più recenti forme di fruizione estetica giovanili, per 'costruire' dei 'ponti' tra i consumi extrascolastici e le proposte scolastiche.

10.1. Lo stato di criticità dell'educazione letteraria

Come riportano diversi studiosi (già dalla fine degli anni Ottanta, cfr. Balboni 1984; Colombo, Sommadossi 1985; Armellini 1987, fino ai decenni del Duemila, cfr. Luperini 2002; 2005; Schaeffer 2011; Rigo 2014), l'insegnamento e lo studio della letteratura vivono una situazione problematica per il distanziamento da parte delle giovani generazioni dalle opere letterarie canoniche, di cui la scuola offre una fruizione per lo più 'tradizionale', ovvero nelle loro versioni scritte e stampate.
Rispetto al passato, in cui il tasso di analfabetismo era maggiore e la produzione di materiale a stampa era inferiore, perciò chi non leggeva era automaticamente escluso dall'accesso elitario alla cultura, oggi il numero dei potenziali lettori è cresciuto e le pubblicazioni aumentano, ma il libro non è più l'unico strumento culturale (e – nella nostra prospettiva – didattico), poiché è stato progressivamente affiancato da nuovi mezzi di comunicazione e di consumo estetico (come la televisione e il computer, con i film, la pubblicità, le canzoni ecc.), prediletti soprattutto dai giovani. Gli studenti di oggi, infatti, vivono una realtà dominata dall'enorme quantità di informazioni fruite in maniera rapida e coinvolgente, dalla varietà delle fonti disponibili e dalla comunicazione multimodale, telematica e sincronizzata (cfr. Caon 2005a; Caon, Serragiotto 2012).
Dal punto di vista didattico, una tra le ragioni più importanti che, secondo l'opinione di più di un autore (cfr. Balboni 1984; 1989; Armellini 1985; 1987; Luperini 2002), hanno condotto allo stato di criticità dell'educazione letteraria corrisponde alla concezione anacronistica sia della letteratura (relazionata al concetto di canone e identificata con la storia della letteratura), sia della modalità didattica in cui è presentata ai discenti (spesso basata ancora su una concezione trasmissiva e monodirezionale delle conoscenze).
Quali sono, perciò, le soluzioni possibili per favorire il riavvicinamento tra l'educazione letteraria e la cultura giovanile?
Da un lato, in linea con i principi della glottodidattica umanistica, appare fondamentale

rinnovare la proposta letteraria considerando le inclinazioni motivazionali, gli interessi e i bisogni formativi dei discenti, abitanti di una nuova realtà multimediale, interattiva e simultanea che cambia il loro modo di essere e di imparare (cfr. Serres 2003).
Dall'altro, è necessario non perdere di vista l'obiettivo delle nostre riflessioni, ovvero mirare a rendere consapevoli gli studenti del ruolo formativo della letteratura e guidarli alla riscoperta del piacere che la sua lettura comporta, evidenziandone la "peculiarità" e l'"inimitabilità" (Asor Rosa 1990: 33).

10.2. L'allargamento del canone letterario

Per ragioni di economia del nostro contributo, in questa sede affrontiamo esclusivamente la proposta di allargamento del canone letterario come potenziale misura per superare lo stato di criticità summenzionato.
Brioschi, Di Girolamo e Fusillo (2003: 44) lo definiscono come un repertorio di "classici" che "una determinata società considera fondamentali per la propria cultura e tradizione, ed esemplari sotto ogni punto di vista".
Il canone letterario, perciò, ha un carattere altamente:

a. elitario, in quanto è frutto di una selezione accurata dei testi letterari da parte dell'autorità prestabilita e include solo le opere ritenute adatte ad esprimere i valori del medesimo ente al potere;
b. rappresentativo, poiché si origina dalla necessità umana di autodefinirsi e di conservare la propria identità;
c. fisso ed immutabile, perché corrisponde ad un insieme predefinito di opere elevate a testimonianza dell'immaginario socio-culturale dominante di una data epoca storica.

Tale nozione è stata al centro di un acceso dibattito nel corso del XX secolo, con l'accusa di essere il prodotto culturale dell'egemonia maschilista e occidentale. Di conseguenza, dato che ciò che definisce il canone è quello che vi è sia incluso sia escluso (Schaeffer 2011), le culture minoritarie (femministe e di origine extraeuropea) hanno, da un lato, costituito progressivamente un proprio anticanone e, dall'altro, chiesto una revisione del canone in una prospettiva più aperta e integrata (per approfondimenti, cfr. Onofri 2001 e, sulla rilettura del canone letterario in una prospettiva interculturale, Caon, Spaliviero 2015).
In tale ottica, affinché il canone si possa trasformare in uno strumento più duttile e inclusivo delle nuove forme di espressione letteraria favorite dalla cultura giovanile, la sua estensione può riguardare:

a. i film, le canzoni, la pubblicità, ovvero tutte le forme di comunicazione audiovisiva e multimediale che, in aggiunta al tradizionale codice scritto, rappresentano modalità 'alternative' di espressione letteraria[1];
b. i romanzi (rosa, polizieschi, di fantascienza ecc.) e i fumetti, che appartengono all'ampia categoria di 'paraletteratura', vale a dire l'insieme di opere appartenenti a generi

1 Sull'adattamento tra letteratura e cinema cfr., ad esempio, Cortellazzo, Tomasi 1998 e Manzoli 2003; sull'uso della canzone come risorsa per l'educazione letteraria cfr., ad esempio, Balboni 2004; Dall'Armellina 2004; Caon 2005b; 2011.

> letterari popolari di consumo, a cui è dato uno spazio generalmente marginale all'interno dei libri di testo scolastici[2].

Già alla fine degli anni Settanta, nel contesto della nascita della letteratura cosiddetta 'di massa' e alla luce dei cambiamenti socio-culturali in atto, Petronio (1979:XV) sostiene che è necessario

> capire che questa sovversione di tutti i valori necessariamente ha sovvertito e sovverte anche i valori letterari. Ha prodotto e produce un pubblico continuamente nuovo, che al libro, al quadro, alla musica, chiede qualcosa che prima non veniva chiesto, o che veniva chiesto su basi di cultura e di gusto completamente diverse., …) bisogna, prima di tutto, assumere di fronte ai fatti nuovi di letteratura e di arte (…) un atteggiamento comprensivo e aperto. Bisogna dunque rinnovare i metodi critici, ma, prima ancora, noi stessi.

Stabilire un rapporto di interazione tra l'educazione letteraria e i nuovi gusti estetici degli studenti, alla ricerca di percorsi 'alternativi' e potenzialmente motivanti per realizzare le finalità originarie dell'educazione letteraria stessa, diventa, dunque, una via esplorabile da parte dei docenti di lingue.

10.3. Motivare gli studenti attraverso il materiale autentico

Con l'espressione 'materiale autentico' si intende uno strumento realizzato inizialmente per madrelingua nativi e, quindi, non creato a fini didattici (cfr. Wilkins 1976).
In base a tale definizione, anche le opere canoniche sono testi 'autentici', poiché non sono state scritte in origine per un pubblico straniero e in una prospettiva didattica. In questa sede, tuttavia, consideriamo i testi letterari tradizionali all'interno dei libri di testo scolastici, quindi proposti per essere insegnati ad un pubblico di studenti madrelingua e stranieri. Con 'autentici', quindi, ci riferiamo solo ai materiali che non sono tradizionalmente impiegati per l'insegnamento della letteratura (come i film, le canzoni, le pubblicità, la paraletteratura), perché non appartenenti al canone tradizionale.
Nella nostra prospettiva di una didattica fondata sull'approccio comunicativo, per cui la nozione di competenza non si limita a 'sapere la lingua' ma riguarda anche le capacità di 'sapere fare lingua' e di 'sapere fare con la lingua' in differenti contesti linguistico-comunicativi (cfr. Balboni, Caon 2015), il materiale autentico acquista notevole considerazione, poiché è potenzialmente un valido rappresentante sia della lingua sia della cultura oggetto di studio, presentate all'interno di situazioni comunicative reali e quotidiane.
Riprendendo e integrando quanto afferma Caon (2011), l'uso del materiale autentico presenta dei vantaggi a livello motivazionale, linguistico, culturale e letterario.
Innanzitutto, dal punto di vista motivazionale, se il suo utilizzo può contribuire a predisporre positivamente gli studenti all'apprendimento, non si può affermare che il materiale autentico sia una risorsa per aumentare la motivazione *tout court*, poiché un suo impiego ripetuto rischia di essere altrettanto demotivante.
A tal proposito, con le sue ricerche in ambito neurobiologico, Schumann (1997) stabilisce che è necessario che si generino processi emotivi affinché si attivino processi cognitivi

2 Per un approfondimento sulla 'paraletteratura' cfr., ad esempio, Petronio 1979 e Brioschi, Di Girolamo, Fusillo 2003.

e, quindi, riconosce all'emozione piacevole una funzione essenziale per l'acquisizione profonda, stabile e duratura.
In particolare, attraverso il modello dello *stimulus appraisal*, il neurolinguista afferma che, quando percepisce degli *input* esterni, il cervello opera un *appraisal*, ovvero una 'valutazione' che è allo stesso tempo 'apprezzamento' sulla base di una serie di parametri tra cui la novità, in base all'esito sceglie se accettare o rifiutare l'*input* e, di conseguenza, se procedere o meno alla fissazione dello *stimulus* nella memoria.
Se il materiale autentico può risvegliare la curiosità degli studenti, in quanto diverso dagli strumenti di studio tradizionali, predisponendoli efficacemente all'apprendimento, è altrettanto fondamentale che esso sia proposto attraverso una metodologia variata, a sostegno della novità che lo caratterizza (Balboni 2006).
Dal punto di vista linguistico e culturale, il materiale autentico è una risorsa che permette di studiare la lingua 'in contesto' (quindi contemporaneamente rispetto ai criteri di correttezza formale ma anche di appropriatezza comunicativa legati alla situazione), offrendo allo stesso tempo una grande varietà di input di tipo sociale e culturale. Parallelamente agli elementi grammaticali e lessicali su cui si può orientare l'azione didattica, infatti, il materiale autentico può essere una ricca fonte di espressioni colloquiali, modi di dire, regionalismi, gergalismi, frasi fatte che informano sulla provenienza geografica, sociale e culturale e che permettono di esercitarsi sia sulle caratteristiche della lingua orale e scritta sia sui diversi registri linguistici. Nel caso di materiale autentico audio e multimediali, si possono introdurre delle riflessioni a livello fonologico; se è video, è possibile soffermarsi anche sui linguaggi extralinguistici che riguardano la distanza interpersonale (prossemica), i gesti e i movimenti corporei (cinesica), l'uso simbolico di oggetti e vestiti (oggettemica e vestemica) (Balboni, Caon 2015).
Infine, l'uso del materiale autentico può presentare dei vantaggi a livello letterario, per ragioni sia contenutistiche sia formali. Tale potenzialità può sembrare ovvia se si considera il materiale cartaceo della paraletteratura (anche in base a quanto scritto sull'allargamento del canone nel paragrafo 10.2), ma è possibile affermare anche che, più in generale, tutti i tipi di materiale autentico (video, audio e multimediale; per un approfondimento sulla tipologia dei materiali autentici cfr. Begotti 2006) presentano un'attenzione specifica rivolta alla forma, al di là dei registri linguistici utilizzati e dei parametri stilistici prescelti.
Facendo riferimento alla canzone ma esprimendo delle considerazioni sui vantaggi letterari che, a nostro avviso, possono estendersi alla totalità dei materiali autentici, Caon (2011: 28) afferma, infatti, che "il contenuto ( ) si integra comunque con delle scelte linguistiche che comportano degli effetti di senso. Lo stesso utilizzare una lingua standard, o popolare, piuttosto che letteraria rappresenta comunque una cifra stilistica che va considerata con attenzione nel momento in cui si sposta il focus dalla fruizione estetica allo studio linguistico e culturale".
A livello contenutistico, inoltre, il materiale autentico può essere ispirato proprio da opere letterarie, da cui si è originato attraverso il processo di 'transcodificazione', vale a dire "la trasposizione di un'opera dal codice linguistico-letterario a un altro e viceversa" (Freddi 2003: 71). Rientrano in tale gruppo gli adattamenti cinematografici e televisivi a partire dai testi letterari (come *Il gattopardo* di Visconti dall'opera di Tomasi di Lampedusa e le diverse versioni televisive de *I promessi sposi* di Manzoni) e le canzoni riconducibili ai diversi

modelli di interazione tra poesia e canzone (per approfondimenti, cfr. Caon, Spaliviero 2015), come *Il poeta si diverte* del gruppo Ridillo a partire dalla poesia *E lasciatemi divertire* di Palazzeschi che rappresenta un esempio di poesia musicata e cantata per intero.
Il legame tra la realtà quotidiana e la dimensione letteraria, la polisemia dei significati, l'uso di linguaggi simbolici, la ricercatezza formale (ottenuta mediante il sapiente uso di figure retoriche di suono e di significato) che possono caratterizzare il materiale autentico, favoriscono la possibilità di compiere un'analisi su più livelli (contenutistico, retorico e prosodico), rendendolo stimolante anche per le finalità didattiche letterarie.
Ciò nonostante, a fronte delle potenzialità, è indispensabile rammentare che l'uso del materiale autentico può presentare anche delle criticità, ossia la compresenza di registri e di livelli stilistici diversi, potenzialmente svantaggiosa in termini di comprensibilità, e la necessità di una sua scelta accurata e del conseguente adattamento da parte dell'insegnante per l'assenza di gradualità che lo caratterizza.
Una volta considerati gli aspetti sia vantaggiosi sia svantaggiosi relativi all'impiego del materiale autentico, è utile ricordare come sia determinante il ruolo del docente nel rendere efficace tale potenziale risorsa. L'insegnante deve, infatti, adattare di volta in volta la sua azione didattica alla realtà della classe attraverso la scelta accurata di: materiale autentico, tempi di lavoro, luogo di apprendimento, strumenti didattici, varietà delle attività e le relative finalità linguistiche, sociali, culturali e letterarie (cfr. Caon 2005b).

10.4. Lo studio della letteratura attraverso il materiale autentico

Nei paragrafi precedenti abbiamo presentato l'allargamento del canone e la proposta dell'uso del materiale autentico come una delle possibili vie d'uscita alla situazione di criticità dell'educazione letteraria. Il materiale autentico, dunque, non rappresenta il fine (che invece è lo studio del testo letterario), bensì il punto di partenza per avviare allo studio contenutistico e formale delle opere, poste le potenzialità motivazionali, linguistiche, culturali e letterarie che lo caratterizzano (considerate nel paragrafo 10.3). Invece di proporre *ex abrupto* l'analisi tradizionale dei testi letterari agli studenti, infatti, il docente può utilizzare canzoni, film o spezzoni di film, pubblicità, fumetti o *bestsellers* contemporanei con la funzione di 'ponte' (Caon 2005b), per collegare i *background* degli studenti ai contenuti della lezione.
Grazie alla guida dell'insegnante, a partire dall'esame delle caratteristiche formali che contraddistinguono i materiali autentici dal punto di vista linguistico e letterario, i discenti possono prendere consapevolezza della sensibilità estetica che hanno già acquisito inconsapevolmente nel corso del loro ascolto, visione o lettura – a seconda che si tratti di materiali audio, video, multimediali o cartacei – e fare esperienza delle corrispondenze esistenti con i testi letterari.
Solo una volta create le condizioni per trasferire le competenze linguistiche e letterarie impiegate nel lavoro sul materiale autentico ed aver favorito, così, la nascita di un atteggiamento più motivato e curioso nell'affrontare un testo più complesso, l'insegnante può presentare l'opera tradizionale.
Il materiale autentico, così, non rischia di essere percepito come il 'sostituto' dello studio

letterario in una prospettiva oppositiva, ma si configura, invece, come mezzo per giungere alla piena fruizione del testo tradizionale in un'ottica integrata e interdisciplinare.
In questo modo, "l'accostamento tra autori e prodotti diversi per epoca, linguaggio, livello stilistico", non più solo "istintivo" ma guidato consapevolmente da docente, può dare vita a "una nuova dimensione dell'immaginario collettivo, aperta a inedite e brucianti esperienze estetiche" (Armellini 1985: 94).
Centrale risulta, in tale senso, il ruolo del docente, che svolge la funzione di mediatore tra le richieste della realtà scolastica che rappresenta e i gusti giovanili che contraddistinguono la realtà extrascolastica degli studenti. La selezione dei materiali da proporre come 'ponte', infatti, deve essere pensata con attenzione e cura, poiché se, da una parte, devono soddisfare le inclinazioni dei discenti, dall'altra, devono garantire la realizzazione degli obiettivi letterari previsti dal programma. Pertanto, l'insegnante deve cercare di assumere un atteggiamento il più possibile aperto, curioso e rispettoso dei gusti estetici giovanili, creando dei percorsi integrati e coinvolgendo attivamente gli studenti a diversi livelli, a seconda delle caratteristiche specifiche della classe.
Ad esempio, riferendosi all'atteggiamento che il docente dovrebbe assumere nei confronti dell'uso del materiale audio della canzone in prospettiva linguistica e letteraria, scrive Armellini (1985:99):

> il docente ( ) non dovrà rinunciare a Rimbaud per Vasco Rossi, o strumentalizzare l'uno per demistificare l'altro, ma saper prendere le distanze da entrambi, relativizzando sia la cultura «legittima» di cui è erede, sia la cultura «barbara» delle masse giovanili: il problema didattico consisterà nel mettere in grado gli studenti di valutare autonomamente che cosa prendere e che cosa lasciare di ciascuna.

Il percorso congiunto di materiali autentici e opere canoniche, difatti, deve permettere ai discenti di sviluppare le competenze trasversali per formulare un giudizio personale critico nei confronti sia dei prodotti culturali della loro epoca sia delle opere canoniche tradizionali.
Se pensato come strumento aperto, modificabile e vicino alle esigenze della cultura giovanile, il canone può diventare uno degli strumenti che aiutano i discenti ad orientarsi nell'ampia offerta letteraria, nei termini sia di scelta dei materiali sia delle loro modalità di fruizione.
Come afferma Balboni (2004: 14), il compito dell'educazione letteraria è, così, rinnovato, poiché essa

> deve fornire non solo la capacità di lettura analitica e di apertura emotiva ai testi letterari, deve lavorare non solo alla loro contestualizzazione, ma deve anche far crescere la capacità di selezione delle fonti critiche e la capacità di creazione di percorsi individualizzati di approfondimento letterario, di elaborazione di mappe personali di navigazione nel *mare magno* delle letteratura.

La scuola, infatti, ha il compito formativo di guidare gli studenti a scoprire e a definire i propri gusti individuali e di scegliere consapevolmente i testi costituenti il loro personale repertorio letterario. Scrive a tal riguardo Calvino (1995:9): "non si leggono i classici per dovere o per rispetto, ma solo per amore. Tranne che a scuola: la scuola deve farti conoscere bene o male un certo numero di classici tra i quali (o in riferimento ai quali) tu potrai in seguito riconoscere i «tuoi» classici. La scuola è tenuta a darti degli strumenti per esercitare una scelta; ma le scelte che contano sono quelle che avvengono fuori e dopo ogni scuola".

Riferimenti bibliografici

ARMELLINI G., 1985, "Cultura di massa, «cultura giovanile», educazione letteraria", in A. COLOMBO, C. SOMMADOSSI (a cura di), *Insegnare la lingua. Educazione letteraria*, Milano, Mondadori, pp. 94-116
ARMELLINI G., 1987, *Come e perché insegnare letteratura*, Bologna, Zanichelli
ASOR ROSA A., 1990, "Elogio della lettura", in R. SIMONE (a cura di), *Un mondo da leggere*, Scandicci, La Nuova Italia, pp. 23-35
BALBONI P.E., 1984, "L'insegnamento della letteratura", in *Nuova Secondaria,* n. 6 pp. 80-82, n. 8 pp. 84-86, n. 9 pp. 84-86
BALBONI P.E., 1989, *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*, Brescia, La Scuola
BALBONI P.E. (a cura di) (2004, *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET Libreria
BALBONI P.E., 2006, *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*, Perugia, Guerra
BALBONI P.E. CAON F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio
BEGOTTI P., 2006, *Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri*, Venezia, Laboratorio Itals, http://www.unive.it/itals
CALVINO I., 1995, *Perché leggere i classici*, Milano, Mondadori
CAON F., 2005a, "Per una didattica umanistico-affettiva della letteratura", in E. PAVAN (a cura di), *Il 'lettore' di italiano all'estero. Formazione linguistica e glottodidattica*, Roma, Bonacci, pp. 112-131
CAON F., 2005b, *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Venezia, Cafoscarina
CAON F., 2011, *L'italiano parla Mogol*, Perugia, Guerra
CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2012, *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, Torino, UTET Università
CAON F., SPALIVIERO C., 2015, *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Torino, Bonacci-Loescher
COLOMBO A., SOMMADOSSI C. (a cura di), 1985, *Educazione letteraria*, Milano, Bruno Mondadori
CORTELLAZZO S., TOMASI D., 1998, *Letteratura e cinema*, Bari, Laterza
DALL'ARMELLINA G., 2004, "Dalla poesia alla canzone, dal CD alla classe", in P.E. BALBONI (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET Libreria, pp. 125-138
FREDDI G., 2003, *La letteratura. Natura e insegnamento*, Milano, Ghisetti & Corvi
LUPERINI R., 2002, *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni
LUPERINI R., 2005, "L'educazione letteraria", in C. LAVINIO (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Milano, Franco Angeli, pp. 35-42
MANZOLI G., 2003, *Cinema e letteratura*, Roma, Carocci
ONOFRI M., 2001, *Il canone letterario*, Bari, Laterza
PETRONIO G. (a cura di), 1979, *Letteratura di massa. Letteratura di consumo. Guida storica e critica*, Bari, Laterza
RIGO R., 2014, *Didattica della letteratura italiana nella scuola secondaria di secondo grado*, Roma, Anicia
SCHAEFFER J.M., 2011, *Pétite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Vincennes, Marchaisse
SCHUMANN J., 1997, *The Neurobiology of Affect in Language*, Oxford, Blackwell
SERRES M., 2013, *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, Torino, Bollati Boringhieri
WILKINS D. A., 1976, *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.

11. I materiali autentici per la motivazione allo studio della letteratura: proposte operative

Adriana D'Alba

Tratto da *Scuola e Lingue Moderne, SeLM*,
Torino, Loescher / Anils, *2017,* n. 4, www.anils.it

11.1. Una unità di acquisizione orientata ad incrementare l'interesse verso la letteratura

L'unità di acquisizione (UDA) qui proposta nasce come risultato di un'indagine realizzata presso l'Instituto de Enseñanza Secundaria Hermanos Machado a Dos Hermanas (Siviglia, Spagna), durata quattro mesi (da marzo a giugno 2015). Tale ricerca aveva il duplice scopo di analizzare gli interessi e la motivazione di un gruppo di studenti dell'ultimo anno di Bachillerato dell'istituto menzionato nei confronti del corso di Letteratura Universale e, successivamente, sviluppare un'unità orientata a sviluppare l'interesse, il piacere verso il testo letterario e il bisogno di letteratura negli studenti. Si tratta, dunque, di un'unità modellata per la classe che si è sottoposta a tale ricerca, sebbene siano presenti strategie utilizzabili per qualsiasi corso di letteratura.

In base all'analisi dei dati forniti dalla ricerca, si è creata un'unità didattica modellata secondo le caratteristiche del gruppo di studio, focalizzando l'attenzione sulle strategie che servono a fomentare l'interesse e la partecipazione dei discenti. Le risorse didattiche utilizzate, infatti, sono quelle che gli stessi studenti reputano essere più utili per incentivare e stimolare la loro curiosità, come ad esempio i mezzi tecnologici, le domande-stimolo per sviluppare dibattiti e la diversificazione delle modalità di presentazione del testo letterario preso in analisi.

L'unità didattica è basata su un tema principale, le emozioni, e da qui si è percorso il cammino di molti autori, artisti e musicisti che hanno dedicato la loro vita e le loro opere all'espressione di emozioni come la paura, l'innamoramento, la felicità, la speranza, la tristezza e la rabbia. Su queste sei emozioni si sono costruite sei unità di acquisizione che offrono un'introduzione al panorama letterario del XIX secolo, di cui ne presenteremo una in questa sede. Le sei UDA seguono il modello di percezione olistica teorizzato dalla Gestalt e proposta da Freddi (Balboni 2012: 165), ossia il percorso di *globalità*: lettura e comprensione globale del testo letterario, oggetto dell'UDA; *analisi*: focalizzazione sugli elementi chiave del testo, compresi gli aspetti linguistici e culturali; *sintesi*: valutazione critica del testo letterario; oltre alla fase iniziale di *motivazione*: introduzione del tema per contestualizzare e creare curiosità mediante delle attività di elicitazione che si servono di materiale autentico.

Per costruire l'unità didattica si è puntato sulla diversificazione degli input (opere pittoriche e musicali) e dei materiali autentici (film e spezzoni di film), questi ultimi intesi come strumenti realizzati e pensati principalmente per madrelingua nativi e non per scopo didattico, nell'accezione di Wilkins (1976).

Invece di iniziare le unità di acquisizione con attività legate al testo letterario o al contesto socio-artistico-culturale di riferimento, infatti, nella prima fase di motivazione di ogni UDA si propongono input e materiali autentici diversi con la funzione di "ponte", per collegare le emozioni degli studenti al contenuto delle unità.
La fase iniziale di motivazione è strutturata nel seguente modo: presentazione dell'input artistico-musicale e del materiale autentico; formulazione di domande riferite ai materiali, non per una loro analisi critica ma per stimolare l'espressione delle emozioni che il loro uso può suscitare; proposta di informazioni sulla vita e sulle opere degli artisti di ciascuna UDA, per collocare il materiale autentico nel tempo e nella produzione dell'artista. Tali indicazioni sono affiancate da una foto degli stessi artisti per dare un supporto visivo, data l'importanza di tale fattore nell'apprendimento e nell'incremento dell'interesse (Martín Vegas 2009).
Indichiamo di seguito uno schema con gli input e i testi letterari selezionati per ogni UDA.

UDA	**Input e materiali autentici**	**Testi letterari**
I tristezza	*Mujer con los brazos cruzados* di Pablo Picasso	*Spleen IV* di Baudelaire
II innamoramento	*Il bacio* di Constantin Brancusi	*Jane Eyre* (pp. 134-135) di Charlotte Brontë[1]
III paura	Trailer di *El resplandor* di Stanley Kubrick	*El pozo y el pendulo* (pp. 1-2) di Edgar Allan Poe[2]
IV felicità	*La primavera* di Antonio Vivaldi	*La quiete dopo la tempesta* di Giacomo Leopardi
V rabbia	*The Great Dictator* di Charlie Chaplin	*Memorias del subsuelo* (pp. 2-3) di Fëdor Dostoevskij[3]
VI speranza	*La esperanza II. Visión, fecundidad, leyenda* di Gustav Klimt	*Hope is the thing with feathers* di Emily Dickinson

Dopo la prima fase motivazionale, si procede alla presentazione del testo letterario oggetto di analisi.
Come sostiene Balboni (1998: 123), "essendo la motivazione un pre-requisito per l'apprendimento, ogni tecnica che verrà usata nelle varie fasi dell'unità didattica deve essere impostata in modo da sostenere la motivazione o, se ciò non è possibile, da ridurla il meno possibile". Per realizzare l'unità didattica si è tenuto conto di tale riflessione; si è deciso, quindi, di diversificare il tipo di modalità di presentazione del testo, proponendo la sua lettura nella versione originale da parte di attori o la visione di una parte della trasposizione cinematografica corrispondente al frammento dell'opera in esame. Tali

1 http://www.biblioteca.org.ar/libros/130795.pdf (ultima consultazione: 03/01/2017)
2 http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/P/Poe,%20Edgar%20Allan%20-%20El%20Pozo%20y%20el%20Pedulo.PDF (ultima consultazione: 03/01/2017)
3 http://www.biblioteca.org.ar/libros/131877.pdf (ultima consultazione: 03/01/2017)

scelte possono incrementare l'interesse degli studenti, che possono così servirsi di versioni alternative per accedere al testo rispetto alla lettura dell'opera da parte dell'insegnante.
In questa fase motivazionale sono utilizzate attività come *spidergram* o *brainstorming*, attività utili per attivare *l'expectancy grammar* ed esplicitare le preconoscenze degli studenti sugli input e materiali autentici.
Subito dopo, si presenta la versione tradotta dell'opera per procedere allo studio del testo letterario. Nel nostro caso, utilizziamo la versione tradotta in spagnolo dato che i discenti sono andalusi.
Per quanto riguarda le fasi globale e analitica, si presentano attività che consistono principalmente nella proposta di domande guida riguardo il contenuto e le caratteristiche formali del testo letterario, che stimolino un dibattito tra i compagni.
Lo scopo è quello di abituare gli studenti a interagire e a sentirsi liberi di esprimersi sui temi di dibattito e, conseguentemente, si interessino alla materia. Tali attività sono state integrate da altre come griglie e domande a scelta multipla o aperte, per focalizzare l'attenzione degli studenti su un aspetto specifico del testo letterario preso in analisi (Balboni 2008: 133).
Una volta discusso sul contenuto e sulle caratteristiche formali del testo letterario, si passa alla contestualizzazione di quest'ultimo all'interno del panorama letterario dello scrittore/poeta, oppure, se si tratta di un frammento di un romanzo, si procede prima alla collocazione del testo nell'opera a cui appartiene e successivamente all'interno della biografia e produzione letteraria dell'autore. Si tratta, dunque, di esercizi che vanno 'oltre al testo', attraverso attività di ricerca di informazioni riguardo la vita e le opere dell'autore.
Nella stessa fase finale di sintesi sono formulate alcune domande di valutazione critica del testo e altre sulla corrispondenza delle esperienze ed emozioni espresse dagli autori con quelle degli stessi studenti. In questo modo lo studente può mettere in relazione il testo letterario con la realtà politica, sociale e culturale in cui il testo letterario è stato prodotto e allo stesso tempo avviene la cosiddetta fase di 'attualizzazione' in cui lo studente riflette sul rapporto tra il tempo passato a cui appartiene il testo e il tempo presente dello studente (Luperini 2002: 100).
Per concludere l'unità, vengono proposte attività extrascolastiche come, per esempio, la creazione di gruppi attraverso i social network come spazio di prosecuzione del lavoro fatto in classe e come modo per avvicinare gli studenti alla letteratura, creando dibattiti e scambi di opinioni sulle letture personali e quelle svolte in classe.

11.2. *V unidad de adquisición: la rabia*

A questo punto l'autrice riporta l'esemplificazione della penultima UDA sull'emozione della rabbia, basata su un testo in spagnolo; chi è interessato può recuperare questa sezione nel link indiato in apertura.

11.3. Conclusione e prospettive future

Al momento dell'esecuzione del progetto, gli studenti per i quali era stata elaborata l'unità didattica a partire dai risultati dell'indagine sulla loro motivazione ed interesse erano impegnati con la preparazione dell'esame finale di Bachillerato e quello di Selectividad (prova di accesso all'università). Di conseguenza, non è stato possibile verificare l'effettiva efficacia dell'unità presentata. Tuttavia, ci ripromettiamo di proporre ad un target simile di apprendenti la nostra unità didattica per valutare gli esiti dell'utilizzo degli input artistici-musicali e dei materiali autentici come strategia per incentivare la motivazione verso lo studio della letteratura.
In conclusione, la nostra proposta si pone come stimolo per la realizzazione di percorsi che puntano a contrastare l'allontanamento degli studenti nei confronti della letteratura, sia in lingua materna sia in lingua straniera, utilizzando strategie didattiche che li invoglino a riscoprire il piacere e il bisogno di letteratura, non solo come materia scolastica ma come elemento essenziale di arricchimento culturale e crescita personale.

Riferimenti bibliografici

Balboni P.E., 2012, *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Università
Balboni P.E., 2008, *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere, lingue classiche,* Torino, Utet Università
Balboni P. E. (a cura di), 2004, *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, Utet Università
Balboni P.E., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica: italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, Utet Università
Caon F., 2005, "Per una didattica umanistico-affettiva della letteratura", in E. Pavan (a cura di), *Il 'lettore' di italiano all'estero. Formazione linguistica e glottodidattica*, Roma, Bonacci
Caon F., Spaliviero C., 2015, *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Torino, Bonacci-Loescher
Freddi G., 2003, *La letteratura. Natura e insegnamento*, Milano, Ghisetti & Corvi
Luperini E., 2002, *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni
Martín Vegas R.A., 2009, *Manual de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Madrid, Sintesis
Romera Castillo J.R., 1983, *Didáctica de la lengua y literatura. Método y practica*, Madrid, Playor
Wilkins D.A., 1976, *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press

12. La letteratura di migrazione nella didattica di italiano L2/LS

Marilicia Di Paolo

Tratto da *Scuola e Lingue Moderne, SeLM*,
Torino, Loescher / Anils, *2017,* n. 4, www.anils.it

12.1. L'uso di testi letterari nella didattica di italiano L2/LS

Nella pratica didattica odierna, l'educazione interculturale[3] riveste un'importanza determinante. Nata dall'esigenza di educare al rispetto ed alla valorizzazione delle diversità culturali, costituisce una risorsa che mira a valorizzare la cultura di origine e le persone nella loro singolarità e globalità, evitando di imporre un'immagine che differisca da quella che hanno di sé, col fine di promuovere lo sviluppo di competenze, quali: la conoscenza di sé, le abilità relazionali, la consapevolezza delle proprie cornici culturali, la sensibilità ricettiva rispetto all'altro e la conseguente destrutturazione dei propri pregiudizi. È in questo contesto didattico, fortemente incentrato su un approccio di tipo antropologico, che si inserisce la dimensione «alta» della cultura, quella ad esempio del testo letterario.
La proposta di testi letterari nell'insegnamento dell'italiano LS/L2 è da anni oggetto di riflessione da parte di studiosi (Spera 2011). Spesso il suo utilizzo è relegato agli ultimi livelli, quando, cioè, si ritiene siano state acquisite le competenze linguistiche e le abilità sufficienti per comprendere gli stili elaborati del testo letterario. Uno dei motivi è che l'uso di testi letterari è sentito da alcuni docenti come un ritorno a metodi antiquati, quando i testi letterari erano gli unici materiali ad essere usati nell'insegnamento delle lingue straniere, prima che subentrassero i metodi strutturali. Un secondo motivo per cui il testo letterario viene ignorato nella prassi didattica è ricollegabile alle caratteristiche della lingua letteraria: la sua specificità, il suo distacco dalla lingua comune e, di conseguenza, la bassa frequenza delle forme linguistiche utilizzate. Secondo Milena Bini (Bini 2000: 12) infatti:

> L'insegnamento comunicativo di una L2, infatti, si prefigge come obiettivo prioritario il conseguimento della capacità di usare la lingua in modo appropriato nelle diverse situazioni comunicative – il che implica l'apprendimento delle varietà di lingua - nella prassi didattica privilegia invece le forme più frequenti perché utilizzabili in molteplici contesti comunicativi.

In realtà, è proprio il suo distacco dalla lingua d'uso quotidiano a renderla funzionale. L'impiego di tali testi va inteso come una fase necessaria nell'acquisizione della competenza comunicativa, per sviluppare la capacità di comprendere diversi tipi di lingua scritta

1 In Italia l'educazione interculturale compare per la prima volta nella normativa nei primi anni Novanta e viene definita nella Circolare Ministeriale n.73 del 2 marzo 1994, dal titolo *Proposte e iniziative per l'educazione interculturale*: "È da sottolineare che l'educazione interculturale non si esaurisce nei problemi posti dalla presenza di alunni stranieri a scuola, ma si estende alla complessità del confronto tra culture, nella dimensione europea e mondiale dell'insegnamento e costituisce la risposta più alta e globale al razzismo e all'antisemitismo. Essa comporta la disponibilità a conoscere e a farsi conoscere, nel rispetto dell'identità di ciascuno, in un clima di dialogo e di solidarietà. [...] L'educazione interculturale si esplica nell'attività quotidiana dei docenti, sulla base di una rinnovata professionalità e si sviluppa in un impegno progettuale e organizzativo fondato sulla collaborazione e sulla partecipazione".
[http://www.educational.rai.it/corsiformazione/intercultura/strumenti/normativa/circolari/circolari_73_94.htm]

e orale e di esprimersi in quella lingua in situazioni di comunicazione diverse. L'opera letteraria può offrire, quindi, numerosi spunti di riflessione per approfondire e sperimentare in maniera coinvolgente, quindi attiva e partecipata, elementi linguistici estrapolati dal testo e calati nella quotidianità. L'apprendente di italiano L2 diventa, in tal senso, partecipe della stessa cultura italiana, affrontando, attraverso l'esperienza inter-personale e il confronto interculturale avviati dal testo letterario, un processo di integrazione socio-culturale. L'utilizzo di un'opera letteraria aiuterà quindi l'apprendente a sviluppare una maggiore consapevolezza critica e culturale che lo facilita nella comprensione della realtà sociale circostante, nel confronto e nell'interazione. Se gli apprendenti hanno già esperienza di letture di testi letterari nella loro lingua materna, lo studio di quelle italiane potrà rappresentare l'occasione per una comparazione tra le due culture e per la condivisione di idee, un mezzo per sviluppare lo spirito critico e la consapevolezza emotiva, un veicolo idoneo all'accesso di fenomeni culturali e sociali dell'Italia. A questo discorso di carattere generale va ora aggiunta una nuova prospettiva dalla quale guardare l'insegnamento letterario, ovvero considerando la sua componente interculturale. Nonostante la scuola italiana sia frequentata da una popolazione multietnica, la lezione di letteratura sia in lingua materna che in LS è, per la maggior parte dei casi, strettamente monoculturale, orientata cioè alla lingua e alla cultura della nazione dove di usa la lingua target. Questo modello tradizionale non tiene conto dei cambiamenti sociali in atto che hanno dato origine a una nuova definizione di cultura, intesa in senso più dinamico e mutevole e che ha dato spazio al fenomeno dell'"ibridazione" nella formazione delle identità individuali e collettive. Di conseguenza, la letteratura oggi deve essere considerata un mezzo per formare apprendenti in senso cosmopolita e globale, permettendo loro di raggiungere una maggiore consapevolezza critica e una più alta comprensione degli appartenenti alla cultura straniera, delle espressioni culturali, delle forme di vita, dei legami sociali, dei modi di comportamento. Se partiamo da tale presupposto, allora la modalità tradizionale d'insegnamento non può che mutare a favore di contenuti e strategie nuove. In tal senso, nella didattica interculturale, hanno assunto importanza nuove forme letterarie più aperte e ibride, che vengono raccolte sotto la definizione di "letteratura interculturale" tra cui sottolineiamo il valore pedagogico della "letteratura di migrazione" che, attraverso la realtà narrativa, riesce a mettere in luce determinate differenze culturali e consente un accesso privilegiato alla comprensione dell'agire e pensare dell'Altro. In questo genere di testi inoltre, è possibile dare adeguato spazio all'osservazione di elementi linguistici (lessicali, sintattici, morfologici) che il brano letterario presenta rispetto all'italiano standard, creando un'osmosi tra lingua e letteratura.

12.2. La letteratura di migrazione: nascita e sviluppo

La *letteratura di migrazione* è una forma letteraria di testimonianza nata dal bisogno degli intellettuali migranti di farsi ascoltare, di cercare, attraverso la scrittura, una forma di contatto diretto con il pubblico del Paese che li ha accolti. Le origini di questa corrente letteraria possono essere collocate a cavallo degli anni '80 e '90; in particolare, l'evento che segnò in Italia la sua nascita fu quello della morte di Jerry Masslo (1989), giovane

sudafricano derubato e ucciso in provincia di Caserta. Questo evento e il dibattito che ne seguì, ebbe un'eco profondo nelle coscienze dei migranti e in quelle degli italiani. Nella prima fase della letteratura migrante in Italia furono pubblicati testi che presentano un'intensa riflessione civile sul fenomeno migratorio tra cui e *Io, venditore di elefanti* scritto da Khouma nel 1990, *Immigrato* di Salah Methnani (1990) e *Dove lo stato non c'è* di Tahar Ben Jelloun. Gli scrittori migranti, segnati dal cambiamento, tendono a voler dedicare i loro primi scritti soprattutto al viaggio intrapreso, descrivendone le varie tappe e le difficoltà incontrate, parlando, ad esempio, della clandestinità, dei contatti con i nuovi concittadini, del disorientamento nell'apparato burocratico del Paese ospite, e poi della nostalgia e delle difficoltà di adattamento alla nuova lingua e alla differente cultura. Per questi primi scrittori, la padronanza della lingua italiana è ancora scarsa, per tale ragione queste prime opere letterarie sono caratterizzate dall'uso della doppia firma, dove, cioè, il nome dello scrittore migrante è affiancato a un coautore italiano che ha il compito di curare la forma della narrazione.

Dopo la pubblicazione, agli inizi degli anni novanta, delle opere che inaugurano il genere letterario, la letteratura migrante in Italia conosce una nuova stagione conosciuta come "letteratura di seconda generazione" in cui gli scrittori giungono ad uno stile più maturo, abbandonano i coautori, scrivono liberamente evidenziando una maggiore confidenza con la lingua e la cultura del Paese d'arrivo. Gli scrittori della seconda generazione sono, infatti, nati in Italia o vi sono giunti durante l'infanzia, pertanto avendo vissuto in un contesto italiano ne hanno assimilato pienamente la cultura. Tra gli immigranti di seconda generazione, il Paese d'origine e quello in cui sono cresciuti si stabilisce una relazione molto complessa: infatti, il tema dell'inserimento in un contesto etnico-sociale differente acquista diverse sfumature, a seconda che si faccia riferimento all'esperienza dei migranti di prima o seconda generazione; mentre i primi quasi sempre incontrano gravi difficoltà di inserimento, i secondi tendono a costruirsi un'identità, sebbene multipla, in equilibrio tra due paesi e col desiderio di far coesistere cultura d'origine e cultura adottiva.

Infatti, alla base di questo tipo di letteratura vi sono concetti quali la dislocazione e la moltiplicazione dell'identità. Secondo lo scrittore Salman Rushdie (Rushdie 1991: 277):

> Un vero emigrante soffre, tradizionalmente, di una triplice dislocazione: perde il suo luogo, entra in una lingua straniera, e si trova circondato da esseri i cui codici di comportamento sociale sono molto diversi, a volte persino offensivi, rispetto ai suoi. E questo è ciò che rende gli emigranti figure tanto importanti: perché le radici, la lingua e le norme sociali sono tre fra le più importanti componenti nella definizione dell'essere umano. L'emigrante, cui sono negate tutte e tre, è obbligato a trovare nuovi modi di descrivere se stesso, nuovi modi di essere umano.

Queste opere sono dunque il riflesso di un'espressione interiore della costante ricerca di sé e di una riconciliazione con un mondo e una cultura celate. A tal proposito, si evidenziano scrittrici quali Igiba Scego, Gabriela Kuruvilla, Laila Wadia e Ingy Mubiayi che, attraverso la realtà narrativa dell'antologia *Pecore Nere* (2006), raccontano un incrocio di mondi e di esperienze, tra integrazione e diversità, accoglienza e rifiuto consentendo un accesso privilegiato alla comprensione dell'agire e pensare dell'Altro. La lettura dei testi dei migranti dimostra come gli autori non si limitino a scrivere nella nostra lingua: essi la studiano, la approfondiscono, scandagliano la tradizione letteraria, reinventandola e riattualizzandola; soprattutto, offrono spunti di riflessione mettendo in luce la necessità

di far capire i problemi esistenti nel paese dove vivono ma anche il bisogno di comunicazione e il desiderio di far parte della nuova società in cui sono inseriti, sfidando con consapevolezza e lucidità luoghi comuni e stereotipi.

12.3. Dalla monocultura all'interculturalità: la specificità della letteratura di migrazione

La didattica interculturale della letteratura oltre ad essere veicolo e strumento per l'acquisizione della competenza comunicativa, favorisce contesti relazionali positivi e genera motivazione e coinvolgimento emotivo rispetto all'apprendimento. Come ricorda Balboni (Balboni 2002: 213), il fattore motivazionale negli studenti è sempre fondamentale:

> sappiamo infatti che un testo quando interessante e utile favorisce e sostiene la motivazione degli apprendenti; che occorre prestare attenzione alle caratteristiche di genere e più intrinsecamente linguistiche del testo, che deve avere complessità e comprensibilità adeguate alle competenze dell'apprendente, e occorre anche molta attenzione alla «presentazione fisica» del testo, che deve avere sufficienti livelli di chiarezza auditiva e visiva.

Di conseguenza gli studenti devono giocare un ruolo attivo e di condivisione degli obiettivi e gli insegnanti godere dei vantaggi di una pianificazione progettuale flessibile, che sarà possibile rivedere in ogni momento alla luce del contesto formativo e delle sue peculiarità e in base ai bisogni, all'immaginario e al grado di maturità degli apprendenti. Riprendendo Adriano Colombo, Spera propone due tipologie di unità didattiche che possono essere adeguate alla particolare natura del contesto in cui il testo letterario viene nel nostro caso utilizzato, l'insegnamento della lingua italiana a stranieri: *l'incontro con l'opera* e *l'unità tematica*. La seconda, in particolare, secondo Spera (2011: 376-377) rivela una notevole adattabilità ai nostri obiettivi didattici in quanto:

> Al suo interno è possibile infatti inserire l'analisi di opere appartenenti a epoche e contesti anche molto distanti fra loro, purché i testi selezionati presentino come argomento principale la medesima tematica, seppure diversamente declinata. La metodologia per progettare un percorso tematico è quella valida per tutti gli altri tipi di unità, a partire dalla scelta di operare sulla centralità del testo. Anche in questo caso, dopo quelli linguistici, i suoi obiettivi sono:
>
> - storicizzare un tema, cogliendone l'importanza in epoche e contesti diversi;
> - rintracciare analogie e differenze tra le opere letterarie tematicamente confrontabili;
> - riconoscere la continuità (attraverso il tempo) e la sopravvivenza di talune problematiche.

Come accennato precedentemente, bisogna tener presente la sempre più una marcata attenzione verso le Competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica (Libro Bianco 2008; Raccomandazioni per le competenze chiave, 2005). Le sfide poste dalle migrazioni nel nostro paese e nel mondo, rappresentano, in tal senso, un evento di trasformazione che sfida ognuno che operi nel campo dell'educazione. Sfide che spostano l'atteggiamento educativo da monoculturale a interculturale. Demetrio e Favaro (1992) rappresentano la sintesi di questo spostamento identificando quattro dimensioni coinvolte: tempo, spazio, identità e educazione. Un atteggiamento educativo interculturale vive il tempo come una contemporaneità di esperienze che fra di loro interagiscono senza soluzione di continuità, ed è disponibile ad abitare più spazi contemporaneamente. Inol-

tre considera l'identità non come una struttura immodificabile ma come un processo in eterno divenire, aperto al cambiamento e alla sostituzione di punti di riferimento. Di conseguenza l'educazione è un'esperienza che conferisce un'identità contingente e pratica, necessaria ad affrontare l'incertezza, accettata come condizione vitale. È ciò che succede in un testo letterario in cui il tempo diventa interiore, dinamico, il prima ed il dopo si fondono e con esso la categoria spazio. Le variabilità delle dimensioni spazio-temporali mettono in crisi il concetto di identità statica che non corrisponde più ad un qui e ora precisi. Quest'identità viene completamente ribaltata dalla presenza di giustapposizioni di esperienze di vita e continui riferimenti a territori ai quali si apparteneva e verso i quali ci si sente proiettati. Ciò risulta evidente, ad esempio, ne *La mia casa è dove sono* di Igiaba Scego (2010), in cui l'ordine stabilito non è rigidamente cronologico, è più un intreccio, in quanto tratta gli avvenimenti della sua vita secondo un criterio diverso da quello temporale, con anticipazioni e retrospezioni. Non è una disposizione casuale degli eventi, in quanto questi sono organizzati in base a un criterio: otto capitoli, ad ogni capitolo corrisponde un luogo della città di Roma, ad ogni luogo è associata una storia della vita dell'autrice per lei rilevante creando, così, una "mappatura" di se stessa (Scego 2010: 159-160): "La mia mappa è lo specchio di questi anni di cambiamenti. Non è una mappa coerente. È centro, ma è anche periferia. È Roma, ma anche Mogadiscio. È Igiaba, ma siete anche voi."

Di conseguenza, è possibile notare come la letteratura di migrazione possa diventare un veicolo per plasmare un immaginario ancora fortemente monoculturale, incapace cioè di sentire l'altro non come minaccia ma come occasione di continui e nuovi scambi; aspetti interculturali di questo genere letterario si possono rilevare dal contesto storico sociale in cui il testo è nato, dalla biografia dell'autore, dalla ricezione come atto di comprensione interculturale, dalle tematiche rappresentate, come la messa in scena di incontri o conflitti tra culture, e dai possibili risultati riconoscibili in forme di identificazione, assimilazione, conflitto, tolleranza, rifiuto. Inoltre, gli aspetti interculturali si evincono anche dalle scelte formali, come l'adattamento di un genere, la plurivocità linguistica, l'intertestualità e l'ibridismo come incrocio di codici diversi.

Molteplici sono, dunque, i vantaggi che derivano dall'utilizzo di testi della letteratura migrante nell'ambito dell'educazione interculturale. Il primo vantaggio è quello del decentramento dell'io per accettare le capacità dell'altro, e la conseguente valorizzazione di principi quali la tolleranza, la pari dignità ed il pluralismo: presupposto indispensabile per la realizzazione di questo nuovo modo di percepire, vedere ed accogliere l'altro, risiede in una rivoluzione delle preconoscenze e dell'abitudine a ragionare sulla base di pregiudizi e stereotipi. Ciò fa sì che si possa iniziare un percorso didattico sfruttando le informazioni che lo stereotipo ed i pregiudizi forniscono con l'obiettivo, reso esplicito agli studenti, di modificarli sulla base di riscontri attendibili. Un approccio di tipo contrastivo tra l'opera letteraria e la realtà proposta dallo stereotipo, e l'utilizzo di strategie didattiche di tipo collaborativo, permettono agli studenti di correggere le preconoscenze e di riflettere sulla propria cultura che ha generato tali stereotipi. La letteratura di migrazione aiuta, di fatto, a rendere più concreta l'educazione interculturale: il suo compito educativo è quello di mostrare come la libertà risieda nella liberazione da ogni vincolo con il suolo, con il tempo, da ogni vincolo espresso da legami ideologici.

Inoltre, da un punto di vista didattico, utilizzo di tali testi si avvale di molteplici tecniche,

quali la didattica dell'ascolto e dell'empatia, il brainstorming e la costruzione condivisa dei significati, la produzione cooperativa di testi, video narrazioni, l'evocazione autobiografica, la costruzione di memorie comuni.
Un ambiente di apprendimento di una L2 diviene allora il luogo che contribuisce a formare una coscienza di cittadinanza attiva e di un'idea nuova di cultura, con nuove forme di pratiche di apprendimento e di insegnamento che pongono al centro la differenza, un luogo in cui nascono forme di comunicazione e di pensiero originali organizzate secondo criteri altri, con i quali confrontarsi, costruire e sviluppare nuove conoscenze.

12.4. Proposta didattica: *Identità e stereotipi*

La proposta didattica riguarda un testo della scrittrice italo-somala Igiaba Scego; stante la natura di questo volume, non viene qui riportata; chi fosse interessato può scaricarla dal sito indicato in apertura.

Riferimenti bibliografici

Balboni P.E., 2002, *Le sfide di Babele*, Torino, Utet Libreria
Balboni P.E., 2003, *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale,* Marsilio, Venezia
Bini M., 2000, "Ancora sull'uso dei testi letterari nella lezione di italiano L2", in *Cuadernos de filología Italiana,* Universidad Complutense de Madrid
Colombo E., Domaneschi L., Marchetti C., 2009, *Una nuova generazione di Italiani. L'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*, Milano, FrancoAngeli
Commissione Europea, 2005, *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio: competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles
Commissione Europea, 2008, *Libro bianco sul dialogo interculturale, Vivere insieme in pari dignità,* Strasburgo
Demetrio D., Favaro G., 1992, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze
Ghezzi C., 2005, "Leggere e studiare in italiano L2: tecniche e strategie per lo sviluppo della lettura", in A. Valentini, R. Bozzone Costa, M. Piantoni (a cura di), *Insegnare ed imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e l'università*, Perugia, Guerra, pp. 53-76
Ghezzi C., Guerini F., Molinelli P. (a cura di), 2004), *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica,* Perugia, Guerra
Gnisci A., 2002, *Letteratura comparata*, Milano, Bruno Mondadori
Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M., 2010[3], *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, New York, McGraw-Hill
Mezzadri M., 2003, *I Ferri del Mestiere*, Perugia, Guerra
Poletti F., 1992, *L'educazione interculturale*, Firenze, La Nuova Italia
Rizzi F., Nigris E., 1996, *Educazione interculturale*, Milano, B. Mondadori
Rushdie S., 1991, *Patrie immaginarie*, Milano, Garzanti, 1991
Sabbatucci G., Vidotto V., 2008, *Il mondo contemporaneo dal 1848 a oggi*, Bari, Laterza
Spera L., 2011, "L'uso didattico del testo letterario", in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier, pp. 374-380

13. Didattica della Storia della Letteratura

Fabio Caon

Tratto da *Annali di Ca' Foscari di Venezia*,
n. 1, 2007

In questo contributo concentreremo la nostra attenzione (anche se in modo sintetico, per ragioni d'economia) sulla natura di tale insegnamento e su aspetti metodologici, quali:

a. la gerarchia dei modelli operativi disponibili per l'insegnamento della storia della letteratura;
b. l'uso dei nuovi ambienti d'apprendimento (rete del web, ipertesti, ecc.) nell'insegnamento della storia letteraria.

13.1. La storia della letteratura

Prima di addentrarci in riflessioni di natura metodologico-didattica, riteniamo utile fare alcune considerazioni rispetto alla natura della nozione di cui dovremo indagare l'insegnamento. L'obiettivo è quello di far emergere innanzitutto la complessità e l'ambiguità di una disciplina di cui si mette in dubbio la stessa possibilità d'esistenza: "*Is literary history possibile*?" si chiedeva infatti David Perkins (1992) in un celebre titolo.
Molto probabilmente no, sembra rispondere René Wellek il quale afferma: "la maggior parte delle storie della letteratura sono o delle storie della civiltà oppure delle raccolte di saggi critici: le une son sì delle storie ma non della letteratura, le altre parlano certo d'arte, ma non sono delle storie" (Wellek 1956: 355). "Assolutamente no", sembra dire Roland Barthes (1963: 148) che, in un articolo pubblicato negli Annales (1960), scrive

> essa (la storia letteraria) ha di storia soltanto il nome. È una sequenza di monografie ciascuna delle quali (tolta qualche eccezione) tratta di un autore studiandolo per se stesso. La storia, qui. Non è altro che una successione di uomini soli; detto in sintesi, non è una storia, è una cronaca".

Sulla stessa linea negativa si situano diversi critici tra cui (ne citiamo alcuni alla rinfusa) Gerard Genette, che condivide totalmente l'opinione di Roland Barthes (cfr. *Poetique et histoire,* in Genette, 1972: 13-20) ; Robert Jauss (1969: 9) che ritiene meritato il discredito nel quale è caduta la storia letteraria; Edoardo Sanguineti (1979: 13) che, a proposito della storia letteraria, parla di "fantasma intellettuale"; Cesare Segre (1985: 133) che, rispondendo alla domanda se è possibile, oggi, scrivere una storia letteraria, parla "d'impossibilità costituzionale"; Pier Vincenzo Mengaldo che giudica la storia letteraria affetta da "difetti costituzionali a *suo* avviso tutti mortali" e che abbozza una lista di questi difetti.
Per Mengaldo (1999), che riprende e riassume le riserve espresse da diversi critici, la storia letteraria è condannabile poiché "abitua all'idea sballatissima che il vero sapere sia quello estensivo"; "abitua all'idea distruttiva che il sapere sia una serialità di notizie"; "rappresenta l'esempio perfetto di insegnamento (...) Autoritario e antidemocratico per la buona

ragione che una parte delle notizie che propone è incontrollabile da parte dello studente"; "crea distorsioni culturali"; avendo ricorso, talvolta, a delle sopravvalutazioni o a delle sottovalutazioni; "induce un idea troppo lineare e monodirezionale del tempo [...] entro cui si svolgono i fatti letterari, mentre sappiamo che per questi, come per ogni evento storico, si mescolano linearità e ritorno all'indietro, circolarità"; "sottrae spazio e possibilità per quello che dovrebbe essere lo scopo capitale dello studio letterario [...]: la lettura dei testi".
Un'ulteriore prova della crisi d'identità di questa disciplina, o – perlomeno – di un diffuso malessere tra coloro che la praticano, si ritrova nei titoli delle storie della letteratura apparse in Italia durante questi ultimi trent'anni, [...], formulazioni che rivelano delle intenzioni e che suggeriscono percorsi differenti rispetto a quelli del passato.
Crisi d'identità profonda dunque, malessere diffuso che non esclude, tuttavia, un raggio di speranza grazie al quale si potrebbe uscire dal vicolo cieco. In effetti, gli stessi critici che avevano negato con forza la possibilità di scrivere una storia letteraria, finiscono con l'indicare una via di salvezza.
Così, secondo René Wellek il dovere dello storico della letteratura è quello di descrivere il processo d'interpretazione, di critica e di valutazione dell'opera d'arte, in quanto struttura dinamica che cambia nel corso del tempo, e di tracciare lo sviluppo delle opere classificate secondo la loro importanza, la tipologia stilistica oppure la tradizione linguistica di cui esse fanno parte (Wellek 1956).
Per Roland Barthes la storia letteraria è legittima "soltanto se si situa sul piano delle funzioni letterarie (produzione, comunicazione, consumo) e non sul piano degli individui che le hanno esercitate". In altre parole, solo "se essa si fa sociologica, se si interessa alle attività e alle istituzioni, non agli individui". (Barthes 1963: 156)
Per Gerard Genette (1972: 14, 18) la storia letteraria trova la sua giustificazione se si fa

> storia delle circostanze, delle condizioni e delle ripercussioni sociali del fatto letterario" oppure se prende in considerazione non tanto le opere letterarie in loro stesse, ma gli "elementi trascendenti alle opere e costitutivi del gioco letterario, ossia "i codici retorici, le tecniche narrative, le strutture poetiche, ecc."

Secondo Robert Jauss (1978: 46-47)

> per rinnovare la storia letteraria, è necessario fondare la tradizionale estetica della produzione e della rappresentazione su un'estetica dell'effetto prodotto e della ricezione. La storicità della letteratura non consiste in un rapporto di coerenza stabilito *a posteriori* tra dei fatti letterari ma si fonda sull'esperienza che i lettori hanno innanzitutto delle opere. Questa relazione dialettica è anche per la storia letteraria il dato primo. Poiché lo storico della letteratura deve ( ) fondare il suo giudizio sulla coscienza della sua situazione nella catena dei lettori.

[...] Persino colui che ha negato nella maniera più radicale l'esistenza della storia letteraria (*La storia letteraria non esiste*) finisce con l'ammettere ch'essa è "tuttavia praticabile nel quadro della comprensione storica *tout court*" (Sanguineti 1979: 13-14). E il programma che provocatoriamente propone comporta tre elementi: l'adozione del "Bignami" in quanto punto di riferimento neutro e discreto la cui funzione sarebbe soltanto "orientativa"; la lettura diretta del maggior numero possibile di testi; l'elaborazione di una antologia "fatta con libero esame critico, con discussioni in aula, dove non ci sarebbe più da insegnare né da studiare nulla, salvo discutere, confrontare opinioni e organizzare questa sorta di antologia ideale che ognuno avrà contribuito a creare" (Sanguineti 1997: 40).

13.2. Gli apporti dell'educazione linguistica alla didattica della storia letteraria

Sarebbe impossibile, nell'economia di questo contributo, ripercorrere tutte le tappe di questo acceso dibattito che vede molti antagonisti abbracciare la drastica logica del *tutto o niente.* Cosa migliore è quella di mettere in rilievo, precisandola, la doppia lezione che l'insegnante può trarre dal dibattito concernente la storia letteraria.

Una lezione d'ordine pragmatico, innanzitutto, che solleciti l'insegnante ad uscire dal terrorismo dell'alternativa assoluta e a seguire la logica più promettente del 'più' e del 'meno'. Una lezione, poi, di ordine strettamente pedagogico che impegni l'insegnante a riservare un posto fondamentale ai testi, a non amputare l'opera dal suo contesto, a riconoscere l'importanza del lettore nel processo letterario, a proporre agli studenti solo ciò che essi sono in grado di rielaborare autonomamente graduando la complessità delle proposte e dando loro il tempo di costruire un linguaggio specifico e delle competenze d'analisi letteraria.

Quest'ultimo principio s'impone con ogni evidenza se non si vuol fare dell'insegnamento una semplice trasmissione di informazioni da memorizzare e ripetere senza averle davvero apprese in modo significativo. Infatti, affinché l'insegnamento risulti fecondo, occorre che lo studente sia responsabilmente coinvolto, almeno in linea di principio, nel processo pedagogico; è necessario che egli collabori, sulla base della sua preparazione culturale e delle sue inclinazioni personali, a stabilire il fine da conseguire e il percorso necessario per raggiungerlo.

Questa è, del resto, un'esigenza sulla quale pone l'accento un giovane studente americano in una lettera indirizzata al grande maestro Leo Spitzer (1966: 101-102):

> Caro maestro – scriveva questo allievo, rispettoso ma dotato di spirito critico – stabilire una tecnica di procedura che mostri l'applicazione del suo metodo mi sembra vada oltre le sue possibilità. Lei conosce i principi che la guidano: [...] Qui può aversi un ricordo d'infanzia, là un'ispirazione tratta da un'altra poesia; ovunque è in lei un impulso, un istinto secondato dalla sua esperienza, che le dice immediatamente: 'questo è importante; questo non lo è. Ad ogni istante lei sceglie, ma quasi non sa di scegliere: ciò che sembra giusto a lei, deve essere immediatamente giusto. [...] Lei vede il senso dell'insieme fin dal principio; non vi è quasi gradualità nei suoi processi mentali; e, scrivendo dal più profondo dei suoi pensieri, lei dà per sicuro che il lettore sia dalla sua parte e che ciò che a lei appare con evidenza come il prossimo gradino (soltanto che non è neppure il prossimo gradino: in un modo o nell'altro, è già implicito nel precedente) sarà tale anche per lui.

Ciò che il giovane americano vuol dire con questa lettera è che non si deve pretendere che lo studente – novello Teseo – si aggiri come un cieco nel labirinto. Egli ha il diritto di sapere dove il filo di Arianna è attaccato, dove conduce e per quali vie. Detto in altre parole, il discente ha sì l'obbligo di imparare nozioni, ma egli ha nello stesso tempo il diritto di conoscere i percorsi che conducono a queste nozioni.

Alcune importanti conferme di queste indicazioni pedagogiche ci provengono da studi sorti in ambito pscicologico, neuroscientifico e glottodidattico.

In glottodidattica, disciplina che per al sua natura interdisciplinare ha spesso sintetizzato in modelli operativi gli studi provenienti da altri ambiti scientifici (Freddi 1994; Balboni 2002), esso è stato sostanzialmente abbandonato in ambito internazionale (con l'eccezione, ancora assai diffusa, dell'insegnamento delle lingue classiche europee), anche sulla

base dei contributi della psicologia cognitiva e del costruttivismo sociale che affermano la natura attiva, costruttiva e sociale dell'apprendimento (Cisotto 2005).
Secondo tali contributi, uno studente costruisce in modo stabile e duraturo nuove conoscenze e nuove competenze quando è messo nelle condizioni di collegare autonomamente le sue preconoscenze con quelle presentate nei testi e quando ha la possibilità di negoziarle attraverso attività interattive e focalizzate sul gruppo dei pari e sull'interdipendenza positiva tra i soggetti quali discussioni, confronti, esposizioni in gruppo.
In particolare, le attività di sfruttamento del testo devono prima focalizzare l'attenzione dello studente sulla comprensione globale e poi su quella analitica, conducendo dal generale al particolare. Ulteriori trattazioni delle implicazioni neurobiologiche ci porterebbero fuori da un discorso propriamente legato alla didattica della letteratura; ci limitiamo dunque a fornire alcuni approfondimenti bibliografici (Fabbro 2004; Cardona 2001) e a ricordare come, nell'ambito dell'educazione linguistica e anche letteraria (cfr. Jamet, Bonini 1994) questi concetti trovano ormai ampia applicazione operativa. È ormai largamente praticata, infatti, una glottodidattica di tipo 'bimodale' e 'direzionale', in cui vi sia un approccio immediato al testo (percezione olistica) al quale seguono momenti di riflessione e di approfondimento su vari aspetti (attività analitiche di tipo grammaticale, culturale, focalizzate sulle caratteristiche che possono determinare la "letterarietà" del testo, ecc.).
Alla luce delle considerazioni di tipo pscicopedagogico esposte in precedenza, tali momenti di riflessione devono essere, per quanto possibile, gestiti in maniera induttiva, attraverso cioè inferenze, ipotesi e proposte degli studenti, sebbene indirizzate e poi sistematizzate dall'insegnante.
Il percorso 'tradizionale', di impostazione grammatico-traduttiva, secondo cui si presentano le regole grammaticali e poi si propongono esercizi applicativi per approdare all'uso della lingua è, per così dire, neurobiologicamente 'contro natura' perché non rispetta la naturale progressione nel processo percettivo (dal globale all'analitico).

13.3. Quale didattica della storia letteraria?

Muovendo da queste considerazioni, le domande che ci si può spontaneamente porre sono: la storia della letteratura è insegnabile, e quel che più conta, è *apprendibile* secondo percorsi 'tradizionali' ossia deduttivi, essenzialmente analitici e gestiti esclusivamente dal docente attraverso la lezione verbale e frontale?
È apprendibile significativamente (ossia in modo stabile e duraturo nel tempo) una storia letteraria in cui si lavora su descrizione/discussione di movimenti culturali e letterari, al cui interno di descrivono/discutono gli autori che ne furono protagonisti, senza avere il continuo confronto parallelo con i testi?
Stando alle considerazioni di tipo psicopedagogico e glottodidattica sempre più orientate ad una concezione socio-costruttivista dell'apprendimento (Balboni 2002, Cisotto 2005, Caon 2006), il risultato in termini di competenza (ossia di capacità di rielaborare autonomamente le informazioni e di generare autonomamente associazioni) in un percorso di apprendimento soltanto deduttivo è di gran lunga inferiore a quello ottenibile laddove

entrambi gli emisferi cerebrali vengono coinvolti nel processo di apprendimento (Schumann, 1999) e laddove gli studenti siano invitati a connettere costantemente quello che già sanno con quello che non sanno ancora.
In altre parole: sul piano dell'efficacia, è ormai indiscusso il fatto che l'alternanza tra presentazione di testi 'esemplari' di un periodo e la riflessione su quel periodo debbano avvenire, per quanto possibile, in simultanea, attraverso continui rimandi ed espliciti collegamenti tra testo, cotesto e contesto. Scindere il contatto con i testi dalla riflessione sul contesto storico lasciando impliciti i collegamenti, infatti, risulterebbe neuropsicologicamente meno efficace ai fini dell'acquisizione profonda delle conoscenze.

13.3.1. Modelli di presentazione del sillabo di storia letteraria

Per un insegnamento della storia letteraria coerente con i principi glottodidattici e psicopedagogici sopraccitati, a nostro avviso è fondamentale che si alternino, interrelandosi, tre modelli didattici all'interno del medesimo corso:

a. lezioni trasmissive, in cui il docente presenta quadri concettuali (privilegiando, a seconda del contesto e delle presunte conoscenze pregresse degli studenti, l'aspetto espositivo o quello socio-costruttivo attraverso la raccolta delle informazioni note agli studenti e una successiva sistematizzazione o riorganizzazione);
b. lezioni laboratoriali, in cui si affina il lavoro esegetico (condotto anche in questo caso con differenti gradi di complessità a seconda del livello degli studenti) affinché venga facilitata quell'interrelazione tra testo e contesto cui si è accennato sopra;
c. attività autonome dello studente e degli studenti: oltre che allo studio, cioè alla memorizzazione e alla rielaborazione personale delle informazioni trasmesse nelle lezioni, ci riferiamo qui alla ricerca autonoma o in gruppi di lavoro di informazioni ulteriori anche attraverso fonti integrative a quelle tradizionali (ad esempio internet) e alla lettura critica di testi secondo le indicazioni del o dei docenti dei modelli "a" e "b".

In questa sede vorremmo soffermarci, seppur in maniera estremamente sintetica (per approfondimenti cfr. Dolci 2003; Mezzadri, in Balboni 2004; Balboni 2004), sul punto "c" in considerazione di una serie di fattori esterni alla didattica di estrema rilevanza sui quali ci preme riflettere.
In questi ultimi anni, con l'avvento della televisione prima e del computer con internet poi, abbiamo assistito a delle vere e proprie rivoluzioni nell'ambito della comunicazione.
Rivoluzioni che hanno cambiato in un arco brevissimo di tempo molte abitudini e che per i più giovani hanno profondamente modificato il modo di comunicare.
Volendo declinare in modo sintetico alcuni cambiamenti rilevanti, possiamo identificarli nella quantità d'informazioni immediatamente disponibili, nella eterogeneità delle fonti del sapere ora accessibili, nella esponenziale accelerazione dei processi di comunicazione grazie alle nuove tecnologie, nelle modalità privilegiate per la memorizzazione e l'elaborazione delle informazioni, nei tempi d'attenzione, nei centri d'interesse dei giovani.
Basti pensare a quanto la multimedialità e la comunicazione telematica siano entrate prepotentemente nella vita dei ragazzi che navigano in internet, usano i telefonini per le

più svariate funzioni (giocare, scambiare messaggi, scattare e scambiare foto, scaricare musica, navigare in internet), comunicano in tempo reale con amici virtuali o persone sconosciute che vivono in luoghi geograficamente lontanissimi. Tali interfacce con il mondo costituiscono, per la grande maggioranza degli studenti (almeno di quelli italiani), dei veri e propri strumenti noetici e relazionali che attirano il loro interesse, modificano le loro abitudini o ne creano di nuove, indirizzano i loro investimenti affettivi e le loro motivazioni allo studio

Non è questa la sede per dare dei giudizi di valore su queste trasformazioni, è però fondamentale sottolineare l'importanza di questi nuovi modelli di comunicazione se pensiamo ad una didattica attenta alla significatività (nell'accezione di Rogers) per la persona-apprendente di quanto viene proposto; al ruolo fondamentale della motivazione basata sul piacere e legata agli interessi e ai bisogni formativi degli studenti; alla centralità della dimensione comunicativa ed empatica nel rapporto docente-discente; al peso dei fattori emotivi e sociali (l'appartenenza ad un gruppo, la condivisione di obiettivi comuni, la scoperta del sé) nell'attivazione di processi cognitivi di natura attiva e complessa.

13.4. Nuovi ambienti d'apprendimento per la storia letteraria

Le necessità pedagogiche di partecipazione condivisa esposte in questo saggio, le indicazioni più recenti delle neuroscienze e della pscicopedagogia, nonché le profonde trasformazioni in ambito comunicativo che sono avvenute negli ultimi anni, inducono ad una riflessione sulle metodologie d'insegnamento in generale e letterario in particolare.

Apriamo quest'ultimo paragrafo del nostro contributo considerando la possibilità di integrare con i tradizionali strumenti per lo studio della storia letteraria (manuali, enciclopedie, antologie), il computer e la rete internet i quali, se usati in modo consapevole, competente e intelligente, presentano notevoli potenzialità.

Il computer, in questa sede, sia inteso come strumento multimediale che, attraverso internet e il mercato dei materiali didattici strutturati o semistrutturati – in particolare gli ipertesti –, permette l'accesso a enormi quantità di dati e la costruzione con un grado maggiore di autonomia, di percorsi personali o parzialmente guidati attraverso le informazioni. Infatti, il computer permette agli studenti non solo di ricercare autonomamente alcuni contenuti integrativi rispetto ai tradizionali manuali e testi, ma anche di usare delle modalità espositive che si confacciano ai loro gusti, ad eventuali competenze d'uso tecnologico da loro sviluppate.

Si pensi, ad esempio, alla possibilità di far costruire delle presentazioni di contenuti disciplinari attraverso semplici e comuni software multimediali quali, ad esempio, *power point* o *word*, o a semplici ipertesti nei quali gli studenti possano creare micro-percorsi interdisciplinari collegando testi con foto, musiche, sequenze animate, spezzoni di film.

Il docente, sfruttando queste nuove opportunità, può valutare non solo l'apprendimento di contenuti ma anche la pertinenza delle associazioni e il valore in termini di ad esempio di originalità e di interdisciplinarità del percorso. Lo studente, dal canto suo, può lavorare in modo attivo creando autonomamente un suo percorso cognitivo tra le informazioni e può percepirsi protagonista poiché mette in campo sia conoscenze disciplinari ed

extradiscipliari nella costruzione della mappa cognitiva ipertestuale che competenze tecnico-applicative e creative nella realizzazione del prodotto multimediale.
L'ipertesto in particolare, grazie alla sua struttura reticolare, di interconnessione tra le informazioni (predisposte ma anche da generare autonomamente), non si limita ad assemblare delle informazioni e a esplicitare questo o quell'aspetto del fenomeno letterario. Collegando le informazioni in maniera non sequenziale, esso suscita domande, suggerisce piste di ricerca, apre prospettive, offre allo studente la possibilità di scegliere, di modificare, di tracciare percorsi di lettura in funzione della sua cultura e dei suoi bisogni.
Insegnare avvalendosi dello strumento multimediale ed ipertestuale, inoltre, sembra in grado di salvaguardare due esigenze fondamentali: l'obbligo di apprendere e, nello stesso tempo, la necessità di imparare ad apprendere e di autonomizzarsi progressivamente; di essere insomma, ad un tempo, Teseo ed Arianna.
Le ricadute positive sul piano motivazionale intrinseco (e, di conseguenza, sulla fissazione stabile delle informazioni) di queste metodologie attive sono ampiamente documentate in sede di ricerca psicopedagogia, psicologica e glottodidattica (cfr. Balboni 2002; Boscolo 1997; Caon 2005; Cardona 2001; De Beni 2003; De Beni, Moè, 2000).
In una didattica attenta alla dimensione personale e sociale, l'ipertesto o i succitati software, possono assumere facilmente anche una dimensione pluridisciplinare, cooperativa e pluriennale (grazie alla collaborazione di più docenti) se pensiamo alla possibilità di far continuare lungo diversi anni lavori di gruppo iniziati da altri o di fare un lavoro interclasse (nel caso di Istituti superiori).
Gli strumenti ipertestuali, allora, possono educare lo studente alla responsabilità e correggere il difetto maggiore dell'insegnamento: l'autoritarismo (da non confondere con l'autorevolezza che è, evidentemente, tutt'altra cosa). Infatti, utilizzando metodologie a mediazione sociale, in cui gli studenti sono co-protagonisti nella costruzione di un percorso didattico, il docente si connota maggiormente come un coordinatore, come un animatore piuttosto che come una persona che sa di fronte ad altre che non sanno. Per contro, gli studenti sono invitati ad essere più responsabili, più creativi e più impegnati nei loro studi dal momento che possono scegliere e, in alcuni casi, costruirsi il loro percorso di lettura in funzione dei loro gusti, dei loro interessi, dei loro bisogni formativi o del loro immaginario. È proprio questa la condizione di apprendimento che postulava lo studente americano nella lettera a Leo Spitzer che abbiamo citato nel paragrafo 13.2.
Una condizione fondata sul compromesso tra due libertà: quella del docente, al quale spetta – di diritto – il compito di selezionare e di organizzare i contenuti del suo insegnamento senza che, per questo, gli sia conferito il ruolo di tutore esclusivo e onnisciente e il potere di cassare la scelta motivata dello studente; quella del discente il quale ha diritto, in linea di massima, di esercitare in maniera autonoma la sua capacità propositiva senza che, per questo, egli sia dispensato dai doveri che implica un insegnamento rivolto ad una certa collettività e che persegue, statutariamente, determinati scopi.

13.5. Le nuove sfide per il docente di lingua e letteratura straniera

Nella prospettiva d'insegnamento qui tratteggiata, la sfida per il docente è quella di riu-

scire a presentare una didattica della storia letteraria che, pur non rinunciando ad alcuni fondamentali presupposti, sappia da un lato allargare il canone a forme artistiche diverse dal testo scritto (ad esempio, forme quali la canzone o il cinema d'autore – cfr. Balboni 2005); dall'altro guidare gli studenti in un percorso che parta da loro, da quel che sanno già e che interessa loro conoscere e per avvicinarli progressivamente alla complessità del fenomeno letterario (complessità per lingua usata, per statuto della letterarietà, per distanza temporale e culturale con il presente e con i nuovi linguaggi).
In questa prospettiva, quindi, il docente è invitato da un lato a compiere scelte contenutistiche in favore di un'apertura dei confini (geografici, storici, di genere) di ciò che può essere letterario e di una prassi comparativa in senso diacronico, sincronico e interdisciplinare (testi letterari/film/canzoni/dipinti); dall'altro, è chiamato a negoziare attivamente con i suoi studenti una parte del percorso in modo tale che anch'essi possano fare delle ricerche autonome e portare in classe dei materiali scelti, studiati e preparati sui quali poi si rifletterà in aula.
Su questi nuovi stimoli, si possono costruire dei percorsi innovativi ed originali che, grazie alla mediazione e al coordinamento del docente, non diventino tuttavia proposte disorganiche ma parti coerenti di una programmazione in parte condivisa da tutti gli attori e non totalmente imposta a priori.
La ricerca di analogie, di differenze, di peculiarità e di *topoi* nei diversi periodi e nelle differenti forme artistiche può in questo senso essere favorita, come abbiamo detto, da strumenti tecnologici che offrono possibilità di gestione di informazioni multimediali impensabili fino a pochi anni fa.
Tale massa di informazioni immediatamente disponibile, com'è ovvio, rappresenta solo una potenzialità la quale, per diventare davvero strumento facilitatore della crescita cognitiva e conoscitiva dello studente deve essere supportata dalle suggestioni, dalle ri-sistematizzazioni, dalle integrazioni e dalle eventuali correzioni del docente il quale può offrire strumenti d'indagine intelligente che permettano agli studenti di orientarsi tra le informazioni e sostenere con rigore scientifico le loro tesi.
L'obiettivo di tali azioni del docente deve essere mirato a offrire allo studente scenari storico-culturali più ampi e più complessi poiché, come sottolinea Colombo (1996: 9), "l'addestramento a tecniche d'analisi (...) va inteso in senso strumentale, in vista di un arricchimento dell'esperienza di lettura, più che come un fine in sé". L'attenzione ai testi e all'acquisizione di strumenti interpretativi propri della disciplina viene così finalizzata non solo al successo scolastico o universitario ma anche allo sviluppo di un atteggiamento interessato, emotivamente e razionalmente coinvolto nella fruizione dell'opera letteraria considerando che, come sostiene Petronio (1981: LXXXIII), "compito dello scienziato della letteratura è *analizzare* il funzionamento del gioco letterario; compito del lettore è *partecipare* al gioco".

Riferimenti bibliografici

ARMELLINI G., 1987, *Come e perché insegnare letteratura,* Bologna, Zanichelli
ARMELLINI G., 2001, "Letteratura e altro : tra aperture teoriche, trappole burocratico-pedagogiche e artigianato didattico", in *Allegoria*, n. 38
BALBONI P.E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria, Torino

BALBONI P.E. (a cura di), 2004, *Educazione letteraria e nuove tecnologie,* Torino, UTET Libreria
BALBONI P.E., 2005, *Introduzione allo studio della letteratura italiana*, Perugia, Guerra
BALBONI P.E. , 2006, *insegnare la letteratura italiana a stranieri,* Perugia, Guerra
BARTHES R., 1963, *Histoire ou littérature*, in *Sur Racine,* Parigi, Seuil, pp. 137-157
BONINI F., 1989, "Didattica dei testi letterari", in G. FREDDI (a cura di), *Educazione linguistica per la scuola superiore*, Padova, Liviana
BOSCOLO P., 1997, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Torino, UTET
CAON F. (a cura di), 2003, *Educazione letteraria e didattica della letteratura,* numero monografico di *Scuola e lingue moderne*, n. 8
CAON F. 2004, "Storia della letteratura e creazione di ipertesti letterari", in P.E. BALBONI (a cura di) 2004, *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET Libreria
CARDONA M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, UTET Libreria
CISOTTO L., 2005, *Psicopedagogia e didattica*, Roma, Carocci
COLOMBO A. (a cura di), 1996, *La letteratura per unità didattiche*, Firenze, La Nuova Italia
DE BENI R, MOÈ A., 2000, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino
DE BENI R. *et al,* 2003, *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*, Trento, Erickson
DE FEDERICIS L., 1987, "Finalità formative dell'educazione letteraria", in G. BERTONI DEL GUERCIO (a cura di), 1987, *Letteratura e aree disciplinari nella scuola dell'adolescente*, Frascati, CEDE
DOLCI R. 2003, "Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie", in G. SERRAGIOTTO (a cura di), *Nuovi ambienti di apprendimento*, Torino, UTET.
DOUBROVSKY S, TODOROV T. (a cura di), 1971, *L'enseignement de la littérature,* Parigi, Plon
EAGLETON T., 1998, *Introduzione alla teoria letteraria,* Roma, Editori Riuniti
FABBRO F., 1996, *Il cervello bilingue*, Roma, Astrolabio
FABBRO F., 2004*, Neuropedagogia delle lingue*, Roma, Astrolabio
FREDDI G., 1994, *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET Libreria
FREDDI G. (a cura di), 1989, *Educazione linguistica per la scuola superiore,* Padova, Liviana
FREDDI G., 2003, *La letteratura. Natura e insegnamento,* Milano, Ghisetti e Corvi
GENETTE G., 1972, "Poétique et histoire", in *Figures III*, Paris, Seuil
JAMET M.C., BONINI F., 1994, *Littérature et Civilisation Françaises, Textes, Images, Documents* Torino, Petrini
JAUSS H.R., 1969, *Perché la storia della letteratura?*, Napoli, Guida
JAUSS H.R., 1978, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard
LAVINIO C., 1990, *Teoria e didattica dei testi,* Firenze, La Nuova Italia
MANSUY M., 1977, *L'enseignement de la littérature. Crise et perspectives*, Parigi, Nathan
MENGALDO V., 1999, "Contro le storie della letteratura", in *Giudizi di valore*, Torino, Einaudi
PERKINS D., 1992, *Is literary history possible?*, Baltimore/London, The John Hopkins University Press
PETRONIO G., 1981, *Teorie e realtà della storiografia letteraria*, Bari-Roma, Laterza
SANGUINETI E., 1979, "Appunti di didattica letteraria", in C. ACUTIS (a cura di), 1979, *Insegnare la letteratura*, Parma, Pratiche
SANGUINETI E.,1997, "Ci sono altri modi per insegnare la letteratura che non siano il manuale di storia letteraria o l'antologia?", in R. CALÒ, S. FERRERI (a cura di), *Il testo per scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, numero monografico di *Quaderni del GISCEL*, n. 18
SCHUMANN J., 1999, *The neurobiology of affect in language*, Oxford, Blackwell
SEGRE C., 1985, *Avviamento all'analisi del testo letterario,* Torino, Einaudi

Serragiotto G. (a cura di), *Nuovi ambienti di apprendimento*, Torino, Utet Università
Siani C., 1992, *Lingua e letteratura*, Firenze, la Nuova Italia
Spitzer L., 1954, *Critica stilistica e storia del linguaggio,* in A. Schiaffini (a cura di), Bari, Laterza, nuova ed., con il titolo *Critica stilistica e semantica storica*, 1966
Wellek R., Warren A., 1956, *Teoria della letteratura*, Bologna, Il Mulino (ried. 1999)
Widdowson H.G., 1975, *Stylistics and the teaching of literature*, Londra, Longman

14. Il cinema per imparare l'italiano

Pierangela Diadori

Tratto da *Atti del IV seminario di aggiornamento insegnanti italiano L2,* Roma, ASILS, 2002

14.1. La selezione

Nell'insegnamento-apprendimento dell'italiano come seconda lingua il ruolo del cinema non è affatto marginale, se si considera da una parte la fama che la produzione cinematografica italiana gode ancora nel panorama internazionale, e dall'altra la capillare diffusione degli strumenti tecnici che permettono una fruizione sempre più autonoma e flessibile, sia per l'uso individuale sia per quello scolastico (dalle antenne satellitari alla TV via cavo, dai laboratori multimediali alle stazioni in autoaccesso, dalle videocassette ai DVD). Ogni innovazione tecnica in questo campo, così come ogni successo planetario di opere cinematografiche italiane, costituiscono altrettanti motivi validi per ricorrere al cinema come strumento didattico. Ma esistono alcuni criteri che, al di là delle spinte motivazionali momentanee, possono guidare la selezione dei brani filmati più idonei ad un impiego di tipo glottodidattico. Vediamoli.

14.1.1. Quale parlato?

Per parlato cinematografico si intendono i dialoghi o i monologhi recitati dagli attori (sulla base di un copione scritto), a cui in casi particolari si affianca (o si è affiancata in passato) anche la lingua scritta, sotto forma di:

- didascalie dialogiche dei film muti;
- scritte presenti nell'ambientazione scenica;
- sottotitoli in lingua straniera nei film non doppiati;
- trascrizione del dialogo originale per non udenti o per studenti di lingua.

Il dialogo cinematografico, specialmente quello doppiato che segue esattamente il copione, è dunque uno "scritto recitato" che presenta delle caratteristiche più della lingua scritta che dell'interazione orale, di cui non ha generalmente certe oscurità (pronuncia trascurata, velocità di eloquio sostenuta, concordanze a senso, periodi ellittici, ricorso a elementi deittici ecc.) ma neppure certe caratteristiche che contribuiscono a garantire la comprensione del messaggio (ripetizioni, possibilità di chiedere chiarimenti, segnali discorsivi che permettono di verificare costantemente se il messaggio viene ascoltato e compreso ecc.). Infatti "il dialogo cinematografico è in genere più lento di quello spontaneo, le parole sono pronunciate con più accuratezza, perché manca la possibilità di chiederne conferma; l'articolazione degli argomenti, o più propriamente dell'informa-

zione negli enunciati, viene ottenuta grazie a delle pause tra un blocco e l'altro, e così via" (Cresti 1987: 64), al contrario, la durata assoluta di una dialogo spontaneo è generalmente maggiore di quella di un dialogo cinematografico.
La mimesi del parlato non può dunque superare certi limiti, trattandosi di un parlato-recitato che si basa su un copione scritto: pur nel tentativo di imitazione del parlato da parte degli sceneggiatori (che si risolve purtroppo talvolta in una sua caricatura) e nonostante l'interpretazione degli attori a livello gestuale e paralinguistico, il parlato cinematografico non può essere considerato un modello di oralità spontanea, come si può osservare facilmente confrontando la trascrizione di una conversazione autentica e quella di un dialogo filmico.

14.1.2. Quali varietà sociolinguistiche?

Lo studio delle varietà di lingua usate dal cinema italiano dai primordi ad oggi costituisce un filone di ricerca che, per certi aspetti, dovrebbe interessare anche il docente di italiano a stranieri. Se è illusorio pensare di usare una sequenza di film come modello di oralità spontanea, lo è altrettanto pensare di trovare nella cinematografia italiana contemporanea dei modelli di varietà standard di pronuncia, a parte il caso dei film stranieri doppiati in italiano. Troveremo piuttosto rappresentato nella finzione scenica il mosaico di varietà di italiano che costituiscono attualmente la realtà linguistica dell'Italia contemporanea:

a. le varietà geografiche, rappresentate dagli italiani regionali, talvolta affiancati a pennellate dialettali con funzione espressiva, dall'italiano degli immigrati stranieri (specchio della nuova società multietnica di fine Ventesimo secolo), o da altre lingue che, come conseguenza della maggiore mobilità delle persone e dei crescenti contatti internazionali, entrano a far parte del *sound* dell'Italia di oggi;
b. le varietà sociali, ovvero l'italiano popolare dei semicolti, e soprattutto i gerghi dei gruppi marginali (malavita, esercito, tossici ecc.), riprodotti spesso come elemento caratterizzante di certi personaggi;
c. le varietà situazionali, determinate dall'ambito d'uso e dall'argomento dell'interazione: i registri più o meno formali, l'italiano colloquiale, i linguaggi settoriali e in particolare gli italiani giovanili, strettamente connessi con le componenti geografiche e sociali che caratterizzano l'ambientazione e definiscono i protagonisti che non hanno ancora raggiunto lo status e il ruolo di "adulti".

14.1.3. Input verbali e nonverbali.

Il docente che decide di lavorare con gli studenti su una sequenza di film (o che ne consiglia l'uso in autoapprendimento) dovrà corredarla degli strumenti più adeguati per elaborare non solo i messaggi verbali, ma anche quelli sonori nonverbali e iconici che ne costituiscono parte integrante. Confrontandosi con un input acustico spesso difficilmente decodificabile, infatti, lo spettatore non di madrelingua cercherà di interpretare le immagini in

movimento, i rumori e le curve melodiche del parlato in base alle proprie conoscenze del mondo, rinunciando, in caso di difficoltà, a formulare delle ipotesi che li mettano in relazione con quello che viene detto dai personaggi. In altri casi la sua conoscenza della lingua obiettivo potrebbe essere adeguata, ma non altrettanto la sua competenza interculturale, e in questo caso il filmato potrebbe generare incomprensioni a partire dai messaggi visivi più che da quelli verbali. In ogni caso, la comprensione di un filmato avviene a più livelli, mettendo in gioco diversi tipi di elaborazione cerebrale dei messaggi: quella globale-sintetica dell'emisfero destro per i messaggi melodici e visivi, quella analitico-lineare dell'emisfero sinistro per i messaggi verbali acustici.
È fondamentale che il docente di lingua conosca le implicazioni neurolinguistiche che sono alla base dell'uso glottodidattico degli audiovisivi, in modo da selezionare un filmato anche in base al tipo di relazione che esiste fra sonoro e immagini. Ecco alcune possibili combinazioni:

a. le immagini sostituiscono il sonoro e sono esse stesse fonti primarie di messaggi significativi: questo è particolarmente frequente nei film di produzione italiana, in cui il linguaggio gestuale costituisce un codice alternativo che può sovrapporsi, contraddire o sostituire quello verbale (cfr. l'esempio n. 1, in cui i due protagonisti comunicano a gesti, data l'impossibilità di parlare durante l'esame);
b. il sonoro complementare alle immagini (cfr. l'esempio n. 2, in cui la voce narrante prende in rassegna i personaggi che compaiono sullo schermo e ne traccia una breve descrizione fisica e caratteriale)
c. il sonoro parallelo alle immagini (cfr. l'esempio n. 3, in cui le immagini servono solo a contestualizzare il messaggio sonoro verbale, senza fornire significati aggiuntivi)[1]

ESEMPIO N. 1
Le immagini che sostituiscono il sonoro

Nuovo Cinema Paradiso, Regia di G. Tornatore, 1988

		Piazza del paese. Donne che lavorano. Vecchia all'arcolaio. Un matto disturba le donne al lavoro. Barbiere rasa a zero ragazzi con pidocchi. Uomo appende locandina di film e cade dalla scala.
Maestro	Un commerciante possiede 2 negozi. In uno vende frutta...	*Salone di una scuola durante l'esame.*
		Entra un bidello. Gli studenti si alzano.
	Seduti!	

1 In altri casi più rari troviamo anche un rapporto di tipo ridondante (quando le parole descrivono esattamente quello che viene mostrato dalle immagini) o contrario (quando invece il sonoro contraddice il messaggio trasmesso dalle immagini).

Bidello	Professore, ci sono gli esaminandi esterni per la licenza elementare.	*I bambini ridono mentre entrano gli esaminandi, tutti uomini adulti e anziani. Fra questi c'è Alfredo.*
Voce di donna	Silenzio, silenzio	
Voce di uomo	Zitti	
		Totò guarda Alfredo che conta sulle dita per risolvere il problema.
Totò	Va be'	*Totò si mette a fare il compito.*
		Alfredo guarda Totò per chiedergli aiuto. Totò si ritira per non farsi copiare. *Alfredo sbircia il quaderno del bambino accanto, che si ritrae anche lui.*
Alfredo	Totò, Totò	
		Totò gli fa manichetto (insulto). *Alfredo si morde le dita (rabbia).*
	Totò aiutami a 'sto cazzo de problema.	
Voce di donna	Silenzio!	
		Totò ride. Alfredo batte la testa sul tavolo.
Alfredo	Totò, eh...	*Alfredo china di lato la testa (invito implorante). Totò indica Alfredo, indica sé, fa finta di girare la manovella, indica il proprio compito, indica sé, fa con pollice e indice ruotati il cenno di negazione ("c'è poco da fare"). Alfredo fa una smorfia di rabbia.*
Alfredo	Si!	
		Totò batte il pugno sul tavolo per esprimere soddisfazione, prende il foglio con il compito, lo accartoccia, glielo tira. Alfredo, con il compito in pugno, sorride.
		Nella sala dell'operatore, Alfredo insegna a Totò a usare la macchina della pellicola Totò si affaccia allo spioncino e guarda in sala.
		Film in bianco e nero. Primo piano dell'attore Massimo Girotti.
Girotti	Francesco Messana, in nome della legge ti dichiaro in arresto.	*Un uomo viene arrestato dalle guardie.*
		Applausi in sala.
Voce maschile	Fottutissimo...	*Un uomo tra il pubblico sputa, in segno di insulto.*

ESEMPIO N.2
Il sonoro complementare alle immagini.

La famiglia, Regia di E. Scola, 1986

Voce maschile narrante	Questo è il giorno del mio battesimo festeggiato nella casa del nuovo quartiere Prati appena acquistata a riscatto da mio nonno (tra vent'anni sarà nostra). Nel gruppo in posa per la fotografia di rito, mio nonno è quello seduto in poltrona e io sono quello infilato nel porte-enfant. Mi tiene precariamente fra le braccia la piccola Adelina, nipote della nostra domestica Nunzia che si intravede nel fondo sulla destra.	*Gruppo in abiti ottocenteschi in posa per la foto.*
Fotografo	Fermi, fermi!	*Scatta il flash, tutti ridono, si aprono le tende.*
Voce maschile narrante	Questa signora con gli occhi celesti è mia madre. Prima di sposarsi studiava canto, e così la sera non mi fa addormentare con le solite ninne nanne, ma con le romanze o con le arie delle opere liriche.	*La telecamera si sofferma sulla madre.*
	Zia Millina, zia Margherita e zia Luisa sono sorelle di mio padre, tutte e tre nubili.	*La telecamera si sofferma sulla zia.*
	Questo è il dottor Giordani, nostro medico di famiglia, scapolo.	*La telecamera si sofferma sul dottore.*
Voce di invitato	Squisita!	
Voce maschile narrante	Mio nonno, professore di lettere all'università di Roma, rigoroso poeta dilettante, fiero detrattore del Carducci, del quale ama ripetere: il leone repubblicano è diventato il barboncino della regina.	*La telecamera si sofferma sul nonno.*
Nonno	Diventerai un genio o un imbecille?	*Rivolto al nipotino che tiene fra le braccia.*
Nonna	Quante storie! (*ride)* Diventerà un figlio di dio!	
Nonno	Eh, come carriera è un po' modesta...	
Bambino	Voglio l'acqua!	
Nonna	Ma ti fanno male! Ti verrà il mal di pancia, la febbre, il tifo...	*Rivolta al nipote che mangia.*
Voce maschile narrante	Il ragazzo al quale la nonna sta elencando tutti i malanni da eccesso di cibo è lo zio Nicolino, fratello di mia madre, che vive a Macerata ed è in visita per l'occasione.	*La telecamera si sofferma sul ragazzo.*

	Il bambino che Adelina tenta di imboccare è mio cugino Enrico. Anche lui è venuto a festeggiarmi, però vive a Roma, è figlio dello zio Michele e della zia Ersilia, chiamata dalle mie zie, chissà perché, "i fratelli Cairoli".	*La telecamera si sofferma sul bambino.*
Padre	Perché non ci canti qualcosa? Su, vai	*Rivolto alla moglie.*
Madre	E va bene...	
Nonno	Carlo, dal germanico "Karl" vuol dire uomo libero. Ricordaglielo, quando sarà grande.	*Si rivolge al figlio, tenendo in braccio il nipote.*
Padre	Sì, papà.	
Voce maschile narrante	Infine mio padre, funzionario del ministero dell'Istruzione Pubblica...	
Padre	Venite di là, Susanna canta.	
Voce maschile narrante	... ma la sua vera inclinazione è artistica, infatti dedica tutto il suo tempo libero alla pittura. La "fanciulla con frutta" che il dottor Giordani sembra apprezzare è appunto opera sua.	*Tutti si avviano nel salone con il pianoforte.*

ESEMPIO N.3
Il sonoro parallelo alle immagini

"Caro diario" (dal primo episodio "In Vespa"), Regia di N. Moretti, 1993

I sequenza

		Moretti scrive sul suo diario: "Caro diario, c'è una cosa che mi piace fare più di tutte!..."
Moretti *(voce fuori campo)*	D'estate a Roma i cinema sono tutti chiusi. Oppure ci sono film come: *Sesso, amore e pastorizia*, *Desideri bestiali*, *Biancaneve e i sette negri*, oppure qualche film dell'orrore come *Henry*, oppure qualche film italiano. *(Canzone di musica etnica africana di sottofondo)*	*Moretti in Vespa gira per le aree residenziali di Roma: la Via Aurelia antica, la zona di Villa Panfili, Trastevere, Monteverde Vecchio, la collina del Gianicolo, i sottopassaggi vicino al Lungotevere, la zona di Piazza del Popolo, i Parioli.*

II sequenza

I uomo	Ormai ho paura di rimettermi in gioco, sono un vigliacco, ma cosa è successo in tutti questi anni? Ditemelo voi, io non lo so più.	*Scena di un film. Tre uomini e una donna seduti in un salotto.*

Il uomo	Ti si stanno imbiancando le tempie, incominciano a pesare le sconfitte.	
Donna	Una serie ininterrotta di sconfitte.	
		Moretti solo nella platea del cinema.
Il uomo	La nostra generazione: cosa siamo diventati? Siamo diventati pubblicitari, architetti, agenti di borsa, deputati, assessori, giornalisti. Siamo tanto cambiati, tutti peggiorati, oggi siamo tutti complici.	
Moretti	Ma perché tutti? Questa è una fissazione dire tutti uguali.	*Moretti seduto in platea.*
Donna	Non c'è niente di concreto nella mia vita. Quando è l'ultima volta che abbiamo fatto una passeggiata? Ormai noi due stiamo insieme solo per abitudine.	
Il uomo	Tu ti vergogni di me. Che mal di testa! Anche gli Optalidon non sono più gli stessi. Ti ricordi il tintinnio rassicurante del vecchio tubetto?	
		Moretti solo nella platea del cinema.
Il uomo	Ora tutto è cambiato, ora è veramente tutto cambiato.	
Donna	Sai una cosa Antonio? Sei peggiorato. Non riesci più a provare un sentimento autentico.	
Il uomo	Siamo invecchiati, siamo inaciditi, siamo disonesti nel nostro lavoro. Gridavamo cose orrende, violentissime nei nostri cortei, e ora guarda come siamo tutti imbruttiti.	
Moretti	Voi gridavate cose orrende e violentissime e voi siete imbruttiti. Io gridavo cose giuste e ora sono uno splendido quarantenne.	*Moretti fuori in Vespa.*

14.2. La didattizzazione

In una indagine-campione svolta fra circa cento docenti di italiano a stranieri attivi in Italia e all'estero si chiedeva di individuare tre motivi fondamentali per utilizzare i film a scopo glottodidattico. Ecco i risultati:

a. al primo posto è stata indicata la possibilità di usare il cinema come modello linguistico che riflette gli usi comunicativi dell'Italia contemporanea (77 risposte).
b. immediatamente dopo, i docenti riconoscono nel film il vantaggio di presentare la lingua nel suo contesto d'uso, specialmente nell'ottica dell'approccio comunicativo (76

risposte).

c. più o meno altrettanto importante per i docenti è anche l'aspetto motivazionale, ovvero il piacere con cui gli studenti affrontano le attività didattiche, se queste sono relative ad un film (75 risposte).
d. ad una certa distanza (33 risposte), viene riconosciuto al film il vantaggio di offrire l'occasione per analizzare gli aspetti non verbali dell'interazione.

14.2.1. Come progettare un percorso di apprendimento basato su una sequenza di film?

Uno sfruttamento didattico intensivo delle potenzialità offerte dal film richiede che, una volta selezionate le sequenze che si intendono mostrare, venga elaborato un piano di attività che ne guidi la visione (in aula con la regia dell'insegnante o in autoapprendimento). L'itinerario da proporre deve tenere conto del fatto che l'apprendimento è favorito da un processo di tipo induttivo, che muove da una fase di percezione globale dell'evento comunicativo mostrato, ad una analisi degli usi linguistici che caratterizzano la comunicazione, per giungere infine alla loro riutilizzazione nella produzione.

14.2.2. L'unità didattica per la classe

L'unità didattica da realizzare in classe nell'arco di due-tre incontri (per un totale di 4-6 ore di lezione) può aprirsi con attività di pre-visione che, attivando un processo di avvicinamento graduale all'evento comunicativo da presentare, mettano in moto operazioni cognitive connesse alla capacità di comprensione, quali l'anticipazione, il confronto tra le aspettative e i dati ricavabili dal testo e dal contesto ed il confronto con le conoscenze già a disposizione. Tali attività possono ruotare intorno ad informazioni riguardanti la situazione, i personaggi e le loro relazioni, l'ambiente, il tipo di lingua usato nei dialoghi, l'illustrazione delle parole chiave, l'elicitazione delle conoscenze degli studenti sul tema trattato ("fase di *motivazione*").

Dopo questa fase di motivazione e contestualizzazione della vicenda, il fulcro dell'unità è costituito dalla visione della sequenza che, sempre al fine di facilitare la comprensione, può procedere per gradi. Inizialmente può essere mostrata la sequenza priva di sonoro, in modo che possano essere formulate ipotesi sul contenuto della storia a partire dalle informazioni fornite dalle immagini. Oltre a creare aspettative e motivazione questo tipo di visione, se estesa al lavoro di gruppo, può condurre ad un confronto di opinioni e alla discussione. Domande di tipo vero/falso, elementi da riordinare, griglie da riempire, risposte da completare o da correggere possono guidare invece alla visione della sequenza provvista di immagini e sonoro. Le prime proiezioni mireranno alla comprensione del senso globale ("fase della *globalità*"), mentre quelle successive focalizzeranno l'attenzione sui dettagli rilevanti del dialogo, dell'ambientazione, della vicenda mostrata ("fase dell'*analisi*"). A questo tipo di attività si può affiancare la presa di appunti allo scopo di selezionare e annotare informazioni riutilizzabili nella fase di produzione.

Dato che lo scopo primario dell'impiego didattico di un genere come il film è di fornire stimoli e strumenti per sviluppare la capacità di usare in modo appropriato la lingua nella comunicazione, le attività di approfondimento dei contenuti linguistici dovrebbero focalizzarsi maggiormente sulle componenti comunicative, lasciando in secondo piano quelle formali, affrontabili anche con l'ausilio di altri tipi di materiale e in momenti diversi del percorso didattico. Ulteriori visioni della sequenza possono quindi essere affiancate dall'esecuzione di compiti che richiedono, ad esempio, di individuare la funzione assolta da determinati enunciati nella situazione mostrata, di suggerire realizzazioni alternative di una stessa intenzione comunicativa, di riordinare un elenco di atti linguistici per ricostruire le fasi di una conversazione, ripetere i dialoghi ascoltati, agire linguisticamente in situazioni simili a quelle presentate, descrivere personaggi o ambienti, riferire ciò che ha compreso, formulare ipotesi sull'inizio o gli sviluppi della vicenda, discutere il tema affrontato nella storia ("fase di *sintesi*"). Gli elementi linguistici, paralinguistici, extralinguistici e culturali presenti nella sequenza dovrebbero diventare infine oggetto di approfondimenti guidati al fine di promuovere il confronto tra diverse realtà e comportamenti socioculturali e la comprensione del sistema di convenzioni, condiviso da uno specifico gruppo sociale ("fase di *riflessione*").
Al termine dell'unità didattica possono essere proposti altri generi di testi (articoli di giornale e riviste, annunci, pubblicità, depliant, moduli, brani letterari e scientifici), con lo scopo di rendere familiari aspetti linguistici connessi alla trattazione di determinati argomenti, di prendere in esame l'organizzazione dell'informazione in differenti generi testuali, di approfondire le caratteristiche strutturali di un tipo di testo già incontrato o di riprendere e ampliare determinati riferimenti culturali.
Forniamo qui di seguito un modello di unità didattica basata sulle due sequenze iniziali dell'episodio "In Vespa" tratto dal film "Caro diario" di Nanni Moretti (di cui abbiamo dato la trascrizione del sonoro nell'esempio n. 3 del paragrafo 14.1.3 di questo intervento), adatta per una classe di livello avanzato (C1-C2 del quadro di riferimento europeo per la didattica delle lingue moderne).

UNITÀ DIDATTICA

Caro diario (*dal primo episodio "In Vespa"*), Regia di N. Moretti, 1993

1. *Motivazione*

a. Pensate a una grande città d'estate: che cosa vi piacerebbe fare se doveste passare un po' di tempo lì da soli? Perché? Ecco alcune idee:

   andare al cinema camminare in centro girare in bicicletta andare a ballare

   altro: .....

b. Descrivete alla classe la parte della vostra città che amate di più.

c. Conoscete Roma? Chi è stato a Roma e quali parti della città ha visitato? Chi non c'è mai stato conosce il nome di qualche luogo o quartiere famoso della città?

d. Conoscete il regista Nanni Moretti? Avete visto qualche suo film?

e. Moretti rappresenta la generazione dei quarantenni italiani dell'inizio degli anni Novanta. Che cosa pensate della generazione dei quarantenni del vostro Paese? E dei quarantenni italiani?

2. *Globalità*

a. Guardate una prima volta le due sequenze tratte dall'episodio "In Vespa" e scegliete le risposte giuste:

- Moretti quando è a Roma d'estate si diverte a

◯ fare visita agli amici ◯ visitare case di sconosciuti ◯ andare al cinema

- I due uomini e la donna rappresentano una generazione di quarantenni

◯ delusi ◯ malati ◯ soddisfatti

- I due uomini e la donna sono

◯ tre amici di Moretti ◯ tre parenti di Moretti ◯ tre coetanei di Moretti

3. *Analisi*

a. In italiano esistono dei verbi che esprimono l'idea di "diventare": cercate nella II sequenza i verbi che hanno questi significati:

diventare vecchio = ...

diventare bianco = ...

diventare peggiore = ...

diventare acido = ...

diventare brutto = ...

b. Leggete queste battute e sottolineate, fra gli aggettivi a fianco, quello che descrive meglio lo stato psicologico dei personaggi che appaiono all'inizio della II sequenza:

- Ormai ho paura a rimettermi in gioco.	INVIDIOSI
- Incominciano a pesare le sconfitte.	COMPLICI
- Non c'è niente di concreto nella mia vita.	DISONESTI
- Ormai stiamo insieme solo per abitudine.	DEPRESSI

c. Sottolineate in questo brano le parole con cui Moretti fa dell'ironia e spiegatene il motivo:

D'estate a Roma i cinema sono tutti chiusi. Oppure ci sono film come: "Sesso, amore e pastorizia", "Desideri bestiali", "Biancaneve e i sette negri", oppure qualche film dell'orrore come "Henry", oppure qualche film italiano.

d. A che cosa si riferiscono queste parole (ricordate che il film è del 1993 e che i protagonisti sono nati all'inizio degli anni Cinquanta):

Gridavamo cose orrende, violentissime nei nostri cortei.

4. *Sintesi*

a. Quali caratteristiche hanno queste professioni? Valutatele in base ai parametri elencati e scrivete dei brevi giudizi utilizzando gli spazi vuoti dello schema:

Mestiere	*Condizioni di lavoro*	*Guadagni*	*Prerequisiti*
pubblicitario			
architetto			
agente di borsa			
regista			
giornalista			

b. Lavoro a coppie: ciascuno sceglie una delle professioni elencate sopra e, simulando una conversazione informale in un salotto, si lamenta con l'altro dei lati negativi del proprio lavoro.

c. Riflettete su queste espressioni pronunciate da alcuni personaggi del film e trovate per ciascuna degli esempi per spiegarne il significato in un contesto scelto da voi:

	chi parla	*a chi parla*	*dove*	*quando*	*a che scopo*
Oggi siamo tutti complici					
Ora tutto è cambiato					

d. Moretti dice in un altro punto del film: "Anche in una società più decente di questa mi troverò sempre a mio agio con una minoranza di persone... Io credo nelle persone, però non nella maggioranza delle persone, mi sa che mi troverò sempre a mio agio e d'accordo con una minoranza". Discutete queste affermazioni con un gruppo di compagni e scrivete poi quello che pensate invece voi in proposito.

e. Scegliete una fra queste situazioni:

   - Moretti incontra i due uomini e la donna e discute con loro esprimendo il suo disaccordo sul loro modo di vedere la vita.

   - Sono passati 10 anni dalla scena del film. I due uomini e la donna si incontrano di nuovo e discutono sulla loro vita di cinquantenni.

Lavorate in coppia con un compagno e preparate un role-play di 5 minuti, seguendo la scaletta di atti comunicativi indicata in questo schema. Decidete voi come può concludersi il dialogo:

5. *Spunti per la riflessione*

- parlare di sé, autocommiserarsi, narrare fatti passati, esprimere opinioni

- presente indicativo, passato prossimo, imperfetto indicativo
- lessico relativo al lavoro, alle abitazioni, alle malattie, al cinema
- generazione del '68 (cortei, lotte studentesche, disillusioni degli ex-sessantottini, conformismo)
- depressione, ipocondria, frustrazioni
- quartieri di Roma
- Optalidon (medicina) / Vespa (ciclomotore)

6. *E adesso guardiamo tutto il film!*

Se avete la possibilità di vedere il film *Caro diario*, trovate la risposta alle seguenti domande sul contenuto dell'episodio "In Vespa":

- Moretti attraversa in Vespa la periferia di Roma, passando attraverso zone residenziali e quartieri popolari: osservate gli uni e gli altri e annotate le vostre impressioni. Con quali aggettivi definireste strade, muri, architettura, vegetazione ecc.?
- Che tipo di quartiere è "Spinaceto"?
- Quanto tempo fa (rispetto al film) è stata costruita la zona di Casalpalocco?
- Moretti incontra Jennifer Beals, l'attrice di "Flashdance": che cosa le dice?
- Moretti vorrebbe fare una mappa particolare di Roma: quale?
- Chi è l'uomo che piange a letto? perché piange?

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

Come parla il cinema italiano

AAVV, 1992, *L'italiano nel cinema*, Siena, Università per Stranieri
Brunetta G.P.,1995, *Cent'anni di cinema italiano*, Roma-Bari, Laterza
Cresti E., 1982, "La lingua del cinema come fattore della trasformazione linguistica nazionale", in AAVV, *La lingua italiana in movimento*, Firenze, Accademia della Crusca, pp. 135-158
Cresti E., 1987, "L'italiano in prima visione", in *Italiano e Oltre*, n. 2, pp. 60-61
Raffaelli S., 1992, *La lingua filmata. Didascalie e dialoghi nel cinema italiano*, Firenze, Le Lettere
Raffaelli S., 1994, "Il parlato cinematografico e televisivo", in L. Serianni, P. Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana. II: Scritto e parlato*, Torino, Einaudi, pp. 271-290

Cinema e audiovisivi nella didattica dell'italiano a stranieri

Andres R., 1996, "Il cinema nell'insegnamento della letteratura italiana agli stranieri: un esempio di unità didattica", in *Culturiana*, n. 29, pp. 14-15
Benucci A., 1989, "Gli audiovisivi nella classe di lingua straniera", in *Laboratorio degli Studi Linguistici*, Università degli Studi di Camerino, pp. 41-50
Bernardi S., 1991, *Fare scuola con i film*, Sansoni, Firenze
Bosc F., Malandra L., 2000, *Il video a lezione*, Torino, Paravia
Diadori P., 1987, "Segmentazione di filmati autentici e loro sfruttamento per scopi glottodi-

dattica", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, n. 1, pp. 13-33
DIADORI P., 1992, "Il cinema italiano nell'insegnamento linguistico", in *LEND*, n. 1, pp. 50-63
DIADORI P., 1992, "La gestualità nella nuova commedia all'italiana: uno specchio degli usi linguistici dell'Italia contemporanea", in *Culturiana*, n. 14, pp. 6-10
DIADORI P., 1994, *L'italiano televisivo. Aspetti linguistici, extralinguistici, glottodidattici*, Roma, Bonacci
DIADORI P., 1996, "Cinema e letteratura: l'opera filmica e l'originale letterario nella didattica dell'italiano come lingua straniera, in *Atti del XI Convegno AIPI (Perugia, 25-27 luglio 1994)*, Perugia, Guerra, pp. 1-17
DIADORI P., 2000, "Il film e il cortometraggio per l'apprendimento dell'italiano come lingua straniera", in *SI&NA*, n. 1, pp. 8-9
DIADORI P., 2001, "L'uso didattico degli audiovisivi", in P. DIADORI (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri,* Firenze, Le Monnier, pp. 298-308
MELLONI A., 1986, *Bada come guardi. Comunicazione televisiva e didattica delle lingue*, Roma, Bulzoni
MICHELI P., 1999 (a cura di), *Audiovisivi e didattica dell'italiano L2. Bibliografia ragionata*, Firenze, Aida
SCATTO M.G., 1993, "L'utilizzazione di materiale autentico: analisi dei modelli culturali in un episodio di 'Derrick' in italiano", in *SeLM*, n. 8, pp. 244-247 e n. 9, pp. 281-285
SEGA F., 1991, "L'uso del cinema nell'insegnamento della lingua", in *SeLM*, n. 8, pp.246-252
TRONCARELLI D., 1994, "Il film nella didattica della lingua straniera", in *SeLM*, n. 1, pp. 120-127
TAGLIABUE C., 1990, *Cinema e letteratura italiana*, Perugia, Guerra

15. Leggere per apprendere: il difficile caso del testo di storia

Simonetta Ciaccio

Tratto da *Italiano Lingua Due*, 2011, n. 1

15.1. Premessa

In questo contributo si prendono in esame le difficoltà cui vanno incontro gli studenti non italofoni che frequentano la scuola secondaria di primo grado quando affrontano lo studio di manuali disciplinari e, in particolare, del manuale di storia.
L'incidenza attuale della presenza nella scuola italiana di nuove minoranze linguistiche, nuovi "alloglotti" per usare l'espressione di Massimo Vedovelli, secondo il Dossier statistico del 2010 della Caritas è del 7,5%[1]. Il Dossier riporta dati che concordano con quanto rilevato in un documento della VII Commissione Parlamentare[2], sulla base di dati forniti dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nel dicembre 2009[3], dal quale si evince che «la presenza degli alunni stranieri è un dato strutturale del sistema scolastico italiano, facendo registrare un'incidenza pari al 7% del totale degli studenti, con un valore assoluto di 629.360 unità, rispetto ad una popolazione scolastica complessiva di 8.945.978 unità. È aumentato così, in tutti gli ordini di scuola, anche il fenomeno degli alunni stranieri nati in Italia, che hanno superato nel periodo 2008-2009 le duecentomila unità, con un incremento percentuale di 17 punti rispetto all'anno precedente»[4].
La presenza di studenti stranieri, soprattutto di quelli non nati in Italia e di più o meno recente immigrazione, in classi plurilingue e multiculturali, ha posto alla scuola italiana la necessità di riflettere sull'italiano lingua seconda e lingua di scolarizzazione, materia di insegnamento come le altre, ma anche strumento di insegnamento delle altre discipline del curricolo scolastico. Una riflessione che riguarda non solo aspetti linguistici (l'italiano nelle sue diverse varietà, l'italiano delle diverse discipline, l'italiano "accademico", ecc.[5]),

1 Dai dati del *XX Rapporto sull'immigrazione*, 2010, della Caritas/Migrantes risulta che i figli degli immigrati iscritti a scuola sono 673.592 e incidono per il 7,5% sulla popolazione scolastica. I dati mettono in evidenza un ritardo scolastico degli studenti stranieri tre volte più elevato rispetto a quello degli italiani, sottolineando la necessità di dispiegare risorse per il loro inserimento nel caso in cui l'arrivo in Italia avvenga per ricongiungimento familiare: http://www.dossierimmigrazione.it/schede/pres2010.htm. Una lettura particolarmente interessante sulla presenza di studenti immigrati nella scuola italiana viene data nella ricerca condotta dalla Fondazione Agnelli "I figli dell'immigrazione nella scuola italiana": http://www.fga.it/uploads/media/I_figli_dell_immigrazione_nella_scuola_italiana.pdf.

2 Documento conclusivo del 12 gennaio 2011 approvato dalla Commissione parlamentare: "Indagine conoscitiva sulle problematiche connesse all'accoglienza degli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano": http://www.camera.it/459?eleindag=/_dati/leg16/lavori/stencomm/07/indag/alunni

3 Il Ministero della Pubblica Istruzione, pubblica da diversi anni un Dossier che fornisce dati aggiornati sulla presenza di studenti stranieri nella scuola statale e non statale italiana, ma che è anche una fotografia sulle caratteristiche e la composizione delle classi multietniche, con importanti riflessioni a riguardo e confronti con la situazione internazionale ed in particolare europea: http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/1bc68cd8-9b8e-4b21-aa95-64a694e20809/notiziario_stranieri_0809.pdf

4 Vedi anche Favaro G. 2010.

5 Si veda, su questo tema, l'articolo di Sobrero A.A. e Miglietta A., *Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri*, in questo stesso numero di "Italiano LinguaDue".

ma anche aspetti didattici (metodi, strategie, trasversalità degli insegnamenti, cooperazione tra i docenti, ecc.) e organizzativi (struttura delle classi, modularità, ecc.).
In questo contesto, ma ciò vale anche per gli apprendenti italofoni, "ogni insegnante è anche insegnante di Lingua" (Coonan 2000: 5). Per tutti i docenti, infatti, si pone il problema di veicolare contenuti disciplinari attraverso la lingua e avvicinare gli allievi alla "lingua dello studio". Il fenomeno quindi, ha imposto e continua ad imporre la necessità di una più approfondita riflessione didattica, di una nuova definizione del ruolo dell'insegnante, della creazione di nuovi e adeguati materiali didattici e una maggiore consapevolezza del contesto in cui si opera ed entro cui inserire l'intervento didattico[6]. I nuovi contesti multiculturali impongono anche una rilettura del modo di pensare ed agire "glottodidattico" dell'insegnante al fine di individuare approcci, metodologie e tecniche più efficaci e funzionali alle condizioni, alle modalità e alle strategie di apprendimento degli allievi.
Il contesto in cui oggi i docenti si trovano ad operare ha una sua chiara fisionomia, caratterizzata da forte eterogeneità, compresenza di differenti livelli di conoscenza e di competenze, di diverse lingue ed etnie d'appartenenza. La Classe ad Abilità Differenziate[7] (CAD) plurilivello e sempre più spesso plurilingue obbliga a focalizzare l'attenzione su alcune varianti che tra loro concorrono e di cui occorre tenere conto. Prima fra tutte lo studente straniero a cui è legata una "problematicità" non solo dipendente da fattori linguistici, ma anche da una certa dimensione *affettiva e psicologica* correlata alla percezione di sé come studente e alle relazioni che si creano nel contesto scolastico e che possono favorire, a seconda dei casi, l'integrazione, l'assimilazione o l'isolamento (D'Annunzio, Luise 2008: 24).
Anche lo stile di insegnamento, inteso come proiezione operativa (metodologica e relazionale) contribuisce all'autopercezione dello studente straniero così come, in generale, di tutti gli studenti. Una causa di demotivazione potrebbe essere rappresentata, ad esempio, dall'uso protratto di materiale diversificato e/o semplificato che può avere ricadute negative a livello motivazionale perché incide sulla costruzione della sua "identità" di studente all'interno di un gruppo con cui non condivide un comune percorso (D'Annunzio, Luise 2008:26). Si deve allora trovare un equilibrio fra testi ad alta leggibilità che favoriscano la comprensione, ma che richiedano anche uno sforzo al lettore e, al tempo stesso, proporre attività "sfidanti" dal punto di vista cognitivo che favoriscano l'esercizio e la padronanza di capacità logico-espressive e lo sviluppo e l'esercizio della competenza conoscitiva.
Ancora, ad esempio, dal punto di vista cognitivo oltre che motivazionale, la lezione monodirezionale riduce la possibilità di partecipazione attiva dello studente che finisce per assumere un ruolo di semplice ricettore di informazioni o, a seconda dei casi, esecutore di funzioni in modo meccanico e ripetitivo. È questo un ruolo che, oltre a essere, spesso, non adatto alla maturità complessiva o all'età anagrafica dello studente, può tradursi anche in una fonte probabile di demotivazione perché non viene istituito, per lo stile di insegnamento adottato dal docente, un legame tra quanto viene spiegato e i bisogni, gli interessi, la motivazione, le conoscenze pregresse dell'apprendente straniero e gli obiettivi futuri che egli deve raggiungere (Caon 2006; D'Annunzio Luise 2008: 25)[8].

6 Solo a partire da questa riflessione/valutazione infatti, si potranno scegliere e adattare metodologie ed efficaci tecniche glottodidattiche.

7 Spesso anche a forte variabilità dovuta a "imprevedibili" inserimenti o abbandoni in corso d'anno, in particolare di studenti neoarrivati. (D'Annunzio, Luise 2008: 24).

8 Sull'insegnamento monologico si veda anche l'articolo di Beacco, Coste, van de Ven e Vollmer, *Lingua e discipline*

Altri aspetti problematici sono invece legati a tematiche più specificatamente di tipo linguistico. Studiare in una lingua seconda non è solo un'operazione linguisticamente complessa, ma anche un'attività cognitivamente complessa. Il carico di lavoro necessario ad elaborare, acquisire, e utilizzare informazioni e conoscenze in L2 è molto oneroso sia sul piano delle capacità linguistiche che sul piano cognitivo. Se, ad esempio, l'apprendente straniero non è progressivamente abituato a economizzare l'uso di opportune strategie di lettura, abbandona o perde la motivazione necessaria per acquisire o sistematizzare i nuovi significati e contenuti disciplinari. Dunque, occorre attivare strategie didattiche che aiutino lo studente a sviluppare abilità di studio trasversali che possano sostenerlo anche di fronte a compiti linguistico-cognitivi molto impegnativi (D'Annunzio, Luise 2008: 25).
Un altro problema è legato alle difficoltà (o impossibilità) che lo studente può avere nel compiere inferenze e nello stabilire relazioni tra conoscenze già possedute e quelle nuove. Spesso infatti, è impossibile ricostruire il suo "trascorso disciplinare". L'apprendente straniero può apparire perciò, agli occhi degli insegnanti, come "incompetente in qualsiasi disciplina" perché non ha possibilità di scambiare e negoziare significati con gli insegnanti e nel gruppo classe. In questi casi occorre allora che i docenti delle varie discipline, rispetto ai contenuti, selezionino quelli essenziali e strategici per ridurre il carico di nuovi concetti da processare in italiano L2 e lingua di scolarizzazione e prevedano anche momenti di negoziazione e ricognizione di saperi disciplinari già presenti in classe e tra gli studenti stranieri[9]. Da questo punto di vista il testo di storia, sia per le sue caratteristiche linguistico-testuali sia per le sue forti implicazioni sul piano dei contenuti e dei riferimenti e modelli culturali (storia italo-centrica, euro-centrica, vista da un punto di vista occidentale, ecc.[10]), rappresenta un testo con diversi aspetti di criticità che devono essere affrontati, come si suggerisce più avanti, con l'adozione di particolari strategie didattiche e interventi di selezione, di ricognizione e di valutazione-interpretazione.

15.2. Apprendere dai manuali scolastici

Gli insegnanti devono essere consapevoli che per lo studente straniero un momento critico e delicato nell'apprendimento della lingua 2 è rappresentato dal passaggio dalla competenza linguistica di tipo BICS ad una competenza di tipo CALP[11] che prevede che lo studente inizi a confrontarsi con il linguaggio delle discipline scolastiche, con i loro contenuti e con i loro

scolastiche in questo stesso numero della rivista, pp. 333-334.

9 Si può in questo modo indagare il "profilo disciplinare" dello studente per individuare contenuti più o meno risonanti rispetto al proprio vissuto. Questo tipo di indagine spesso richiede l'intervento o l'aiuto di mediatori o facilitatori culturali professionisti e, nel caso in cui non siano presenti, ci si può avvalere del supporto di compagni madrelingua più competenti o anche della famiglia (D'Annunzio, Luise 2008: 25).

10 Cfr. Deon 1997 e il contributo di M. Coluccio, *Insegnamento e apprendimento della storia in una classe plurilingue e multiculturale*, su questo stesso numero di "Italiano LinguaDue"; per gli aspetti interculturali delle discipline si veda Fiorucci 2011 e Perillo 2010.

11 Cummins (1989) ha individuato e definito due diverse competenze linguistiche: le abilità comunicative interpersonali di base (BICS, *Basic Interpersonal Communicative Skills*) e la competenza linguistica cognitiva accademica (CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*). Con queste Cummins ha sottolineato il differente livello di conoscenza della lingua richiesto al discente in diversi contesti e compiti: quello di saper comunicare in situazioni contestualizzate, riguardanti fatti esperenziali, e quello di utilizzare la lingua più decontestualizzata, formale e con un lessico specifico, com'è la lingua dei testi di studio.

strumenti concettuali, dunque con le microlingue e con i generi di discorso specialistici della scuola e del sapere (Vollmer 2010). Tale lingua richiede, da parte dell'apprendente non italofono, una competenza linguistica più sviluppata rispetto a quella necessaria per l'interazione sociale. Non è possibile prevedere i tempi di questo passaggio che dipendono da variabili quali l'età, le motivazioni, le conoscenze pregresse, la distanza tipologica tra la L1 e la L2, oltre che dal tempo di esposizione alla L2 e da altri fattori sia personali che intrinseci alla scuola che lo studente sta frequentando (D'Annunzio, Luise 2008: 8).
Va anche sottolineato che la lingua della scuola, sia quella usata dall'insegnante che quella contenuta nei libri di testo e nei materiali proposti dal docente, è piena di difficoltà non solo per uno studente straniero che non la domina come lingua materna, ma anche per chi, pur usandola come strumento di comunicazione fin dalla nascita, non è stato formato a comprenderla e a produrla (D'Annunzio, Luise, 2008: 10).

> La ricerca ha messo in luce, infatti, le difficoltà che possono incontrare gli apprendenti la cui L1 non corrisponde alla lingua di scolarizzazione; essa ha evidenziato il fatto che questi apprendenti, anche se acquisiscono rapidamente in L2 le competenze per cavarsela nelle situazioni comunicative della vita quotidiana, fortemente contestualizzate e poco impegnative, possono non disporre dei mezzi linguistici (e nello stesso tempo cognitivi) più «accademici», che sono necessari per affrontare i contenuti e i compiti disciplinari che la scuola propone. Poiché questo tipo di competenze si sviluppano sul lungo periodo, è fondamentale che la scuola si preoccupi di farle acquisire sia nella lingua 2 che nella lingua 1 dell'apprendente.
>
> Anche nei casi più frequenti – apparentemente più semplici – in cui la L1 dell'apprendente coincide con la lingua di scolarizzazione, si può affermare che gli allievi si trovano a scuola davanti a un'altra specie di plurilinguismo; la lingua di scolarizzazione, per le varietà che seleziona e che usa, può effettivamente essere più o meno diversa dalla lingua che il bambino ha sperimentato nell'ambito della sua prima socializzazione. Anche in questo caso, gli alunni non sono tutti uguali: i bambini provenienti da ambienti socio-economici svantaggiati hanno spesso un repertorio di varietà linguistiche molto lontane da quelle varietà che la scuola usa e che quasi sempre si caratterizzano per la diversità e la complessità dei discorsi e dei registri adoperati, per la ricchezza lessicale e morfosintattica, per il grado di elaborazione e di astrazione, ecc. Quale che sia la ricchezza e la funzionalità extrascolastica del loro repertorio, questi apprendenti si trovano di fronte a varietà per loro nuove e che la scuola legittima come lingua d'uso comune. Essi hanno più difficoltà ad abituarsi a queste varietà scolastiche rispetto ai loro compagni provenienti da ambienti più fortunati, che hanno avuto più occasioni di trovarsi esposti (specie in famiglia) alle varietà linguistiche legittimate e usate dalla scuola.
>
> Ma per tutti gli alunni, l'esperienza scolastica corrisponde anche all'acquisizione di altre «lingue» e di altri «linguaggi», si potrebbe dire di altri «alfabeti», che sono quelli relativi alle diverse discipline scolastiche. L'acquisizione di punti di vista altri e di mezzi diversificati per aver presa sulla realtà sensibile si realizza attraverso l'apprendimento delle discipline. Queste si servono della cosiddetta lingua «naturale» o considerata «comune» ma con lo scopo di costruire le «lingue» specifiche di ognuna di esse. Tante lingue, altrettante discipline: lingue fatte di relazioni tra tipi di discorso aventi funzioni epistemologiche specifiche nell'ambito disciplinare, di lessici specializzati, di costruzioni logico-retoriche tipiche, di rapporti diversificati, a seconda delle attività didattiche previste, insieme con la lingua «naturale», di linguaggi «artificiali» (formule matematiche, chimiche, fisiche, ecc.).
>
> E, accanto alle «lingue» delle discipline, bisogna aggiungere la pluralità e la diversità degli strumenti concettuali e rappresentativi utilizzati da ognuna di esse (grafici, mappe concettuali, carte, tabelle, diagrammi, schemi, disegni, modelli ...).
>
> Le discipline funzionano in tal modo da contesti in cui si elaborano significati legati a un dato dominio, grazie appunto agli usi e alle variazioni proprie di quel dominio (Coste D., 2009: 56-57)

Per capire quali possano essere gli ostacoli alla comprensione dei manuali di studio da parte degli alunni, si è esaminata un'unità di apprendimento tratta da un manuale di

storia[12] adottato nella scuola media presso cui chi scrive svolge attualmente attività di sostegno. Gli obiettivi sono stati:

a) condurre un'attenta e precisa rilevazione delle difficoltà presenti nel testo di studio, tenendo conto delle difficoltà che gli allievi incontrano quando si accostano ad un testo disciplinare;
b) osservare le caratteristiche strutturali e testuali dell'unità di apprendimento, verificarne la comprensibilità e leggibilità in rapporto al tipo di utente cui il testo è rivolto.

Il manuale di studio rappresenta per l'allievo lo strumento di base per la costruzione dei sistemi di conoscenza dei diversi ambiti disciplinari e per lo sviluppo di abilità e competenze fondamentali per lo sviluppo del proprio processo cognitivo.
Il testo che lo studente usa ha dunque un ruolo fondamentale nel suo percorso di apprendimento perché non è un semplice strumento di consultazione, ma rappresenta la fonte spesso indispensabile attraverso cui acquisire conoscenze che egli dovrà poi sapere padroneggiare e riutilizzare in contesti scolastici ed extrascolastici. Il manuale è perciò, per lo studente alloglotto, una fonte di acquisizione della lingua, non quella della comunicazione quotidiana ma quella della lingua settoriale.
La comprensione e lo studio di un manuale comportano una serie complessa di operazioni di carattere linguistico e cognitivo che devono essere acquisite dall'allievo e che, quindi, devono essere oggetto di un insegnamento esplicito. Quanto più dunque un testo risulterà comprensibile e leggibile, tanto più esso favorirà lo sviluppo delle abilità linguistiche e delle conoscenze dell'allievo e tanto più costituirà un valido ed efficace strumento di lavoro e di formazione. Da qui la necessità che il manuale scolastico risponda a precise caratteristiche di leggibilità e di comprensibilità, requisiti che spesso non possiede in modo soddisfacente.
I libri di testo, anche se nascono espressamente con l'intento di "divulgare" contenuti disciplinari, comportano infatti una serie di difficoltà legate all'apprendimento della lingua per lo studio la quale, pur facendo riferimento a contenuti più o meno tecnici e complessi, non può però, come precisa Luca Serianni, essere considerata una vera e propria lingua speciale perché non è intenzionalmente destinata a un pubblico ristretto come lo è il linguaggio specialistico. In realtà la lingua dei libri di testo (e della scuola) può essere definita attraverso il concetto glottodidattico di *microlingua*, una varietà di lingua specifica degli ambiti scientifici e professionali che ha la caratteristica di essere meno ambigua possibile nei significati e che permette a chi la usa e la comprende di riconoscersi e di essere riconosciuto come membro di una comunità scientifica o professionale (Balboni 2000: 9). Altri autori, fra i quali Dardano, sottolineano anche la dimensione verticale delle lingue speciali, determinata da due forme di uso speciale di tali lingue ed esattamente la divulgazione e l'insegnamento. I testi divulgativi, fra i quali rientrano i testi scolastici, non rivolgendosi a un pubblico di specialisti, ma dovendo esporre nozioni tecnico-scientifiche a un pubblico di bambini e adolescenti che sono in una condizione di forte asimmetria cognitiva, linguistica e comunicativa con i contenuti e i linguaggi dei manuali, adottano

12 M. Montanari, "*La ruota del tempo"* vol. 3, Calderini Editore, 2006. L'analisi è stata condotta esclusivamente sul piano linguistico e testuale e vuole essere un esempio di "pre-lettura" del manuale che l'insegnante ha in uso per rilevare le difficoltà di comprensione che gli allievi possono incontrare. Si tratta di difficoltà legate ad aspetti lessicali, morfo-sintattici e testuali ampiamente rilevabili nei manuali di storia per la scuola. L'analisi quindi non intende fornire alcuna valutazione della qualità, dal punto di vista storiografico, scientifico e didattico, del testo qui preso in esame.

(o dovrebbero adottare) una serie di espedienti stilistici che hanno lo scopo di rendere il contenuto accessibile ai destinatari previsti. Il manuale disciplinare, avendo un intento di tipo divulgativo, per la specificità della lingua che usa e per le sue caratteristiche, deve possedere livelli di accessibilità tali da porre lo studente in condizioni di poter trarre il massimo vantaggio dalla sua consultazione. In realtà, ci sono casi, cui fanno riferimento gli stessi insegnanti, nei quali gli alunni alloglotti e spesso anche italofoni incontrano grandi difficoltà nel seguire lezioni presentate attraverso i libri di testo. I testi scolastici, infatti, non sempre riescono a coniugare e alternare con successo, ai fini di una loro efficace comprensione, modalità differenziate di trasmissione dei contenuti specialistici attente ai processi linguistici e cognitivi che l'apprendente deve mettere in atto per la loro acquisizione e padronanza.

La difficoltà di comprendere la lingua disciplinare dei manuali scolastici[13] può rappresentare dunque per lo studente straniero un serio ostacolo che, se egli non sarà in grado di affrontare, può diventare motivo e fonte di frustrazione, uno scoglio insormontabile, anche in vista della sua crescita formativa perché «un apprendimento disciplinare ben concepito equivale per l'apprendente [non solo straniero] all'acquisizione di una identità professionale, di una sorta di habitus che si avvicina a quello dell'esperto di quella disciplina; perciò ogni acquisizione disciplinare deve essere pensata come un contributo alla costruzione dell'identità dell'apprendente» (Coste, 2009: 57).

Comprendere un testo disciplinare è dunque un'operazione più complessa e meno immediata che leggere un testo non disciplinare. Le abilità cognitive e metacognitive connesse alla comprensione e alla rielaborazione di contenuti disciplinari sono numerose e diverse da disciplina a disciplina[14]. Non ci si può, infatti, limitare ad una pura attribuzione di significato, ma è necessario riconoscere, comprendere e ri-costruire processi e fenomeni (concettualizzazioni, relazioni, definizioni, classificazioni, generalizzazioni, argomentazioni, ecc.) attraverso i generi di discorso che, nello specifico disciplinare, li rappresentano e li esprimono per giungere infine ad un'interpretazione consapevole del testo che successivamente darà luogo ad una produzione (orale e/o scritta) personale e critica.

Nel testo disciplinare, inoltre, la comprensione è prodotta anche dal rapporto tra eventuali conoscenze pregresse dell'apprendente e la sua capacità di rielaborarle e collegarle per costruire reti di nuove acquisizioni. Questo è un passaggio che raramente anche gli alunni italofoni riescono a compiere da soli. Nella comprensione del testo, la mediazione dell'insegnante gioca, perciò, un ruolo importante. Va di conseguenza costruita una accessibilità al testo che permetta allo studente di confrontarsi con un compito che, per quanto difficile, sia al suo livello e gli permetta di superare ogni possibile ostacolo.

15.3. Un manuale di storia: analisi quantitativa e qualitativa

Dal testo scolastico cui si è fatto riferimento si è estratto il capitolo, "L'Europa del 1848: l'anno delle rivoluzioni".

13 Ma spesso anche nel discorso dell'insegnante che espone oralmente in classe, nella lezione monologica, quegli stessi contenuti.

14 Vedi a questo proposito l'articolo di Beacco, Coste, van de Ven e Vollmer, cit.

Il manuale è suddiviso in capitoli strutturati in unità di apprendimento, con elementi di ipertestualità e riferimenti intratestuali, con l'integrazione di fonti di informazione non linguistiche (immagini, mappe) e con alcune sezioni dedicate a documenti e altre intitolate storie.
L'unità di apprendimento analizzata è costituita da cinque paragrafi di media lunghezza, preceduti da una breve introduzione iniziale con un carattere di corpo più grande rispetto a quello dei paragrafi; l'introduzione presenta in modo sintetico gli argomenti che saranno trattati nei paragrafi seguenti.
Ogni paragrafo ha un titolo di colore diverso rispetto alle porzioni di testo. Sul piano grafico, nel testo sono evidenziate in grassetto le parole-chiave, altre pertinenti al tema sono in corsivo, probabilmente perché non hanno la stessa rilevanza di quelle evidenziate in grassetto, hanno un grado minore di salienza rematica e rimandano o sono da ricollegare a concetti incontrati nei capitoli precedenti. Le parole-chiave in grassetto sembrano voler risparmiare all'alunno la fatica di sottolineare i dati principali sui quali fissare l'attenzione per memorizzarli e poi saperli esporre. Inoltre, le pagine del manuale dal quale è stato estratto il capitolo, assai ricche di illustrazioni, non sono occupate per intero dal testo scritto e i margini sono lasciati in parte liberi. Si potrebbe pensare che questa disposizione della pagina offra all'alunno la possibilità di poter annotare glosse o inserire appunti, in realtà l'effetto è quello di un'eccessiva condensazione e un restringimento delle parti di testo, in cui sono concentrate molte informazioni, fra l'apparato iconografico e i margini liberi.

15.3.1. Analisi linguistica del testo

Il testo è stato sottoposto all'analisi di Eulogos per verificarne i livelli di leggibilità (figura 1). Gli indici Gulpease[15] di tutti i paragrafi dell'unità di apprendimento hanno valori compresi fra 46 e 56, il che significa che il testo presenta un elevato grado di difficoltà per gli utenti cui è destinato. Questi valori numerici nella scala dei valori dell'Indice Gulpease sono infatti attribuiti a testi definiti "*molto difficili*" e "*difficili*" per lo studente italofono di questo livello di scuola. A maggior ragione essi lo saranno, quindi, per un apprendente straniero.
La maggior parte del lessico di ciascun paragrafo che compone l'unità di apprendimento appartiene al vocabolario di base[16] come si può facilmente osservare dai dati riportati

15 L'indice di leggibilità Gulpease è calcolato con la formula 89−(LP÷10)+(FR×3) e tiene conto della lunghezza delle frasi (LF) e quella delle parole (LP). Il risultato viene poi messo a confronto con una scala di valori in rapporto al livello di scolarizzazione dell'utente. Ci si può servire del calcolo automatico dell'indice Gulpease fornito come servizio gratuito dal sito www.eulogos.net. Anche il programma di videoscrittura Microsoft Word permette di calcolare gli indici di Gulpease. «Il percorso da seguire è: STRUMENTI>OPZIONI>ORTOGRAFIA E GRAMMATICA. In questa ultima finestra si attiva l'opzione controllo ortografico e grammaticale del testo selezionato (STRUMENTI>CONTROLLO ORTOGRAFIA E GRAMMATICA), si aprirà una finestra con le statistiche richieste e altri dati utili» (Fratter, Jafrancesco, 2003: 44).

16 Il *Vocabolario di Base della lingua italiana* (VdB) di Tullio De Mauro è un elenco di lemmi elaborato prevalentemente secondo criteri statistici. Esso rappresenta la porzione della lingua italiana usata e compresa dalla maggior parte di coloro che parlano italiano. La scelta dei lemmi è stata fatta in base ai primi 5.000 lemmi del *Lessico Italiano di Frequenza* (LIF) [Bortolini *et alii*, 1972] (ridotti a circa 4.750 dopo averne verificato la comprensibilità), integrati con un insieme di lemmi determinati per altre vie. In particolare, i lemmi del VdB sono classificati in tre livelli: 1) *Vocabolario fondamentale*: i primi 1.991 lemmi del LIF. Sono i lemmi più frequenti in assoluto della nostra lingua; 2)*Vocabolario di alto uso*: i successivi 2.750 lemmi dell'insieme preso dal LIF. Sono lemmi ancora molto frequenti, anche se molto meno di quelli del *vocabolario fondamentale*; 3) *Vocabolario di alta disponibilità*: 2.337 lemmi determinati in vario modo,

nella tabella 1, tuttavia il testo presenta molti luoghi di criticità che, come vedremo, ne rendono difficile la comprensione, non esaurendosi, le difficoltà di comprensione al solo livello lessicale.

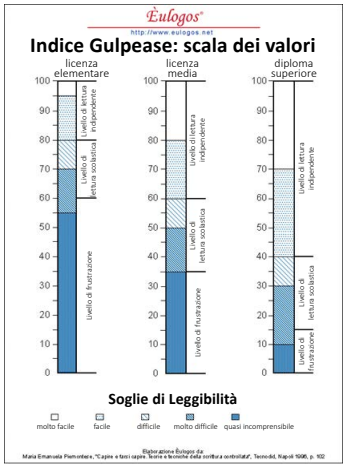

Figura 1: *livelli di leggibilità*

Tabella 1: *valori in percentuale del lessico del VdB e non VdB, dei paragrafi dell'unità didattica e* INDICE GULPEASE.

Numero Paragrafi	% parole VdB fondamentale	% parole VdB di alto uso	% parole VdB di alta disponibilità	% parole non presenti nel VdB	Indice GULPEASE
Introduzione	77,46	5,63	1,41	22,54	53
par. 1	78,12	7,50	1,25	13,12	55
par. 2	77,18	10,07	2,68	10,07	46
par. 3	64,86	12,16	2,03	20,95	50
par. 4	66,67	7,19	3,27	22,88	53
par. 5	80,52	12,99	0,65	5,84	56

A) *L'introduzione all'unità*

EUROPA 1848: L'ANNO DELLE RIVOLUZIONI
"Il 1848 fu un anno particolarmente significativo nella storia d'Europa. Esso fu caratterizzato da un ampio movimento rivoluzionario che coinvolse la Francia, la Germania, l'Italia e l'Impero asburgico. In tutti questi paesi scoppiarono delle rivolte popolari nelle quali si chiedevano libertà, indipendenza, giustizia.
In Italia l'insurrezione ebbe inizio a Venezia e a Milano, poi si estese a gran parte della penisola e si trasformò in guerra aperta contro l'Austria".

Da una prima analisi notiamo che nell'introduzione, (indice GULPEASE 53 "*difficile*") dove vengono sinteticamente presentati gli elementi essenziali dell'argomento, attraverso il

soprattutto con dizionari dell'italiano comune. L'integrazione è stata necessaria perché il LIF è il risultato dello spoglio di testi scritti, ed è ormai dimostrato che vi è in tutte le lingue un insieme di lemmi che, pur essendo quasi del tutto assenti nella lingua scritta, sono a tutti noti. Per esempio, lemmi come *forbice*, *abbronzare* ecc. (Fonte: Eulogos: http://www.eulogos.net/ActionPagina_1021.do).

dato cronologico 1848, il riferimento all'avvenimento (movimento rivoluzionario) e le determinazioni di luogo, un primo elemento di difficoltà è rappresentato dalla correlazione di significato che l'allievo deve stabilire tra *movimento rivoluzionario, rivolte popolari e insurrezioni*. Un ulteriore elemento di difficoltà è costituito dalla generale indicazione della richiesta di *libertà*, *indipendenza*, *giustizia* da parte di tutti i paesi citati senza una distinzione specifica che verrà indicata successivamente nel paragrafo 3 (In Francia ad esempio, non si chiedeva l'indipendenza, ma più libertà e giustizia). All'enunciato "*In tutti questi paesi scoppiarono delle rivolte popolari nelle quali si chiedevano libertà, indipendenza, giustizia*" GULPEASE assegna un indice di difficoltà 43, corrispondente a "molto difficile" per gli allievi della scuola secondaria di primo grado in relazione a parole come *rivolta*, *libertà*, *giustizia* e *indipendenza*, di complessa definizione e alla costruzione sintattica della frase che presenta il soggetto posposto al verbo, una subordinata relativa con uso impersonale del verbo *chiedere* che è un verbo a due argomenti (si chiede 1 "qualcosa" e 2 "a qualcuno"). Il testo indica il primo argomento ("che cosa" viene chiesto), ma lascia all'allievo il problema di individuare, ricorrendo alle sue conoscenze, il secondo, il destinatario della richiesta ("a chi" si chiede). L'altra difficoltà è la necessità di inferire dal contesto il "chi" chiede: chiede il popolo, ma occorre inferirlo da "rivolte popolari".
La densità informativa e il riferimento a concetti astratti, il cui significato è impossibile dedurre dal contesto e che sono per altro assai complessi, ostacolano la decodifica dell'informazione e invalidano la funzione anticipatrice di temi la cui esposizione è affidata ai paragrafi successivi.

B) *Il primo paragrafo*

1. **Parigi insorge contro il re e proclama la repubblica**
Il movimento rivoluzionario ebbe inizio a Parigi. In Francia da qualche anno vi era una diffusa ostilità contro il re *Luigi Filippo*, portato al trono come sovrano costituzionale dalla rivolta del 1830. I borghesi chiedevano maggiori libertà e una riforma del sistema elettorale, che estendesse a un più alto numero di cittadini il diritto di voto: su 35 milioni di francesi, infatti, soltanto una minima parte (circa 250.000 persone) aveva il diritto di recarsi alle urne. Esasperati erano gli operai delle fabbriche, il nuovo ceto sociale formatosi con la rivoluzione industriale: pagati con salari di fame, volevano che il governo si occupasse anche dei loro problemi. Il 1846 e il 1847 erano stati anni particolarmente duri per i ceti popolari, a causa del cattivo raccolto delle patate e del forte aumento dei prezzi degli alimenti. Scontenti erano pure i contadini, colpiti anch'essi dalla crisi economica e dall'impoverimento.
In questo stato di generale inquietudine e malcontento bastava un'occasione perché la rivolta esplodesse. Essa si presentò il 22 febbraio 1848, quando il re, con un atto di autorità, proibì una riunione che avrebbe dovuto tenersi in un quartiere di Parigi per discutere la riforma elettorale. Il popolo, indignato per il divieto, scese nelle strade con le armi in pugno e innalzò le barricate 23-24 febbraio), appoggiato dalla guardia nazionale che fece causa comune con gli insorti.
Al termine di tre giorni di combattimenti la rivolta si concluse con la fuga del re e la proclamazione della repubblica, la seconda dopo quella del 1792. Si formò un governo provvisorio, costituito di democratici moderati, tra cui il poeta Lamartine presidente dell'assemblea, e socialisti, come Louis Blanc.

Il primo paragrafo (indice GULPEASE 55, "*difficile*") si apre, nel primo capoverso, con una proposizione i cui elementi di difficoltà sono affidati, dal punto di vista lessicale alla presenza di parole quali *ostilità*, *costituzionale* non appartenenti al VdB; a un rimando temporale ad un avvenimento precedente, rispetto all'argomento trattato nell'unità didattica, richiamato dall'autore con una indicazione fra parentesi del capitolo in cui lo studente potrà trovare l'informazione; e infine, alla presenza di una subordinata implicita e dall'espressione *sovrano costituzionale*. *Portato al trono* sottende la comprensione di "Luigi Filippo *era stato eletto* re di Francia", "*sovrano costituzionale*" sottende a sua volta la comprensione di "sovrano che ha concesso la costituzione" e di "costituzione", elementi del tutto affidati alla presunta ma non verificata enciclopedia dell'allievo, dando luogo a una evidente difficoltà interpretativa.
Nel capoverso seguente (indice GULPEASE 46,"*molto difficile*") una difficoltà di comprensione può essere rappresentata dal termine *borghesi* perché lo studente deve compiere un'inferenza, attraverso un richiamo alla sua enciclopedia, per attribuire il significato ad un termine a cui prima il testo non ha fatto riferimento e che deve essere interpretato come "classe sociale componente il movimento rivoluzionario". Inoltre, per chiarire le richieste di tale ceto sociale di una maggiore libertà e di una riforma elettorale, con la richiesta di un'estensione del diritto di voto, il testo, che non fornisce alcuna definizione di cosa sia una riforma elettorale né il diritto di voto, lascia che lo studente possa inferirne il senso facendo riferimento ai dati relativi al numero dei votanti francesi rispetto al totale della popolazione. Il testo prosegue poi con un periodo (indice GULPEASE 44,*" molto difficile"*) in cui si fa riferimento alle condizioni degli operai delle fabbriche: a questo proposito si richiede all'allievo di richiamare conoscenze acquisite in un capitolo precedente e di stabilire una correlazione tra "*pagati con salari da fame*" e "*loro problemi*". Nelle frasi successive una difficoltà è data, inoltre, dall'espressione "*ceti popolari*": espressione generica che, dato il testo, l'allievo è indotto a ritenere essere una "classe sociale" per analogia con "*borghesi*", "*operai*" e "*contadini*". Chi siano esattamente i "*ceti popolari*" non è certamente chiaro e comprensibile: siamo di fronte ad un nesso mal segnalato e implicito, come quello tra "*salari di fame*", "*cattivo raccolto delle patate e del forte aumento dei prezzi degli alimenti*" e "*crisi economica*" e "*impoverimento*".
Cogliere gli elementi di coesione e della coerenza testuale rappresenta infatti, uno dei nodi di maggiore criticità nella comprensione del testo da parte degli apprendenti. Può essere utile qui ricordare che la coesione testuale si realizza attraverso procedimenti di collegamento a distanza, riprese e anticipazioni, che servono a riproporre la continuità tematica, insieme a procedimenti di microcoesione testuale, come l'uso di pronomi dimostrativi, personali e le riprese nominali.
A livello di coesione possono creare particolari problemi di comprensione:

a. i nessi non segnalati, come nell'esempio[17]:

> Non conoscendo i sistemi di rotazione delle colture, di concimazione e di rigenerazione periodica della terra, **(?)** sono costretti, dopo un certo numero di anni, ad emigrare in cerca di nuove aree fertili.

17 Gli esempi sono tratti da Colombo, 2002, pp. 52-55.

b. i nessi distanziati, come nell'esempio:

> La presenza dei diavoli e delle anime dei morti nel Carnevale non è strana. *Infatti,* con questa festa ci si propone di rendere più fertile la terra e abbondante il raccolto. Per generare la nuova spiga o la nuova pianta, il seme deve passare un periodo più o meno lungo *sotto terra. Qui, secondo una credenza molto antica, precedente al Cristianesimo, nel buio del mondo infernale, stavano i démoni, le anime dei morti*.

c. i nessi mal segnalati, come nell'esempio:

> Quando poi morì l'arcivescovo di Milano (ottimo arcivescovo, lo riconoscevano tutti, *che però aveva il torto di chiamarsi Gaysruck*) e gli venne a succedere il bergamasco Bartolomeo Romilli le accoglienze furono trionfali.

A livello di coerenza possono costituire una difficoltà di comprensione, nel testo di storia, la progressione tematica, il rapporto tra "dato" e "nuovo", i legami espliciti e impliciti, le inferenze da compiere, come nell'esempio:

> Dalla fine della guerra al primo governo Mussolini, cioè dal novembre 1918 all'ottobre 1922, *si susseguirono sei diversi governi*: Orlando, Nitti, Giolitti, Bonomi (due volte), Facta. *Questa instabilità politica* era il sintomo di una grave crisi della vecchia classe dirigente…

C) *Il secondo paragrafo*

> 2. **Il progetto socialista e la vittoria dei conservatori**
> I primi provvedimenti del nuovo governo furono l'introduzione del suffragio universale (il diritto di voto fu esteso a tutti i cittadini, non però alle donne) e l'istituzione dei laboratori nazionali, un'industria creata dallo Stato in favore dei disoccupati (vi trovarono lavoro oltre centomila operai): un'iniziativa di ispirazione socialista sostenuta dal proletariato parigino.
> Le elezioni a suffragio universale 23 aprile 1848) diedero, tuttavia, una larga maggioranza ai moderati (su 900 deputati, i socialisti non raggiunsero il numero di 100): si formò così un governo prevalentemente conservatore che ordinò la chiusura dei laboratori nazionali per evitare un eccessivo rafforzarsi dei socialisti. Gli operai insorsero e per alcuni giorni 23-26 giugno) le vie di Parigi furono insanguinate da una battaglia violentissima, nella quale caddero migliaia di operai sotto il fuoco delle truppe mobilitate dal governo. Il moto socialista fu così stroncato sul nascere. La vittoria dei conservatori fu consolidata con la nomina a presidente della repubblica 10 dicembre 1848) di Luigi Napoleone Bonaparte, nipote del grande Napoleone, già affiliato alla Carboneria e di tendenze moderatamente liberali, uomo di grandi ambizioni che mirava soprattutto al potere personale. Appena tre anni dopo, egli sciolse il parlamento e si fece proclamare imperatore col nome di Napoleone III.

Il secondo paragrafo ha un indice GULPEASE 46. Come è stato riportato nella tabella sopra, la maggior parte dei lessemi appartiene al VdB: la percentuale maggiore è assegnata alle parole del lessico fondamentale, seguono quelle ad alto uso e una bassa percentuale è costituita dal vocabolario di alta disponibilità. Nonostante ciò i primi periodi del paragrafo (da "*I primi provvedimenti…*" a "*…stroncato sul nascere*") presentano difficoltà comprese fra gli indici 38 e 46 di GULPEASE (testo dunque "*molto difficile*").

In effetti, il primo capoverso si apre con elementi di difficoltà legati alla presenza di nominalizzazioni quali, "*introduzione del suffragio universale*" ("*il governo* – e l'allievo deve ricostruire che si tratta di quello francese indicato a conclusione del paragrafo precedente e per questo ricostruire il nesso tra i due paragrafi – introduce il *suffragio universale*"). "*Suffragio universale*" è espressione polirematica formata da parole non presenti nel vocabolario di base e di cui andrebbe fornita una definizione che nel testo è delimitata all'interno di parentesi, ma per comprendere la quale l'allievo deve riferire "*estensione del voto*" a "*suffragio*" e "*universale*" a "*esteso a tutti i cittadini*", tranne che alle donne e comprendere il significato di "universale" in un senso "limitato" e specifico.
Poco più avanti sempre nello stesso periodo, ricorre un'altra nominalizzazione, "*istituzione* dei laboratori nazionali" e, chiusa tra le virgole, si dà un chiarimento del concetto: viene spiegato come si tratti di un'industria creata dallo stato in favore dei disoccupati, con una indicazione parentetica del numero di occupati che vi trovarono lavoro. Con i due punti dopo la parentetica si specifica che era un'iniziativa di ispirazione socialista sostenuta dal proletariato: "*ispirazione socialista*" e "*proletariato*" costituiscono due elementi di difficile decodifica per l'allievo se questi termini non vengono spiegati dall'insegnante o richiamati alla memoria se sono stati precedentemente presentati nel capitolo sulla rivoluzione industriale: è un punto in cui la comprensione necessita di un richiamo di conoscenze pregresse. Ugualmente possono essere un problema la localizzazione "*parigina*" e la forma implicita del verbo "sostenere" "*sostenuta*", verbo presumibilmente noto all'allievo nel suo primo significato di "reggere", forse in quello di "affermare qualcosa con convinzione, argomentare", ma probabilmente non nel significato di "richiedere, sollecitare con forza".
A questo punto il periodo si è fatto molto lungo e con una struttura complessa ricca di chiarimenti e aggiunte; per l'alunno diventa difficile poter discriminare fra le informazioni e ritrovare quella essenziale. L'uso di un lessico specialistico, la cui definizione non è fornita nel manuale da un glossario e che non possiamo neanche ipotizzare appartenga all'enciclopedia dello studente, (mi riferisco a parole quali *proletariato, suffragio*, di duplice ricorrenza, non presenti nel VdB), la presenza di costituenti pesanti quali, *iniziativa di ispirazione socialista*, accrescono la difficoltà interpretativa del testo.
La complessità sintattica è dipendente dalla presenza nel testo, di diversi gradi di subordinazione e , come già accennato, da una parentetica: *Le elezioni a suffragio universale diedero tuttavia, una larga maggioranza ai moderati (su 900 deputati, i socialisti non raggiunsero il numero di 100)*: *si formò così un governo prevalentemente conservatore, che ordinò* (I grado) *la chiusura dei laboratori nazionali per evitare* (II) *un eccessivo rafforzarsi dei socialisti* (verbo con funzione di sostantivo che ha valore della subordinata "*che i socialisti si rafforzassero eccessivamente*"). Qui inoltre l'allievo viene impegnato a comprendere perché la chiusura dei laboratori nazionali avrebbe evitato l'eccessivo rafforzarsi dei socialisti.
Nel capoverso successivo troviamo un'implicita costituita dalla participiale (di II grado) *mobilitate*, la cui difficoltà è legata allo scioglimento della sua forma e alla non appartenenza della parola al VdB. Vi sono poi alcune inferenze "difficili" nel segmento "*(su 900 deputati, i socialisti non raggiunsero il numero di 100): si formò così un governo prevalentemente conservatore*" in relazione alla comprensione (o meno) di che cosa significhi

essere "*conservatore*" e essere "*socialista*". Infine, tutta da verificare rimane la capacità dell'allievo di correlare la parte del titolo del paragrafo "*progetto socialista*" alle informazioni contenute nel paragrafo stesso.

D) *Il terzo paragrafo*

3. **La rivoluzione si estende**
Gli eventi di Parigi del febbraio 1848 scatenarono una reazione a catena, provocando l'insurrezione dei liberali in molti paesi soggetti alla monarchia asburgica, considerata il centro dell'assolutismo europeo. La rivoluzione si estese con rapidità impressionante, come un incendio che si propaga: 3 marzo, Budapest; 13 marzo, Vienna; 13 marzo, Praga; 17 marzo, Venezia; 18 marzo, Milano. Lo stesso 18 marzo, la rivolta di Berlino scosse anche la Prussia.
Italiani e ungheresi reclamavano l'indipendenza, per sottrarsi alla soggezione degli Asburgo; libertà e governi costituzionali chiedevano i boemi e i tedeschi. Il moto di protesta si estese alla stessa capitale, Vienna, la cui popolazione insorse innalzando le barricate e reclamando dall'imperatore il licenziamento di Metternich (il quale infatti si dimise) e la Costituzione (che venne promessa).
Particolarmente combattute furono l'insurrezione a Budapest, sostenuta dall'eroe nazionale Kossuth e dal poeta Petöfi, e quella di Milano.

Il terzo paragrafo ha un valore GULPEASE di 50, ancora un valore elevato che si pone a metà nella scala dei valori, fra le soglie di leggibilità "*testi molto difficili*" e "*difficili*". Una difficoltà che l'allievo può incontrare all'inizio è ricostruire con esattezza l'ordine cronologico degli eventi. Infatti, egli deve correlare l'enunciato *gli eventi di Parigi del febbraio 1848* con quanto è indicato nel primo paragrafo per poi procedere alla ricostruzione degli eventi narrati in questo terzo, senza considerare quelli enunciati nel secondo paragrafo.
Una seconda difficoltà è rappresentata dalla struttura testuale del paragrafo, organizzata in periodi lunghi, con diversi gradi di subordinazione di tipo implicito, forme meno immediate rispetto alle relative esplicite: […] *provocando l'insurrezione dei liberali in molti paesi soggetti alla monarchia asburgica, considerata il centro dell' assolutismo europeo*. Più avanti il testo prosegue così: *la rivoluzione si estese con rapidità impressionante, come un incendio che si propaga: 3 marzo, Budapest; 13 Marzo, Vienna;* […] segue una lista di cinque date ognuna delle quali è seguita da un nome di città. Il testo avrebbe avuto una maggiore coerenza interrompendo il periodo a *si proroga* e riprendendo con frasi semplici, a sostituzione dell'elenco proposto dal testo, del tipo: il 3 marzo scoppia a Budapest; il 13 Marzo scoppia a Vienna, e così via. Una certa ridondanza dell'informazione, nella struttura proposta e ripetuta più volte, avrebbe potuto essere un mezzo per diluire la densità informativa e per aiutare lo studente a memorizzare date e luoghi e avrebbe offerto così l'occasione di potere associare al termine *rivoluzione* l'uso appropriato del verbo che descrive l'evento di cui si parla, cosa che nel testo si riscontra una sola volta, nell'introduzione, e che è invece una importante modalità per l'acquisizione della lingua della disciplina e il suo corretto riuso.
Nel periodo successivo la criticità è di tipo lessicale: la presenza di termini di alto uso (*soggezione*), parole non del VdB (*Asburgo e costituzionale, Boemi*) compromettono la comprensione del testo se lo studente non ne possiede la conoscenza, non inferibile dal contesto.

Anche l'apparato iconografico presente nel testo non gli è d'aiuto.

La sola cartina in cui accanto al nome *Impero d'Austria* si sarebbe potuto associare il nome *Asburgo*, o almeno presentarlo nella didascalia, è una cartina che mostra una linea che segna i confini della Confederazione germanica (l'allievo dovrebbe collegare l'indicazione di tali confini alla frase del paragrafo "provocando l'insurrezione dei liberali in molti paesi soggetti alla monarchia asburgica, *considerata il centro dell'assolutismo europeo*") e delle stelline per indicare le città in cui scoppiarono i moti (e in cui non compare la parola Boemia) e che ha una didascalia non funzionale all'interpretazione della stessa.
Il testo presenta inoltre, in un altro luogo, un'inversione dell'ordine SVO che può rappresentare un altro elemento di criticità. (*Italiani e ungheresi reclamavano l'indipendenza, per sottrarsi alla soggezione degli Asburgo*; *libertà e governi costituzionali chiedevano i Boemi*). Il periodo successivo è abbastanza complesso per la densità di informazione che vi è contenuta e per l'organizzazione strutturale che presenta quattro gradi di subordinazione con due parentetiche: (*il moto di protesta si estese alla stessa capitale, Vienna, la cui popolazione insors*e (I grado) *innalzando le barricate* (II, di tipo implicito) *e reclamando* (coordinata) *dall'Imperatore il licenziamento di Metternich* (*il quale si dimise*) (III) *e la costituzione* (*che venne promessa*) (IV). Lo scioglimento delle proposizioni implicite avrebbe consentito in questo caso una più agevole decodifica del testo che, invece, presenta un elevato grado di difficoltà.
Si pone qui anche un problema di conoscenza e riferimenti storici dato dall'uso dell'espressione "*licenziamento di Metternich*". Ad un allievo di oggi il termine può indicare o suggerire l'idea di un'interruzione di un rapporto di lavoro, pertanto risultare poco pertinente con riferimento ad un incarico politico; quella proposta dal testo, se non chiarita dall'insegnante, non è l'espressione che egli si aspetta di trovare (supposto che ne conosca il significato). Per la comprensione corretta del testo l'allievo è chiamato a ricordare (o deve apprendere) che in un stato assoluto il sovrano o l'imperatore ha il potere di nominare i ministri senza doverne dare ragione ad un parlamento o al popolo e ha, quindi,

anche il potere di "licenziarli". Il riferimento a "dimissioni" compare poco più avanti nella frase tra parentesi laddove, sempre in riferimento a Metternich, si chiarisce: (*il quale si dimise*) creando un evidente problema di interpretazione che il testo non scioglie e che l'insegnante dovrà invece tenere presente. Rimane comunque oscuro chi sia Metternich e perché se ne reclami il licenziamento. Se, come presumibile, chi sia e quali siano state le misure economiche da lui adottate, sono informazioni date in un precedente capitolo, sarebbe stato opportuno comunque sinteticamente richiamarle.
Ancora un'osservazione per quanto riguarda il lessico di questo paragrafo: oltre ai vocaboli cui si è già fatto riferimento, altri elementi lessicali non compaiono nel VdB quali, *assolutismo, eventi, insurrezione*: tecnicismo che ritorna spesso e che andrebbe senz'altro spiegato perché concetto chiave per la decodifica dell'informazione di base dell'unità presa in esame, insieme a *monarchia asburgica*.

E) *Il quarto paragrafo*

4. **Venezia e Milano insorgono. Le cinque giornate di Milano**
La notizia dell'insurrezione di Vienna e del licenziamento di Metternich ebbe ripercussioni immediate nel regno Lombardo-Veneto, dove Venezia e Milano insorsero.
A Venezia la mattina del 17 marzo la folla, sfondati i cancelli e le porte delle carceri, liberò i patrioti Niccolò Tommaseo e Daniele Manin e costrinse la guarnigione austriaca ad abbandonare la città. Pochi giorni dopo 22 marzo), in piazza San Marco, lo stesso Manin, di fronte alla popolazione riunita, proclamava Venezia libera e dichiarava l'istituzione della repubblica.
Il 18 marzo Milano insorse contro il presidio militare austriaco, numeroso e ben comandato dal maresciallo Radetzky. La popolazione scese in strada a costruire barricate. La lotta, che ebbe come capi e animatori Carlo Cattaneo, Luciano Manara, Emilio ed Enrico Dandolo, si protrasse per cinque giorni e si concluse con la liberazione della città, mentre le truppe austriache si ritiravano nel cosiddetto "quadrilatero", la zona fortificata formata dalle quattro piazzeforti di Mantova, Peschiera, Legnago e Verona.

Il quarto paragrafo, (indice GULPEASE 53, "*difficile*") presenta nel primo capoverso difficoltà di decodifica (indice GULPEASE 40, "*molto difficile*") legate alle nominalizzazioni presenti e a lessemi quali, *insurrezione*, *ripercussione*, che non appartengono al VdB o alle conoscenze pregresse che sono richieste allo studente.
Il secondo periodo presenta, per quanto riguarda la struttura sintattica, una subordinata, una parentetica implicita cui è affidata la resa in sequenza cronologica della relazione temporale che, se non esplicitata, rappresenta sempre un elemento di difficoltà per l'alunno. Proseguendo nell'analisi del testo, troviamo ancora lo stesso tipo di organizzazione strutturale, ancora una subordinata implicita e la mancanza di un'esplicita resa della relazione temporale che, assieme ai nessi causa-effetto, caratterizzano la tipologia di testi narrativo-espositivi. Il testo esaminato affida in modo ricorrente la determinazione delle relazioni causali o temporali a questo tipo di costruzione sintattica. Ciò non solo può comportare allo studente una difficoltà di decodifica ma sembra in qualche modo snaturare il testo di una sua specificità e potrebbe causare, di riflesso, anche un mancato riconoscimento di tali nessi da parte dell'allievo.
Elementi lessicali non presenti nel VdB in questo paragrafo, sono termini come *guarnigio-*

ne e *patriota* e più avanti anche *presidio*, *animatori*, *si protrasse*, molti dei quali non inferibili dal contesto, eccezion fatta per *protrarsi* che è accompagnato dalla determinazione temporale. Altro elemento di complessità è rappresentato più avanti, dalla presenza di un participio passato nella frase "*Il 18 marzo Milano insorse contro il presidio militare austriaco, numeroso e ben comandato dal maresciallo Radetzky*", che poteva essere sciolto con una proposizione relativa che ne avrebbe reso più agevole la comprensione. Anche il periodo seguente è molto complesso: tra il soggetto e il verbo pronominale *protrarsi,* non presente nel VdB, della proposizione principale si inserisce una frase relativa; la principale viene poi seguita da una coordinata con il verbo riflessivo e da una subordinata temporale cui si aggiunge una participiale per definire che cosa sia il "cosiddetto quadrilatero". L'indice GULPEASE calcolato per questa proposizione è 49, ed è certamente da ascrivere alla struttura sintattica presente in quanto, come è stato osservato, i lessemi che la compongono appartengono tutti al VdB ed esattamente sono termini del vocabolario comune e di alto uso.

F) *Il quinto paragrafo*

5. **L'arte è fatta per il popolo: gli scrittori della libertà**
Nel XIX secolo molti poeti e scrittori contribuirono a diffondere gli ideali della libertà. Essi furono chiamati "romantici" e "romanticismo" la tendenza letteraria e culturale da essi seguita.
Gli scrittori romantici si opponevano a ogni forma di imposizione nel campo dell'arte. L'artista, essi affermavano, non deve obbedire a regole fisse né deve imitare modelli precostituiti.
Lo stile e la forma espressiva vanno liberamente creati dallo scrittore, devono essere opera sua personale e spontanea. Così pure, devono essere liberamente scelti gli argomenti da trattare.
I romantici preferirono scrivere in uno stile semplice, chiaro e ricco di sentimento, affinché i libri fossero letti da molte persone, non soltanto da pochi gruppi, secondo il principio per cui l'arte deve essere popolare e rivolgersi a tutti.
In Italia, uno dei maggiori scrittori romantici fu Alessandro Manzoni, autore dei «Promessi sposi», di cui sono protagonisti due popolani, Renzo e Lucia, perseguitati da un nobile prepotente. Il romanzo è ambientato in Lombardia durante il dominio spagnolo del Seicento e inquadra le vicende dei personaggi in quel contesto storico di malgoverno, sfruttamento, fame, guerra. Questi i malanni (così vuole insegnare Manzoni nel suo libro) che colpiscono un popolo quando è privo della libertà.
Il romanticismo fu presente in tutta Europa. Tra i suoi maggiori esponenti ricordiamo l'inglese Walter Scott, che scrisse numerosi romanzi a fondo storico, tra i quali assai noto «Ivanhoe», e il francese Vietor Hugo, ancora oggi popolare per il romanzo «I miserabili».
Proprio di Hugo citiamo alcune parole illuminanti sul suo modo di concepire il rapporto tra arte, politica e libertà: «Il romanticismo altro non è che il liberalismo in letteratura. Libertà nell'arte, libertà nella società: questo il duplice fine a cui debbono tendere con pari slancio tutti gli spiriti; questa la doppia bandiera che vede raggrupparsi intorno ai giovani d'oggi, e anche, assieme e in testa alla gioventù, il fiore della generazione che ci ha preceduti, tutti quei saggi anziani che hanno riconosciuto che la libertà letteraria è figlia della libertà politica. Tale il principio del secolo: e prevarrà. A popolo nuovo arte nuova».

L'ultimo paragrafo del testo, il cui argomento presenta un aspetto della cultura letteraria italiana dell'Ottocento, ha un indice di GULPEASE pari a 56. Il titolo assegnato al paragrafo presenta una complessità legata alle capacità inferenziali e alle conoscenze enciclopediche richieste e che non è pensabile che lo studente, cui si rivolge il testo, possieda. La sua decodifica è perciò estremamente complessa e richiede necessariamente una mediazione dell'insegnante. (*L'arte è fatta dal popolo: gli scrittori della libertà*).
I lessemi presenti che non appartengono al VdB sono: *romanticismo, imposizione, precostituito, espressiva, Italia* (ma quest'ultimo, si spera, dovrebbe essere noto!) Molti appartengono al vocabolario comune, altri, come *malanni,* sono invece di uso non comune e "colto", fuori dal repertorio degli allievi, altri come *a fondo* e *spiriti* sono usati in una accezione specifica che crea problemi di comprensione se intesi nel loro significato comune.
Le complessità di tipo sintattico riscontrate sono l'ellissi del verbo nella frase, "*essi furono chiamati romantici e romanticismo, la tendenza letteraria e culturale da essi seguita*". La ripresa anaforica presente del pronome personale dà coesione al testo, mentre l'ellissi del verbo può ostacolare la decodifica della coordinata. La frase che segue "*gli scrittori romantici si opponevano a ogni forma di imposizione nel campo dell'arte*" andrebbe meglio chiarita e la presenza del lessema *imposizione* non appartenente al VdB dà luogo a criticità di difficile soluzione per lo studente che manca anche di adeguati riferimenti enciclopedici e culturali. Proseguendo l'analisi, osserviamo come la costruzione sintattica di questa frase "*l'artista, essi affermavano, non deve obbedire a regole fisse, né deve imitare modelli precostituiti*" presenta un alto indice di difficoltà perché non esplicita la relazione di dipendenza fra la proposizione principale e la subordinata e contiene anche una negazione complessa, oltre ad espressioni e termini quali "*regole fisse*" e "*modelli precostituiti*", di difficile comprensione e interpretazione se l'allievo non ha i riferimenti enciclopedici necessari.
Un esempio di nesso che può essere complesso ricostruire è la relazione tra *la doppia bandiera* e *libertà nell'arte, libertà nella società* che vuole anche il riconoscimento del significato della metafora *bandiera.*
In ultima analisi, quest'ultimo paragrafo, per le complessità sintattiche, testuali, lessicali presenti risulta particolarmente difficile, perché oltretutto, interrompe l'esposizione della narrazione storica e aggiunge un ulteriore livello di difficoltà, legata al rinvio a concetti di storia della letteratura che lo studente potrebbe non possedere.

15.3.2. L'apparato didattico del testo

Ogni unità di apprendimento del manuale si chiude con un apparato didattico, distribuito in quattro sezioni diverse, ognuna delle quali è contrassegnata da una progressione numerica. La prima è intitolata "*guida allo studio*" ed è costituita da un numero di domande variabile per unità di apprendimento.
Alla fine di ciascuna domanda a risposta aperta, vi è il rimando con l'indicazione del paragrafo cui essa fa riferimento.
La seconda sezione è uno schema da completare scandito dal titoletto "*Conoscere gli eventi*" e funzionale alla comprensione letterale del testo e all'individuazione di personag-

gi, azioni, tempi e luoghi e alla divisione in sequenze. Allo studente è richiesto di completare uno schema contrassegnato da indicatori del tipo, *quando*, *dove*, *chi*, *che cosa*, che indicano il tipo di informazione da inserire: tempo, luogo, personaggi e azioni dei protagonisti/eventi. La griglia è completa in quasi tutte le sue parti, soltanto una o due delle parti rimanenti sono incomplete, la sezione relativa al luogo, quella dei personaggi o quella degli eventi, a seconda dei casi.
La terza sezione è relativa al lessico. Allo studente viene proposto un esercizio di *cloze* per completare le definizioni di parole usate dal testo, servendosi di una lista di parole indicate posta al margine superiore dell'esercizio senza che peraltro nel testo vengano fornite esplicite definizioni. Questo tipo di attività dunque comporta l'uso del dizionario o la messa in atto di capacità inferenziali da parte dello studente che deve formulare ipotesi o ricostruire il significato dei termini dati , aiutandosi con le parti di testo in cui sono presenti. Alcuni dei lessemi di cui si richiede di fornire una definizione all'alunno non appartengono al VdB.
L'ultima sezione invece è un esercizio di completamento chiamato "*sintesi*", in cui si ripropone un attività di cloze da completare con una lista di parole date.
La tipologia di esercizi richiesta allo studente ha una partitura differenziata in sezioni diverse che avrebbero lo scopo di consentire allo studente di far proprio l'argomento studiato approfondendone i diversi aspetti, in realtà egli deve svolgere sempre una medesima attività di completamento.
Questo tipo di organizzazione dell'apparato didattico da un lato dà uniformità alla tipologia di esercizi proposti e anche al metodo che si vuole suggerire allo studente per aiutarlo a padroneggiare l'argomento, d'altro canto però, proprio perché si ripete sempre uguale per tutti i capitoli del manuale, risulta ripetitivo, monotono e poco motivante: lo studente, una volta appreso il metodo, può limitarsi ad applicarlo in modo meccanico. Inoltre, gli item da completare spesso tendono a ripetere lo stesso ordine delle parole, la stessa struttura morfosintattica delle frasi del testo, per cui l'allievo non è stimolato a fare collegamenti, a lavorare autonomamente per trovare la risposta corretta, ma si limita a individuare la risposta all'interno del testo.

15.4. Ipotesi di intervento sul testo

Dall'analisi condotta è emerso che il testo utilizza una sintassi complessa, periodi con più gradi di subordinazione, frequentemente di tipo implicito, in cui spesso non sono esplicitate le relazioni temporali e di causa-effetto. All'interno dei periodi ricorrono anche diverse nominalizzazioni che in qualche caso possono equivalere a frasi subordinate implicite. Altri elementi che rendono difficile la comprensione del testo sono la frequente inversione dell'ordine SVO, il ricorso alla sinonimia e l'ellissi del verbo.
La maggior parte dei lessemi appartiene al VdB, per quelli che non ne fanno parte non sempre è possibile la comprensione del significato in base al contesto. Frequenti sono i casi in cui è richiesto allo studente il riferimento alla sua enciclopedia, con implicito riferimento a presupposte conoscenze pregresse o con rimandi a conoscenze esplicitate nei capitoli precedenti del manuale.

L'apparato didattico propone sostanzialmente una sola tipologia di esercizi di basati sul completamento e sul cloze.
Che cosa può dunque fare l'insegnante per agevolare la comprensione di un testo così "difficile" da capire e quindi da studiare? Abbiamo due diverse modalità d'intervento, la facilitazione e la semplificazione.

15.4.1. La facilitazione del testo

La facilitazione è un'azione didattica volta a predisporre la trasmissione e acquisizione di contenuti e concetti mediante un'azione intenzionale che presuppone una preparazione del contesto e di metodologie in grado di favorirle. È un'azione intenzionale che fa da catalizzatore, attiva strategie e promuove la fiducia dello studente in se stesso. Facilitare l'accesso alle discipline scolastiche significa dunque progettare azioni sinergiche che toccano la metodologia didattica, le relazioni, le strategie metacognitive, la lingua, i contenuti (D'Annunzio, Luise, 2008: 14).
Concretamente, nell'attività di lettura si può favorire la comprensione da parte dell'apprendente ricorrendo a tecniche e strategie didattiche di *facilitazione* atte a favorire una mediazione (linguistica e culturale) tra il testo e il lettore, quali, ad esempio:

a. *in una fase di pre-lettura*[18], di orientamento al testo:

- la **contestualizzazione**: creazione di un contesto, di uno sfondo orientativo non solo tramite strumenti verbali, ma anche attraverso immagini. Ad esempio le illustrazioni del testo sulla rivoluzione del 1848 (e altre che l'insegnante può reperire e mostrare con l'uso della LIM) possono essere utilizzate per orientare rispetto all'argomento del capitolo, formulare ipotesi sugli eventi ecc.
- l'**anticipazione**: recupero di eventuali conoscenze associabili attraverso tecniche di messa in comune, quali:
  - domande stimolo di recupero delle conoscenze pregresse necessarie alla comprensione di concetti (quali *libertà*, *indipendenza*, *giustizia* presentati nella introduzione al capitolo), alla ricostruzione degli eventi narrati nel nuovo capitolo;
  - formulazione di ipotesi su possibili relazioni di eventi già noti con quelli di cui il capitolo tratta (ad esempio, nel paragrafo in cui si fa riferimento alla classe operaia, l'insegnante può sollecitare gli allievi a ricordare come questa classe sociale si formi a seguito della rivoluzione industriale precedentemente studiata);
  - recupero di attività e di lavori svolti su capitoli precedenti che abbiano relazione con i nuovi argomenti del capitolo (predisporre il rapporto tra "dato" e "nuovo");
  - anticipazione del significato di termini che presumibilmente non sono noti e di cui non è possibile ricavare il significato dal testo, ecc. (ad esempio l'insegnante può metter in relazione un'immagine di barricate a Parigi per spiegare che l'espressione *innalzare le barricate* è legata a prendere *le armi in pugno* e *rivolta*).

18 La fase di pre-lettura «serve ad elicitare le preconoscenze linguistiche ed enciclopedico-contestuali, a fornire e chiarire parole-chiave e termini microlinguistici necessari alla comprensione del testo e ad indirizzare nella giusta direzione le aspettative (*expentacy grammar*) rispetto al testo» Bozzone Costa R., 2003: 116.

- l'**interazione**: presentazione non monologica, ma dialogica e problematizzante di un dato concetto (ad esempio, il recupero delle conoscenze pregresse può avvenire attraverso una discussione, un'attività di brainstorming collettivo, ecc.); nel nostro caso l'insegnante può far ricostruire mediante domande:
  - il processo di Restaurazione in Europa dopo la caduta di Napoleone e il Congresso di Vienna;
  - il formarsi di nuove classi sociali a seguito della rivoluzione industriale;
  - la rivolta parigina del 1830 a seguito della quale Luigi Filippo diviene "re dei francesi" e concede la costituzione. Ciò può introdurre la nozione di *sovrano costituzionale* presente all'inizio del primo paragrafo;
  - la divisione dell'Italia nel 1815 per richiamare in particolare la dipendenza del Lombardo Veneto dall'Austria, in riferimento alle insurrezioni di Venezia e Milano, al paragrafo 4 del testo;
  - [...]

b. *in una fase di post-lettura*, che rappresenta il momento di controllo (ed eventuale verifica) e del reimpiego creativo di singoli paragrafi o dell'intero capitolo, modalità di facilitazioni possono essere:

- la ripresa dei concetti base, la loro definizione, l'esposizione collettiva delle relazioni tra concetti, tra eventi, tra fenomeni, il completamento e/o creazione di una griglia, l'abbinamento testo-immagini, il riordino di parti del testo, il cloze; ad esempio: l'insegnante può far costruire correlazioni tra eventi o fenomeni del tipo:
  a. *salari di fame*, *cattivo raccolto*, *aumento dei prezzi → crisi economica*, *impoverimento* dei ceti popolari → *stato di generale inquietudine e malcontento* (paragrafo 1).
  b. *In Francia il re Luigi Filippo proibisce una riunione per discutere la riforma elettorale → scoppio della rivoluzione 23, 24 Febbraio) → proclamazione della seconda repubblica → formazione di un governo che concede il suffragio universale* (paragrafo 1).
- per il reimpiego creativo si possono proporre: la sintesi, l'elaborazione di schemi, diagrammi, mappe concettuali (individualmente o in piccoli gruppi), il glossario di classe, un articolo di cronaca, ...

Prima della lettura in classe del testo, l'insegnante può inoltre adottare delle tecniche di facilitazione della comprensione del testo, quali, ad esempio queste suggerite da Favaro 2002, p. 191):

- selezionare le parole chiave necessarie per comprendere il testo;
- assicurare la comprensione delle parole chiave, mediante immagini, parafrasi, definizioni, richiami a conoscenze pregresse;
- discutere il tema e tutte le informazioni e le conoscenze che gli apprendenti hanno già acquisito;
- collegare l'argomento all'operatività (ad esempio, prendere appunti, disegnare una carta storica, costruire una mappa degli eventi, ecc.).

Durante la lettura del testo in classe:

- ricorrere a mezzi non verbali presenti nel testo o predisposte dall'insegnante: imma-

gini, fotografie, disegni, cartine, schemi, grafici, ecc., aiutando l'allievo a "leggerli"e a porli in relazione con il testo;
- usare in modo funzionale le varie parti del capitolo;
- riconoscere e saper usare le varie parti del testo;
- l'organizzazione dei capitoli compreso il paratesto;
- sottolineare le parole chiave;
- evidenziare le informazioni principali del testo;
- segnalare le relazioni e i nessi tra le diverse parti;
- provocare, attraverso domande sul testo, ipotesi sulle informazioni a seguire, sulla sua conclusione, ecc.;
- costruire un glossario dei termini non noti del capitolo.

Tra queste modalità l'insegnante può selezionare quelle che meglio si adattano alle caratteristiche del testo che gli allievi stanno affrontando. Nel nostro caso può ad esempio, far compilare agli allievi per raccogliere informazioni dal testo schede di questo tipo:

Scheda n. 1: Il 1848 in Francia
1. Cause economiche dello scoppio della rivoluzione
2. Cause politiche dello scoppio della rivoluzione
3. Provvedimenti del primo governo della Repubblica (Febbraio - Aprile 1848)
4. Provvedimenti e azioni del secondo governo della Repubblica (dopo le elezioni del 23 aprile 1848)

Scheda n. 2: Gli obiettivi della rivoluzione del 1848 in

Italia
Ungheria
Boemia
Germania
Austria

15.4.2. La semplificazione del testo

La semplificazione invece prevede un'azione sul testo, agendo sulla lingua e sui contenuti, ed è un'operazione finalizzata a rendere un testo più comprensibile agli studenti non italofoni. È dunque una modalità di intervento principalmente su testi scritti[19] che non esclude un lavoro condotto su diversi fronti, per esempio quello da compiere sullo studente, con un'adeguata metodologia didattica, costruendo la relazione che sta alla base della co-costruzione delle conoscenze, e infine promuovendo e attivando un processo di consapevolezza delle strategie metacognitive e delle abilità di studio che rendano lo studente consapevole su cosa deve fare, come farlo, e che gli permettano di scegliere all'in-

19 È utile ricordare a questo proposito, che un intervento sulla lingua può prevedere non solo quello sui testi scritti ma anche quello sui testi orali. Mi riferisco al trattamento dei testi orali e principalmente, al parlato dell'insegnante per cui può essere vantaggioso il ricorso a criteri di semplificazione, per dare continuità e coerenza all'attività condotta sui testi scritti.

terno del suo personale repertorio le strategie da utilizzare (D'Annunzio, Luise, 2008: 14). Il termine semplificazione è stato criticato da molti studiosi perché il concetto di "semplicità" rischia di veicolare due presupposti, l'idea che si tratti di un'operazione semplice da compiere, e quella che lo studente entri in contatto con una lingua artificiosa. L'operazione di semplificazione del testo rinvia alle strategie e alle attività da mettere in atto per consentire all'allievo di cercare una via "semplice" e graduale per comprendere la lingua dello studio. Il testo semplificato va considerato come un testo 'ponte', che ha la funzione di permettere all'alunno di avvicinarsi poi al testo "autentico" e dunque va utilizzato per un tempo limitato.
Va infatti chiarito che un testo semplificato:

- non è un modello linguistico per la produzione scritta (e anche orale) degli studenti (Marello, 2003);
- costituisce un passaggio e non un punto di arrivo per porre in contatto lo studente non italofono con i contenuti e concetti disciplinari (D'Annunzio, Luise, 2008: 18);
- non è un mezzo per passare informazioni a chi ha competenze limitate, ma uno strumento per aiutare chi ha le capacità a superare un deficit, linguistico e comunicativo temporaneo (Amoruso, Paternostro, 2003)[20].

Gli indici di leggibilità di un testo semplificato di norma sono sempre più alti del testo non trattato, anche se ciò può comportare problemi legati alla banalizzazione del contenuto o un impoverimento dell'input (D'Annunzio, Luise, 2008: 21) o alla cancellazione di nessi logici, ad esempio delle relazioni di causa-effetto o delle relazioni temporali, tra eventi e fenomeni.
Per la semplificazione testuale e la scrittura controllata sono stati formulati i seguenti criteri[21], ormai largamente condivisi dalla ricerca e dalla letteratura sul tema.
Dal punto di vista grafico può essere utile:

- usare un corpo tipografico grande (min.13)
- strutturare il testo in brevi paragrafi segnalando "l'accapo" con un rientro di riga e sottotitoli;
- evidenziare i termini specifici e le parole chiave del testo;
- prevedere un glossario a fine testo;
- inserire immagini o disegni o grafici per facilitare la comprensione.

Caratteristiche linguistiche:

Lessico

- fare riferimento al *Vocabolario di base (VdB)* e fornire – in un glossario che accompagna

20 La semplificazione prevede la riscrittura parziale o integrale del testo, con l'inserimento di eventuali elementi esplicativi necessari in relazione alle limitate competenze e conoscenze dell'allievo. Se invece l'azione è finalizzata alla richiesta di un compito sul testo originale, allora si può operare cercando di rendere il testo cognitivamente e linguisticamente accessibile. La scelta dei contenuti disciplinari deve essere operata individuando quelli essenziali, specialmente quelli che hanno carattere interdisciplinare che, quindi, possono essere trattati da più docenti e da più punti di vista, e proponendo quelli che si possono collegare all'esperienza, alle conoscenze pregresse dello studente o che lo possono maggiormente motivare e coinvolgere.

21 Cfr. Piemontese M.E., 1996.

il testo – la spiegazione delle parole che non rientrano in tale vocabolario;
- evitare o limitare le nominalizzazioni;
- evitare espressioni idiomatiche e forme figurate.

Sintassi
- scrivere frasi brevi (indicativamente di 10-15 parole, ma dipende anche dal livello di scolarità);
- scrivere periodi brevi di 20-30 parole;
- scrivere paragrafi/testi brevi di 200-250 parole;
- nei periodi evitare gli incisi;
- usare frasi principali e coordinate, tra le subordinate usare frasi temporali, causali, finali;
- evitare la doppia negazione;
- rispettare l'ordine Soggetto-Verbo-Oggetto (SVO) nella costruzione della frase;
- per unire frasi usare i connettivi più comuni (*e, o, ma, perché, quando,* ecc.);
- usare per lo più i modi finiti dei verbi, evitando – per quanto possibile – infiniti, participi e gerundi;
- usare, quando è possibile, l'indicativo al posto del congiuntivo;
- preferire i seguenti tempi dell'indicativo: presente, passato prossimo, futuro semplice, imperfetto;
- usare la forma attiva e non quella passiva dei verbi;
- evitare le forme impersonali.

Caratteristiche testuali: coesione e coerenza
- ripetere il nome o altre parole chiave evitando l'uso di sinonimi e facendo ricorso in modo limitato ai pronomi; mantenere un elevato tasso di ridondanza (più nomi pieni che pronomi, ripetere le stesse forme piuttosto che cercare sinonimi);
- esplicitare i passaggi tra gli argomenti;
- organizzare i contenuti in modo da favorire la loro elaborazione cognitiva;
- ordinare le unità informative in senso logico e cronologico;
- distinguere le informazioni principali da quelle secondarie.

Tenendo conto di tali criteri si può operare nel testo una:
- semplificazione con cui si interviene sulla morfosintassi e il lessico riformulandoli in chiave facilitante secondo le caratteristiche elencate sopra;
- rielaborazione che prevede un intervento sul lessico aggiungendo glosse, sinonimi, spiegazioni e definizioni alla parole e alle forme ritenute di più difficile comprensione;
- riscrittura funzionale che utilizza le strategie valide per i due precedenti tipi di intervento ma vi aggiunge l'attenzione per gli elementi della testualità e per gli aspetti concettuali. Sul piano lessicale e morfosintattico si semplificano parole e strutture,

evitando metafore, espressioni idiomatiche, subordinate complesse, ma a queste operazioni si aggiunge anche l'elemento di revisione logico-concettuale e si organizza l'informazione in modo che possa facilitare l'elaborazione cognitiva del testo. La stesura di questo tipo di testi è un operazione difficile e richiede specifiche competenze da parte di chi interviene sul testo di partenza (D'Annunzio, Luise, 2008: 21).

A titolo esemplificativo si propone qui una ipotesi di semplificazione dei primi due sottoparagrafi del paragrafo 2 del testo che hanno un indice GULPEASE "*molto difficile*":

Vocabolario di base

Livello del VdB	Parole	% parole	% parole tra le parole VdB
Fondamentale	**115**	77,18	85,82
Alto uso	**15**	10,07	11,19
Alta disponibilità	**4**	2,68	2,99
Totale parole VdB	**134**	89,93	100,00
Non presente in VdB	*15*	*10,07*	---

Legenda per le frasi
nelle quali ogni parola è confrontata con il VdB

Grassetto: **vocabolario fondamentale**
Tondo: vocabolario di alto uso
Corsivo: *vocabolario di alta disponibilità*
Corpo e carattere diversi: non presente nel VdB

Legenda per la difficoltà
correlata al livello di scolarizzazione del lettore

---- quasi incomprensibile
+--- molto difficile
++-- difficile
+++- facile
++++ molto facile

Frase	G	Difficoltà/livello scol.		
		Elem.	Media	Sup.
	---	++++	++++	++++
Il progetto socialista e la vittoria dei *conservatori*	69	+---	+++-	+++-
I primi provvedimenti **del nuovo governo furono l'***introduzione* **del suffragio** universale (**il diritto di voto fu esteso a tutti i cittadini**, **non però alle donne**) **e l'**istituzione **dei laboratori nazionali**, **un'industria creata dallo Stato in favore dei** disoccupati (**vi trovarono lavoro oltre centomila operai**): **un'**iniziativa **di** ispirazione **socialista sostenuta dal proletariato** *parigino*.	38	----	+---	++--

Le elezioni **a suffragio** universale 2**3 aprile 1848**) **diedero**, **tuttavia**, **una larga** maggioranza **ai** moderati (**su 900** deputati, **i socialisti non raggiunsero il numero di 100**): **si formò così un governo prevalentemente** *conservatore* **che ordinò la** chiusura **dei laboratori nazionali per evitare un** eccessivo rafforzarsi **dei socialisti**.	38	----	+---	++--
Gli operai insorsero **e per alcuni giorni** 2**3-26 giugno**) **le vie di Parigi furono insanguinate da una battaglia violentissima**, **nella quale caddero migliaia di operai sotto il fuoco delle truppe mobilitate dal governo**.	45	----	+---	+++-

Testo semplificato

Il progetto socialista e la vittoria dei conservatori

Il nuovo governo istituisce il suffragio universale: tutti i cittadini maschi hanno il diritto di voto. Le donne non possono però votare. Il governo crea i *laboratori nazionali*, per dare lavoro ai disoccupati. Le prime elezioni a suffragio universale avvengono il 23 aprile 1848.
I moderati vincono le elezioni e hanno la maggioranza in parlamento. Il nuovo governo è così un governo moderato e conservatore.
I socialisti sono in minoranza.
Il governo moderato chiude i laboratori nazionali.
Gli operai e i socialisti si ribellano. Il governo invia l'esercito, che spara sui ribelli, e reprime la ribellione.
Migliaia di operai muoiono nella battaglia per le vie di Parigi.

Glossario
Suffragio universale = diritto di voto di tutti i cittadini che hanno l'età prevista dalla legge per votare.
Disoccupato = persona che non ha lavoro.
Conservatore = persona o gruppo che non vuole cambiamenti nella società ed è contrario alle nuove idee.
Moderato = persona o gruppo che è per cambiamenti prudenti, lontani da posizioni estreme.

L'indice Gulpease di questo testo è 67 (*facile*) e l'analisi ci ha dato questi valori:

Vocabolario di base			
Livello del VdB	**Parole**	**% parole**	**% parole tra le parole VdB**
Fondamentale	**88**	77,88	85,44
Alto uso	**14**	12,39	13,59
Alta disponibilità	**1**	0,88	0,97
Totale parole VdB	**103**	91,15	100,00
Non presente in VdB	*10*	8,85	---

Frase	G	Difficoltà/livello scol.		
		Elem.	Media	Sup.
Il nuovo governo istituisce **il suffragio** universale: **tutti i cittadini maschi hanno il diritto di voto**.	54	----	++--	+++-
Le donne non possono però votare.	94	+++-	++++	++++
Il governo crea i laboratori nazionali, **per dare lavoro ai disoccupati1**.	62	+---	+++-	+++-
Le prime elezioni **a suffragio** universale **avvengono il 23 aprile 1848**.	64	+---	+++-	+++-
I moderati **vincono le** elezioni **e hanno la** maggioranza **in** parlamento.	64	+---	+++-	+++-
Il nuovo governo è **così un governo** moderato **e** *conservatore*.	70	++--	+++-	++++
I socialisti sono in minoranza.	97	++++	++++	++++
Il governo moderato **chiude i laboratori nazionali**.	70	++--	+++-	++++
Gli operai e i socialisti si ribellano.	86	+++-	++++	++++
Il governo invia l'esercito, **che spara sui ribelli**, **e** reprime **la** ribellione.	62	+---	+++-	+++-
Migliaia di operai muoiono nella battaglia per le vie di Parigi.	61	+---	+++-	+++-

Riferimenti bibliografici

Bertocchi D., 2003, "La comprensione dei libri di testo nella classe plurilingue", in R. Grassi, A. Valentini, R. Buzzone Costa (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Perugia, Guerra

Bertrand G., 1992, "La storia come luogo di comprensione tra le culture" in C. Lavinio (a cura di) *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia

Bonomi I., Masini A., Morgana S., Piotti M., 2003, *Elementi di linguistica italiana*, Roma, Carocci.

Bosc F. 2004, *"Finalmente ho capito!" La comprensione del testo disciplinare: tra teoria e pratica*, *Insegnare Italiano L2 e L1*, Torino, Quaderno n. 7, USR Piemonte e Regione Piemonte

Bozzone Costa R., 2003, "Come lavorare sulle caratteristiche della linguistiche dei testi disciplinari" , in R. Grassi, A. Valentini, R. Buzzone Costa (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra Edizioni, Perugia

Colombo A., 2002, *Leggere. Capire e non capire*, Bologna, Zanichelli

Coste D. (a cura di) 2009, *Un documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione?*, Viterbo, Sette Città

D'Achille P., Giovanardi C., 2003, "Esiste la storiografia semicolta? Questioni generali e casi particolari", in G. Alfieri (a cura di), *Storia della lingua e storia*, Cesati, Firenze

D'Annunzio B., Luise M.C., 2008 "*Studiare in lingua seconda*", Perugia, Guerra

De Mauro T., 2003, *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti

Deon V., 1997, "I manuali di storia fra divulgazione, parafrasi e storia generale", in R. Calò, S. Fer-

RERI, *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia
FAVARO G., 2010 "Una lingua 'seconda e adottiva'. L'italiano delle seconde generazioni", in *Italiano LinguaDue*, n. 2, pp. 1-14
FIORUCCI M. (a cura di) 2011, *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Milano, Franco Angeli
FRATTER I., JAFRANCESCO E., 2003, "Selezione, facilitazione e comprensione dei testi scritti e parlati nelle discipline di studio in ambito scolastico", in R. GRASSI, A. VALENTINI, R. BUZZONE COSTA (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Perugia, Guerra, pp. 39-57
GISCEL LOMBARDIA, 1988, "Analisi di manuali scientifici ed ipotesi di leggibilità", in A.R. GUERRIERO (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 239-265
LO DUCA M.G., 2003, *Lingua Italiana ed Educazione Linguistica*, Roma, Carocci
PERILLO E. (a cura di), 2010, *Insegnare la storia in prospettiva interculturale*, Milano, Franco Angeli
PIEMONTESE M.E., 1996, *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Napoli, Tecnodid
PIAZZOTTA A., 2003, "Il testo semplificato: sua utilità e utilizzabilità", in R. GRASSI, A. VALENTINI, R. BUZZONE COSTA (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Perugia, Guerra
VOLLMER H., 2010, "Lingua(e) delle altre discipline", in *Italiano LinguaDue*, n. 1, www.italianolinguadue.unimi.it

16. Integrazione fra lezione di LS e geografia in LS

Barbara Gramegna

Pubblicato in *Scuola e Lingue Moderne,*
Torino, Loescher/Anils, 2008, nn. 4-5, www.anils.it

Nel panorama delle esperienze CLIL in atto in diverse province italiane e con diverse modalità organizzative, pare utile riferire di un'esperienza incominciata 15 anni fa in alcune scuole in lingua italiana della provincia di Bolzano. A quell'epoca non era ancora stato coniato l'acronimo CLIL, ma, in effetti, di questo si trattava. L'introduzione della geografia quale disciplina veicolata dalla lingua tedesca (trattandosi però nella fattispecie di L2 e non LS) ha rappresentato una piccola rivoluzione nella scena della scuola in lingua italiana di Bolzano, dove ogni gruppo linguistico presente sul territorio (italiano, tedesco, ladino) ha, secondo Statuto d'Autonomia, diritto alla scuola nella sua madrelingua.
Inizialmente si è trattato di una sperimentazione, ora si tratta di una materia curricolare, presente anche nella scheda di valutazione. A questo punto si può perciò tracciare un quadro piuttosto chiaro di quali siano le caratteristiche della didattica che sottende a questa disciplina e di come la lezione di lingua e quella disciplinare debbano compenetrarsi ed integrarsi.
È necessario innanzi tutto tenere ben presente il motivo per cui, solitamente, si intraprendono questi percorsi, ovvero quello di rafforzare, promuovere, sostenere l'insegnamento linguistico.
Risulta poi semplice capire come l'insegnante di geografia in lingua debba essere anche, o principalmente, un insegnante di lingua. Laddove questo non fosse possibile, si vanificherebbe gran parte dello scopo della scelta operata. [...]
Dall'insegnante, infatti, dipende quasi tutto il successo di questa pratica. Il docente deve infatti essere in grado di percepire e far percepire le due lezioni come tra loro comunicanti, seppur autonome, dove le abilità e le conoscenze siano in continuo scambio osmotico.
Ogni lezione di lingua può essere, o diventare, funzionale a quella di geografia, come ogni lezione di geografia deve essere linguisticamente ben progettata. È innegabile che sia nell'utilizzo di materiali autentici che in quello di materiali apposta concepiti il grado di difficoltà linguistica sia spesso superiore alle effettive competenze degli studenti. Il docente deve perciò essere molto consapevole e preparato per affiancare, aggiungere, introdurre linguisticamente il contenuto disciplinare.

16.1. Possibili attività preparatorie

a. La riattivazione guidata o spontanea di preconoscenze linguistiche sul tema che si andrà a trattare, attraverso un brain storming (mappe concettuali, clustering) o attraverso esercizi lessicali motivanti (cruciverba) o attraverso immagini
b. la compilazione di liste di vocaboli bilingui riferite al lessico che si andrà a utilizzare

c. la compilazione di liste di strumenti linguistici atti alla descrizione, alla spiegazione, al confronto, alla valutazione, alla formulazione di ipotesi o alla connessione di rapporti causa-effetto
d. la compilazione di liste che contengano strumenti linguistici idonei a una discussione a tema
e. la compilazione di liste che contengano descrittori linguistici atti a condurre ed eseguire esperimenti, interviste, sondaggi, ricerche
f. la compilazione di glossari personalizzati (l'uso di un normale dizionario monolingue sarebbe limitante per la disciplina e l'uso di vocabolari specifici presupporrebbe una competenza linguistica troppo elevata)
g. La spiegazione di fenomeni grammaticali non ancora trattati che rendano possibile e facilitino la comprensione di un testo

Ugualmente nella lezione di lingua sarà indispensabile riferirsi, richiamare, riprendere elementi della lezione disciplinare o renderla funzionale all'altra lezione

16.2. Esempi pratici di integrazione fra lezione di LS e di geografia in LS

a. Tema lezione in LS: *Die Jahreszeiten und das Wetter*, funzionale alla trattazione di *Wetter und Klima* in geografia, che, oltre ad un lavoro sul lessico, richiede l'introduzione di elementi grammaticali indispensabili per l'esplicazione di fenomeni meteorologici in geografia, come l'uso dell'impersonale *es*, l'utilizzo di forme verbali irregolari, *messen* ecc.
b. Tema lezione in LS: *Ferienzeit* funzionale alla trattazione di *Landschaften Italiens* in geografia, che, in un momento di brain-storming aiuta già a collocare geograficamente possibili mete di vacanza, ad identificare fisicamente le diverse zone dell'Italia, rende necessario l'uso di preposizioni locali, *nach*, *in*, *zu* e l'automatica considerazione sui verbi di stato e movimento, *fahren*, *fliegen*, *reisen*, *gehen*, *sein*, *liegen*, *stehen* ecc.
c. Tema lezione in LS : *Tag der Kinderrechte/Kinder in der Welt*, funzionale allo studio di un continente, per esempio il Sudamerica, cosa che offre nuovo lessico, richiede l'utilizzo di una struttura linguistica più complessa, per esempio frasi secondarie di tipo causale, *weil*, o di tipo condizionale, *wenn*, per la discussione, l'esposizione, la formulazione di un pensiero proprio ecc.

16.3. Caratteristiche disciplinari della geografia

La geografia rappresenta, per sua natura, un ambito già parte di un vissuto dell'alunno (il proprio quartiere, la propria città, i viaggi, gli ambienti ecc.), ideale base di partenza per passare da un linguaggio quotidiano ad una microlingua, per poter praticare una didattica esperienziale, per utilizzare diversi strumenti visivi (cartine, strumenti di misurazioni, uscite sul territorio ecc.), per sfruttare appunto quello che, nel caso di Bolzano, una zona

bilingue già offre in termini linguistici sul suo territorio.
La ricchezza di materiale e situazioni in lingua originale presenti infatti in un contesto bilingue sono enormi (musei, percorsi, libri, visite guidate, proposte culturali) e consentono anche lo svolgimento di lezioni fuori dall'aula.
Il linguaggio geografico non rappresenta di per sè un linguaggio specifico, né ad esso sottende, in effetti, una sintassi specifica. Non si può perciò definire secondo criteri interni. Il vocabolario specifico della scienza geografia fa derivare il suo lessico da diverse discipline come la geologia, la biologia, la meteorologia ecc. Il linguaggio geografico è in realtà un conglomerato di diversi linguaggi disciplinari. Esso è caratterizzato prevalentemente da un ambito nominale che si combina in frasi assieme a sintagmi di un linguaggio generico.
Il linguaggio geografico si lascia definire da criteri esterni solo quando si analizzano le strutture linguistiche che caratterizzano la formulazione di teorie o le comunicazioni nell' ambito della comunità scientifica.
La maggior parte dei vocaboli cha fanno genericamente capo a linguaggi disciplinari come *montagna*, *mare*, *sole*, *bosco* ecc. acquisiscono il loro significato specifico proprio attraverso lo studio della disciplina geografica.

16.4. Aspetti motivazionali e riflessi sull'apprendimento linguistico

Nella lezione disciplinare in LS/L2 i contenuti proposti, assolutamente reali, suscitano gia per la loro natura un interesse maggiore e inducono, quindi, lo studente ad un maggiore coinvolgimento. Ne consegue una rielaborazione più approfondita della tematica di quanto non accada nella tradizionale lezione di LS/L2 Questo grado di rielaborazione, implica necessariamente anche un maggiore lavoro e impegno linguistico.

a. Molte discipline che vengono scelte per la lezione bilingue, o CLIL, o veicolare, fanno in larga parte uso di procedimenti grafici o tabellari per la rappresentazione di contenuti complessi, cosa che rende più chiaro e più comprensibile l'oggetto di studio. Questi ausilii contribuiscono anche ad una loro migliore interiorizzazione. Un supporto grafico o visivo fa sì che anche i descrittori linguistici utilizzati vengano meglio fissati.
b. L'utilizzo di grafici e tabelle può inoltre fungere da modello per la rappresentazione di fenomeni linguistici più complessi. Lo studente si può appropriare di modalità operative per meglio strutturare la sua LS/L2. L'integrazione fra la lezione di geografia e LS/L2 migliora quindi la capacità di sistematizzazione.
c. I contenuti della lezione disciplinare in LS/L2, sono inseriti in un contesto di studio, parte di un ambito cognitivo scientifico che risulta più autentico di quello della tradizionale lezione di LS/L2, che, solitamente, si limita al contesto di classe o simulazione di altri contesti (si pensi al role-play, la simulazione *par exellence*). Questo non significa che anche la lezione di LS/L2 non possa arricchirsi di contesti più autentici (scambi internazionali, gemellaggi, stage ecc.) o cercare ambiti di studio più realistici, ma in effetti la lezione disciplinare offre per sua natura questa possibilità.

Lo studio della geografia in L2/LS rappresenta poi, per molti, una possibilità di successo maggiore che lo studio della L2/LS; esso migliora di riflesso l'atteggiamento nei confronti

della L2/LS, offre possibilità di utilizzo di strategie non linguistiche per la soluzione di problemi in realtà linguistici, favorisce l'inconsapevole acquisizione di processi traduttivi, favorisce il raggiungimento di soluzioni attraverso più strade.
Non si deve nemmeno trascurare il fatto che, mentre nello studio puramente linguistico hanno una percentuale di successo maggiore le femmine, è vero che nello studio per es. della geografia si rivelano più interessati e portati i maschi.

16.5. Aspetti meta cognitivi

Naturalmente tutto questo fa assumere un'altra valenza alla lezione di LS/L2, che viene così riempita di un senso diverso e che cambia la percezione dello studente sul suo modo di apprendere:

a. aumentando la sua consapevolezza nel processo di studio
b. aumentando il suo controllo sull'oggetto di studio
c. aumentando la sua conoscenza dell'oggetto di studio
d. aumentando la sua responsabilità, ma producendo anche maggiore gratificazione

16.6. Aspetti sociali

La geografia viene anche ad assumere una funzione educativa rispetto alla variegata realtà delle classi e si può prestare a fungere da materia-collante all'interno di classi plurilingui e multilivello.
Lo studio di una disciplina in una lingua diversa dalla L1 di quasi tutti gli studenti offre infatti una opportunità di integrazione sociale maggiore, riequilibra certi divari normalmente esistenti, fornisce prospettive di lettura dei fenomeni assolutamente rispettosi di tutte le culture.

Riferimenti bibliografici

ECKHARD P.I., "Lern- und Arbeitstechniken des Fremdsprachenunterrichts für den bilingualen Sachfachunterricht", in *On-line Aufsätze zum Bilingualen Unterricht*
HALKT W., 2002, "Auf dem Weg zu einer bilingualen Sachfachdidaktik, Bilinguales Lernen als fremdsprachige Konstruktion wissenschaftlicher Begriffe", in *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, n. 49, pp. 115-126
KRECHEL H.L., 1995, *Inhaltsbezogene Spracharbeit im bilingualen Sachfach Erdkunde*, Paris, Didier
RÄSÄNEN A., MARSH D., 1994, *Content Instruction through a foreign language. A report on the 1992-1993-TCE Programme*, University of Jyväskylä Press
WODE H., 1995, *Lernen in der Fremdsprache-Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*, Forum Sprache, Ismaning, Hueber
WOLFF D., 1997, *Zur Förderung von Sprachbewußtheit und Sprachlernbewußtheit im bilingualen Sachfachunterricht*, Bergische Universität Gesamthochschule Wuppertal

17. Insegnare geografia agli alloglotti: riflessioni linguistiche e didattiche

Miryam Colombo

Tratto da *Italiano LinguaDue*, 2018, n. 2.

La relazione a cura del MIUR, relativa all'anno scolastico 2015/2016 e pubblicata a marzo 2017, afferma che gli studenti stranieri in Italia sono circa 815.000. Si tratta di una cifra considerevole che incide profondamente non solo sulla società nel suo complesso, ma anche e soprattutto sul sistema scolastico che ha imparato a gestire nuove richieste sviluppando strumenti di analisi dei fenomeni, pianificando le proprie risorse, elaborando strategie e metodologie.
In tale contesto, una questione centrale appare essere il rapporto tra lingua e apprendimento disciplinare: la prima è strumento indispensabile perché l'alunno possa comprendere e farsi comprendere all'interno del gruppo e perché possa accedere ai contenuti; il secondo necessita di validi strumenti linguistici perché possano essere veicolati i concetti fondamentali delle materie, indispensabili nella formazione globale dell'individuo.
Il presente articolo[1] cerca di affrontare tale questione con riferimento allo studio della geografia nella scuola primaria tenendo conto che l'apprendimento dei contenuti disciplinari è vincolato, da un lato, all'acquisizione del linguaggio specialistico e, dall'altro, alla dimensione culturale di riferimento. Di conseguenza, è possibile supporre che lo studente straniero necessiti di un percorso specifico che gli permetta di acquisire competenze rispetto a tali elementi: la conoscenza del linguaggio settoriale della geografia è legata allo sviluppo di buone abilità rispetto alla L2, mentre la comprensione dei concetti è vincolata al filtro culturale applicato alla realtà. Per verificare la validità delle ipotesi formulate, l'argomentazione è strutturata in tre blocchi principali.

17.1. La lingua della geografia: un linguaggio specialistico

17.1.1. La geografia come disciplina "di confine"

Il primo di tali blocchi si occupa di definire i tratti peculiari della lingua della geografia, intesa come linguaggio specialistico, con particolare riferimento ai manuali scolastici. La geografia rappresenta un ambito del sapere dallo statuto incerto: essa condivide tratti fondamentali tanto con le scienze naturali quanto con le discipline umanistiche (sociali o letterarie); dunque, è una disciplina «di confine» proprio perché capace di creare una sorta di interspazio in cui ambiti estremamente differenti tra loro riescono a trovare una propria collocazione e un'armonia altrimenti difficili. Tale caratteristica fa sì che la geografia sia

1 Elaborato tratto dalla tesi di laurea, *Insegnare geografia agli alloglotti: riflessioni linguistiche e didattiche*, discussa da Miryam Colombo durante la sessione di laurea del 14 dicembre 2017 (a.a. 2016/2017) presso l'Università degli Studi di Milano. Relatore, prof. Massimo Prada; correlatore, prof. Franca Bosc.

anche una disciplina «di cerniera» (Bertino *et al.* 2014): l'interdisciplinarità è un tratto rilevante e peculiare della materia al punto che sia la lingua che i contenuti tradiscono la tendenza della geografia ad assumere tratti propri di settori conoscitivi differenti che si uniscono nel discorso geografico divenendone parte integrante e imprescindibile. Inoltre, dal momento che i fenomeni di cui si occupa non sono fissi e stabili, ma in continua evoluzione, la stessa geografia si pone come ambito dinamico e in costante aggiornamento: il mondo con la sua complessità viene spiegato attraverso la prospettiva geografica che integra in sé quella delle altre discipline. Tali caratteristiche si riflettono per alcuni aspetti anche sulla struttura superficiale del discorso geografico che, oltre a un livello strettamente linguistico, si articola in altri sistemi, iconico, cartografico, grafico.
I tratti che caratterizzano la lingua della geografia nei manuali scolastici sono stati approfonditi facendo riferimento al sussidiario delle discipline *GiraMondo* (Gandolfi, 2015), in uso in una delle classi quarte della scuola primaria dell'Istituto Comprensivo «G. Puecher» di Erba. In questa sede verranno riportati gli elementi rilevati maggiormente significativi.

17.1.2. La lingua della geografia: un caso studio

Nell'affrontare l'analisi del lessico impiegato nel manuale, una questione preliminare riguarda gli indici di leggibilità e di comprensibilità del testo (Bosc, 2006). Nel procedere con l'analisi linguistica del manuale *GiraMondo*, sono stati sottoposti a valutazione mediante il software *Corrige!Leggibilità*[2] quattro testi-campione, uno per ogni capitolo, a cui è stato aggiunto un quinto testo appartenente a una sezione di focus. Dall'elaborazione dei campioni è emerso che i quattro testi presentano indici di leggibilità pari a 46, 50, 52 e 54: considerato che, facendo riferimento ad un lettore con licenza elementare, un testo risulta leggibile in modo indipendente se il valore è pari o superiore a 80, mentre, laddove quest'ultimo sia inferiore a 55, il testo è quasi incomprensibile per il lettore, tali valori mostrano come i campioni presi in esame siano da classificarsi come quasi incomprensibili. Di conseguenza, non solo una lettura totalmente indipendente risulta essere pressoché impossibile, ma la lettura mediata dall'intervento dell'insegnante diventa necessaria e indispensabile per la decifrazione del testo e per l'attivazione di processi cognitivi superiori quali la capacità di confronto, di connessione logica, di argomentazione. Invece, il testo di approfondimento presenta un indice di leggibilità pari a 55 e viene classificato come «molto difficile». Tuttavia, dal momento che lo scarto rispetto agli indici degli altri testi risulta trascurabile, è possibile rilevare un'uniformità nel livello di difficoltà di tali testi.
Come precedentemente osservato, il sistema *Corrige!* confronta il lessico della porzione testuale in esame con il *Vocabolario di base della lingua italiana* di Tullio De Mauro. Prestando attenzione alle distinzioni relative alle componenti del lessico di una lingua, per favorire un confronto è stata calcolata la media aritmetica dei dati relativi al lessico dei cinque testi-campione del sussidiario *GiraMondo* ottenuti in seguito all'analisi tramite il

2 Il software *Corrige!Leggibilità*, prima *Èulogos CENSOR*, permette di valutare la leggibilità di un testo attraverso l'applicazione della formula *Gulpease*, elaborata nel 1982 dal Gruppo universitario linguistico e pedagogico (GULP), e il confronto delle parole con il *Vocabolario di base della lingua italiana* di Tullio de Mauro.

software *Corrige!Leggibilità*. I valori individuati mostrano come circa il 93% del lessico presente in tali testi appartenga al Vocabolario di Base; invece, il restante 7% è ascrivibile alla macrocategoria dei linguaggi settoriali. L'elenco delle parole non presenti nel VdB comprende termini non solo propri del lessico specifico della geografia e di altre discipline tecnico-scientifiche, ma anche termini derivati da fenomeni linguistici caratteristici dei linguaggi settoriali. Dall'analisi del lessico del manuale risulta che sono presenti numerosi tecnicismi specifici e collaterali che rimandano a concetti esclusivi della disciplina secondo la proprietà della monoreferenzialità, prestiti da altri settori del sapere (quali la meteorologia, la climatologia, la geologia, la cartografia, l'economia, l'agronomia e la zootecnica, l'ingegneria e la botanica) e da altre lingue, rideterminazioni semantiche, parole polisemiche, sinonimi, iponimi e iperonimi. In generale, la comprensione del lessico da parte dell'alunno sembra essere affidata, da un lato, a capacità di inferenza proprie del soggetto stesso che attraverso il contesto linguistico e l'enciclopedia personale ne desume il corretto significato e, dall'altro lato, alla mediazione o dell'insegnante mediante la spiegazione o del libro stesso attraverso le caselle di glossario.

Dal punto di vista morfo-sintattico, frequente è il fenomeno della nominalizzazione che determina lo spostamento del nucleo semantico dal verbo al soggetto: il primo assume significati generici, mentre per esprimere il secondo vengono impiegati sostantivi deverbali. Inoltre, le caratteristiche proprie del testo geografico (descrizione, sintesi, definizione) determinano una selezione dei tempi verbali che possono essere impiegati, con una preferenza per il modo indicativo al tempo presente. Per quanto concerne la sintassi, ci si limiterà in tale sede a evidenziare quanto emerso dall'analisi effettuata tramite il software *Corrige!Leggibilità*. Quest'ultimo calcola l'indice di leggibilità GULPEASE frase per frase in modo da favorire l'individuazione immediata delle criticità presenti. I cinque campioni di testo scelti dal manuale *GiraMondo* sono stati sottoposti all'analisi secondo tale criterio: ne è emerso che 3 testi su 5 sono da considerarsi «quasi incomprensibili», mentre 2 su 5 «molto difficili». Quanto rilevato sembra confermare la tendenza già riscontrata a livello lessicale, nonostante sia stata evidenziata una certa specificità per ogni testo.

Sul piano della testualità, nello svolgere l'analisi linguistica del sussidiario *GiraMondo* si è cercato di individuare i tratti che determinano la coesione e la coerenza testuale. Si è proceduto per il primo parametro individuando coesivi e connettivi; per il secondo, evidenziando gli elementi che, sia a livello semantico sia a livello stilistico, fanno sì che il testo risulti coerente. A tale proposito, il sussidiario *GiraMondo* si caratterizza per uno stile che si potrebbe definire "maieutico": la costruzione del testo e l'organizzazione delle informazioni lavorano perché venga stimolata l'intuizione del discente e verso tale direzione si spingono anche le scelte linguistiche e paratestuali finora osservate. Lo stile impiegato è anche accattivante: la pagina deve attrarre l'attenzione di chi legge; così il testo viene affiancato da un ricco paratesto e da un ampio apparato iconografico: l'immagine o i differenti tipi di carattere concorrono da un lato a sollecitare l'attenzione dall'altro a favorire una maggior comprensione dei concetti che vengono o resi graficamente attraverso l'illustrazione o evidenziati attraverso i caratteri tipografici e i colori. Quindi, il testo deve essere accessibile al lavoro autonomo del discente: a tale scopo concorrono anche la strutturazione gerarchica delle informazioni e l'organizzazione ricorsiva delle parti del testo. In tale prospettiva, l'esemplificazione dei concetti ha lo scopo di favorire la comprensione e

la memorizzazione e, inoltre, l'uso di determinate immagini e figure linguistiche permette al bambino di meglio immaginare concetti e idee: frequente è il ricorso alla metafora e alla prosopopea degli elementi naturali. Un'ultima considerazione riguardante lo stile: come già osservato in precedenza, la geografia si colloca come disciplina intermedia tra le scienze umane e le scienze dure e lo stile risente di tale posizione divenendo uno "stile dell'interdisciplinarità" così che il testo e l'organizzazione delle informazioni sono strutturati in un continuo riferimento alle altre discipline a cui la geografia si richiama. Gli stessi riquadri di approfondimento assolvono a tale scopo e i rimandi interni, sia di tipo etimologico sia di tipo strettamente contenutistico, lavorano in tale direzione.

17.2. Un caso studio

Quanto finora mostrato evidenzia come la lingua della geografia possa essere considerata a pieno titolo una lingua specialistica che presenta tratti peculiari e altri più generali tipici dei linguaggi settoriali. Come dimostrato anche dall'analisi dei testi con il software *Corrige!Leggibilità*, una microlingua come quella della geografia potrebbe presentare notevoli difficoltà nella lettura e, di conseguenza, nello studio da parte degli studenti. E, se quanto osservato è valido per tutti gli apprendenti nella fascia di età individuata, è possibile supporre che lo sia in maggior proporzioni per gli studenti stranieri che sono chiamati a misurarsi con un linguaggio settoriale che implica un buon livello di sviluppo della competenza relativa alla L2; inoltre, all'aspetto strettamente linguistico si aggiunge la dinamica culturale che sembrerebbe influenzare notevolmente l'approccio di studio alla disciplina e l'uso degli strumenti didattici. A partire da tale ipotesi si è deciso di verificare il rapporto tra lo studente e lo studio della geografia a partire dalla lingua impiegata dalla disciplina: per fare ciò, è stata svolta un'indagine statistica, a cui sono stati sottoposti durante le prime due settimane del mese di aprile dell'anno scolastico 2016-2017 gli alunni delle classi quarte elementari dell'Istituto comprensivo «G. Puecher» della città di Erba. Il comune, situato in provincia di Como, presenta una popolazione di 16.503 abitanti[3] e una popolazione straniera (residente al 1° gennaio 2017[4]) di 1.627 persone, corrispondente al 10% circa di quella totale. L'Istituto comprensivo raccoglie la scuola secondaria di primo grado e le quattro scuole primarie della città, dislocate nelle frazioni di Arcellasco, Buccinigo, Crevenna e del centro città, che presentano tra loro alcune differenze sociali.

17.2.1. Il questionario degli studenti

È stato elaborato un questionario anonimo, somministrato durante le ore scolastiche dedicate all'insegnamento della geografia e composto da due parti: la prima mira al rilevamento di dati relativi alla situazione personale di ogni bambino; la seconda prevede la lettura di due testi, tratti dal manuale di geografia *GiraMondo*, e lo svolgimento di tre esercizi

3 Il dato è relativo all'ultimo censimento della popolazione e delle abitazioni, datato 9 ottobre 2011 (fonte: http://www.tuttitalia.it/lombardia/75-erba/statistiche/censimento-2011/).

4 Dati ISTAT 1° gennaio 2017 (fonte: http://www.tuttitalia.it/lombardia/75-erba/statistiche/cittadini-stranieri-2017/).

per ogni brano. Inoltre, è stato predisposto un questionario specifico per gli insegnanti di geografia di ciascuna classe mediante il quale si è cercato di rilevare informazioni generali riguardanti la situazione della classe, la relazione tra docente e studente, in particolare straniero, e l'insegnamento della geografia nella classe plurilingue e multiculturale.
Per lo svolgimento del questionario è stato assegnato un tempo di 90 minuti e, per garantire la comprensione delle richieste, ai bambini sono stati letti i brani e le domande; tuttavia, mentre la prima parte è stata svolta simultaneamente, cioè con risposta immediata alla domanda letta, la gestione degli esercizi della seconda parte è stata lasciata agli alunni stessi che, dopo la lettura, hanno potuto scegliere da quale testo iniziare e in quale ordine rispondere ai quesiti con la possibilità di revisionare quanto compilato. Riguardo alle tempistiche di svolgimento si è notato che i bambini hanno consegnato il questionario in un tempo compreso tra 75 e 90 minuti.
L'indagine statistica ha cercato di rilevare attraverso dati quantificabili il rapporto tra studente e geografia con un'attenzione particolare a due parametri, la lingua impiegata dal manuale disciplinare e gli studenti stranieri: attraverso gli esercizi, si è cercato di verificare se e in quali proporzioni gli alunni incontrino difficoltà nell'apprendimento della geografia e, in particolare, se vi siano differenze nell'utilizzo degli strumenti da parte degli studenti italofoni e alloglotti. Infatti, partendo dal presupposto che il linguaggio della geografia si caratterizzi per scelte lessicali, morfologiche, sintattiche e testuali peculiari, si è voluto rilevare in che modo esse influenzino lo studio della materia da parte degli alunni di quarta elementare, sia italiani che stranieri. La decisione di considerare tale fascia scolastica è dovuta al fatto che la classe quarta rappresenta un anno intermedio: il bambino ha già avuto modo di approcciarsi alla disciplina nella sua forma più specifica durante il terzo anno di scuola primaria, ma non ha ancora raggiunto una padronanza sufficientemente estesa e definita della stessa.
Per quanto riguarda il manuale di riferimento, in una fase preliminare sono stati analizzati sommariamente tutti i libri di testo adottati per l'insegnamento della geografia nelle diverse classi dell'Istituto: la scelta è ricaduta sul sussidiario delle discipline *GiraMondo* perché esso è sembrato maggiormente articolato rispetto agli altri. In particolare, mentre questi ultimi presentano una struttura di tipo schematico con largo uso degli elenchi puntati e di testi incorniciati, in *GiraMondo* la porzione testuale è più ampia e distesa e, dal punto di vista linguistico, il sussidiario scelto presenta un buon grado di difficoltà che ben si presta a verificare la tipologia di risposta che gli utenti possono avere nell'utilizzo dello stesso.
Come si è sottolineato, il questionario somministrato agli studenti può essere suddiviso in due parti: una comprende le domande relative alle informazioni personali di ciascun studente; l'altra implica lo svolgimento degli esercizi. Per quanto riguarda le due sezioni, si è proceduto all'elaborazione dei dati e alla creazione di grafici che rappresentassero i risultati ottenuti; è stato mantenuto un criterio operativo di tipo comparativo per favorire l'individuazione di una tendenza generale. Tuttavia, si è fatto comunque riferimento alle situazioni specifiche delle diverse scuole laddove esse permettano di rilevare tratti caratteristici o di operare considerazioni di ambito sociolinguistico.
La prima parte del questionario degli studenti è articolata in ventitré domande: la maggior parte di esse è riferita tanto agli studenti italofoni quanto a quelli alloglotti; infatti, solo a

questi ultimi è stato chiesto di specificare, nel caso in cui non fossero nati in Italia, quale fosse il proprio paese di origine o, nel caso in cui fossero nati in Italia, quello dei genitori. Inoltre, è stato domandato loro di indicare da quanto tempo i genitori vivano in Italia e se entrambi o solo uno di essi abbiano un lavoro: tali domande hanno lo scopo di rilevare le aree geografiche e linguistiche da cui tali bambini provengono e, almeno sommariamente, di tracciare un profilo sociale rispetto alle famiglie. Inoltre, è stato chiesto di specificare il tempo di permanenza in Italia dei genitori per avere un quadro, anche se a carattere generale, del livello di acquisizione dell'italiano come L2 all'interno del nucleo familiare: se i genitori vivono in Italia da molto tempo, si può presupporre che la loro competenza linguistica rispetto alla L2 sia superiore in confronto a quella di coloro che vi si sono stabiliti da un tempo inferiore. Ovviamente, nell'operare tale congettura non si è tenuto conto di una serie di variabili individuali che può influenzare l'apprendimento della lingua target: il grado e la tipologia di istruzione; l'età; la possibilità di praticare la lingua in situazioni comunicative reali o all'interno di classi preposte all'insegnamento per stranieri adulti; competenze grammaticali e linguistiche pregresse.
Quindi, tralasciando le domande rivolte specificatamente ai bambini stranieri, le altre possono essere raccolte in alcune macrocategorie:

a. *informazioni personali*: a tale gruppo appartengono domande generiche quali il sesso, l'età, il luogo e la data di nascita, la nazionalità. Si tratta di richieste volte all'esplicitazione della propria storia personale da parte del bambino.
b. *informazioni relative al nucleo familiare*: le domande di tale categoria fanno riferimento alla situazione familiare di ciascun bambino; infatti, è stato chiesto di specificare con chi vivano e se abbiano fratelli o sorelle in età scolare o meno.
c. *informazioni relative alla/e lingua/e conosciuta/e agli ambiti di impiego*: tale insieme comprende i quesiti relativi alle lingue conosciute dal bambino e agli ambiti in cui questi le utilizza. Dalla dimensione familiare la prospettiva si allarga su quella sociale per poi ripiegare sulla dimensione personale: è stato chiesto al bambino quali lingue conosca; quale usi in famiglia e con gli amici; quale lingua venga utilizzata nei programmi televisivi che guarda o nei libri che legge. Inoltre, è stato domandato di precisare quali altre lingue conosca oltre a quelle indicate in precedenza.
d. *informazioni riguardanti la vita scolastica del bambino* con particolare riferimento all'apprendimento della geografia: a tale categoria si ascrivono, da un lato, le domande riguardanti le preferenze che il bambino mostra rispetto al curricolo scolastico; dall'altro, quelle relative alla geografia. In particolare, rispetto a quest'ultime si è chiesto di esprimere un giudizio di gradimento o meno e di indicare il proprio rapporto con lo studio della geografia.

Dunque, per quanto concerne l'uso della lingua si distinguono un uso familiare e un uso scolastico e, nell'indagare quest'ultimo, si è cercato di rapportare fin da subito l'apprendimento e l'uso della L2 allo studio della geografia. A tale scopo, è stato chiesto ai bambini di indicare quali fossero gli elementi di maggior difficoltà nell'apprendimento della disciplina: è stato predisposto un quesito a scelta multipla le cui risposte sono state valutate non in ottica generale, in riferimento a tutto l'Istituto, ma nello specifico di ogni classe; infatti, si ritiene che un importante fattore di variazione sia rappresentato dall'inse-

gnante stesso che possiede un proprio metodo di insegnamento e un proprio approccio agli studenti, tanto italiani quanto stranieri, che possono in qualche modo influenzarne l'apprendimento. Ovviamente, non è interesse del presente studio valutare le differenze tra gli insegnanti.

17.2.2. I risultati

I dati raccolti hanno mostrato una forte variabilità: tenendo conto del numero di studenti per classe[5], l'aspetto della didattica della disciplina verso cui si rilevano maggiori difficoltà sia negli apprendenti italiani che in quelli alloglotti riguarda innanzitutto la capacità di spiegare quanto si è capito e appreso. In 4 classi su 5 (le medesime per italiani e stranieri) il numero di bambini che hanno selezionato tale opzione supera la metà degli alunni: facendo riferimento al rapporto apprendente-lingua della geografia, la causa di tale difficoltà può essere ricondotta a fattori linguistici legati, da un lato, alle capacità ricettive (in tale caso l'ascolto e la lettura) e, dall'altro, a quelle attive (la produzione orale); infatti, il fatto che la lingua della geografia rappresenti un linguaggio specialistico implica, come si è visto, il possesso di fondamentali competenze lessicali, morfologico-sintattiche e testuali. Se quanto osservato è valido per i bambini italiani, lo è in misura maggiore per quelli stranieri che incontrano difficoltà legate non solo alla specializzazione linguistica della geografia, ma anche alla competenza nella L2 che, come già mostrato precedentemente, a sua volta incide notevolmente sulla padronanza dei microlinguaggi. Per quanto riguarda i soli bambini stranieri, aumentano i campi in cui vengono riscontrate difficoltà: oltre a quella già segnalata riguardo all'esposizione di quanto appreso, in 4 classi su 5 più del 50% dei bambini stranieri sostiene di avere difficoltà nella lettura delle cartine. Come si è osservato in precedenza, tale difficoltà potrebbe essere connessa tanto a fattori culturali quanto a fattori linguistici: leggere una cartina implica capacità di astrazione e di interpretazione della legenda che, a sua volta, richiede buone capacità logiche. Gli altri ambiti in cui viene segnalata una difficoltà riguardano la comprensione delle parole; la comprensione del contenuto; la ricostruzione dell'impianto sintattico; l'uso di tabelle e grafici. Si ritiene che tali difficoltà dimostrino, di caso in caso e in misure diverse, quanto evidenziato rispetto alla padronanza della microlingua della geografia da parte degli apprendenti alloglotti.
Quanto appena mostrato in riferimento all'Istituto comprensivo e alle diverse classi, sembrerebbe dimostrare come, al di là delle situazioni specifiche che possono essere legate alle differenze individuali e, per ogni classe, ai tratti peculiari di ogni insegnante, esistano dei fattori comuni per quanto concerne lo studio della geografia. Inoltre, essi proverebbero come la padronanza della lingua sia un elemento indispensabile al di là che essa sia L1 o L2: il fatto che sia gli alunni italiani sia quelli stranieri nella maggior parte delle classi abbiano riscontrato una difficoltà nell'esposizione dei contenuti disciplinari segnala l'importanza di un buon livello di competenza linguistica, soprattutto riguardo alla produzione di messaggi. Inoltre, i dati ottenuti dagli studenti stranieri dimostrano come le difficoltà nello studio della geografia nascano da fattori generali, determinati dall'apprendimento

5 Sono stati presi in considerazione i casi in cui il numero di studenti che hanno scelto l'opzione supera la media di alunni, italiani e stranieri, per ciascuna classe.

della L2, e da fattori più specifici, connessi al linguaggio specialistico della disciplina.
Nella seconda parte del questionario rivolto agli studenti, è stato chiesto loro di eseguire alcuni esercizi riferiti a due brani tratti dal sussidiario *GiraMondo*, scelti l'uno da uno dei capitoli e l'altro da una pagina di approfondimento. L'ipotesi alla base di tale scelta è quella che la differenza esistente tra i due brani, il primo di contenuto più strettamente geografico (la popolazione italiana), il secondo di carattere interdisciplinare (i terremoti), possano determinare una reazione differente tra gli alunni. L'intento di tali esercizi è quello di verificare alcuni tratti della lingua ritenuti o specifici della geografia o caratterizzanti un registro linguistico elevato. I due testi sono stati sottoposti ad un'analisi effettuata mediante il software *Corrige!Leggibilità*,di cui si è già spiegato il funzionamento. I risultati ottenuti hanno mostrato un indice di leggibilità pari a 54 per entrambi i testi: secondo quanto osservato in precedenza, i due brani sono «quasi incomprensibili» per un bambino della scuola primaria, dal punto di vista sia del lessico sia della sintassi. Inoltre, un dato interessante riguarda il fatto che non vi sia differenza nel livello di leggibilità tra il testo a contenuto strettamente geografico e quello a carattere interdisciplinare; tale dato dimostra quanto già rilevato per i testi-campione per i quali non vi è differenza quanto a leggibilità tra le due tipologie di brano. Fatte le dovute premesse, sembra opportuno precisare che in entrambi casi sono state proposte anche due immagini, in modo che venisse rispettato il rapporto tra testo e immagine presente sul sussidiario: la visualizzazione dei concetti attraverso la figura permette, da un lato, di facilitare la comprensione e, dall'altro, di coinvolgere gli alunni attraverso richieste operative. Di seguito, vengono mostrati gli esercizi relativi proposti:

Esercizio 1. Scrivi tre domande riguardo al testo che hai appena letto. Queste domande sono per i tuoi compagni.

Il primo esercizio consiste in tre domande che gli alunni stessi devono elaborare e scrivere in riferimento al contenuto del testo. Ai bambini è stato chiesto di immaginare di essere la maestra e di formulare tali domande per i compagni. L'obiettivo del compito è quello di verificare la comprensione del testo da parte degli studenti: l'elaborazione dei quesiti implica che l'alunno, da un lato, abbia capito quanto letto e, dall'altro, organizzi le informazioni acquisite in modo pertinente e corretto dal punto di vista della struttura linguistica, evitando, in tal modo, il rischio di non essere compreso.

Esercizio 2. Completa il testo che segue con le parole corrette.

Il brano proposto è stato riformulato e presentato agli alunni nella forma di cloze da compilare: le richieste vertono su tratti lessicali, sintattici e morfologici che presuppongono, da un lato, la comprensione del contenuto e, dall'altro, la capacità di selezionare la parola corretta dal punto di vista concettuale e linguistico, cioè nel rispetto dell'informazione e della correttezza della lingua. Gli esercizi del tipo *cloze* aiutano lo studente a focalizzare l'attenzione per individuare la parola mancante: l'obiettivo riguarda la capacità di richiamare le conoscenze possedute rispetto alla materia e alla lingua; in particolare, relativamente a quest'ultima, il bambino deve saper selezionare la categoria grammaticale e la forma corretta a seconda delle richieste.

Esercizio 3. Rispondi alle seguenti domande.

Sono stati proposti alcuni quesiti che comportano la comprensione del testo attraverso

la lingua: sono state individuate alcune forme grammaticali presenti nei brani e ritenute potenzialmente problematiche per un alunno di quarta elementare e sono state elaborate delle domande che presupponessero lo svolgimento di tali forme e la comprensione dei nessi logico-grammaticali. Di conseguenza, l'obiettivo è verificare se tali strutture, assunte come campione per il manuale, rappresentino un ostacolo alla acquisizione e all'apprendimento dei concetti da parte dei bambini, tanto italiani quanto stranieri.

In questa sede si è deciso di trascurare l'analisi estesa dei risultati limitandosi a evidenziare alcune linee di tendenza generale. Innanzitutto, dal confronto tra italiani e stranieri emerge che i primi hanno un tasso di risposte corrette maggiore rispetto ai secondi, nonostante non manchino casi più rari in cui gli studenti stranieri abbiano sbagliato meno di quelli italiani oppure altri in cui la differenza tra i due gruppi è minima. Inoltre, come si è più volte osservato, la percentuale di risposte omesse è molto più alta per gli studenti stranieri: nella maggior parte dei casi in cui il valore delle risposte errate è basso, quello relativo alle risposte non date è alto. La ragione principale di tali differenze sembra essere la competenza linguistica, tanto per i bambini italiani quanto per quelli stranieri, anche se a livelli e in proporzioni differenti: possedere un linguaggio specialistico quale quello della geografia implica un buono sviluppo della conoscenza della lingua in modo da poter assimilare e usare le strutture speciali del microlinguaggio settoriale. Inoltre, alcune strutture grammaticali non specificatamente settoriali sembrano essere particolarmente difficili da assimilare, tanto per lo studente italofono quanto per quello alloglotto, anche se i processi di acquisizione sembrerebbero essere ancor più complessi per gli apprendenti stranieri, i quali si rapportano con l'italiano come L2.
Per quanto riguarda i due testi, i dati rilevati sembrano confermare il verdetto di *Corrige!Leggibilità*: nel complesso, i due brani risultano essere particolarmente complessi per la lettura autonoma da parte di bambini di quarta elementare e i dati rilevati riguardo a lessico, morfologia e sintassi mostrano come vi siano alcune strutture, caratteristiche dei linguaggi specialistici, particolarmente ardue da assimilare. Inoltre, benché tale discorso non possa essere rivolto alla totalità delle situazioni, il secondo testo sembra essere più difficile rispetto al primo confermando l'ipotesi iniziale legata al carattere interdisciplinare del brano. Tuttavia, è bene specificare che con buona probabilità i risultati ottenuti non dipendono solo dal grado di leggibilità: i bambini non avevano ancora studiato gli argomenti presentati e, quindi, la loro difficoltà potrebbe essere legata sia all'enciclopedia personale sia alle loro abitudini di studio. Infatti, quanto rilevato dimostra che una lettura guidata e la spiegazione dell'insegnante sono elementi fondamentali e imprescindibili nella metodologia di apprendimento: il fatto che il manuale sia complesso per il bambino implica necessariamente un intervento esterno che regoli la capacità di relazionarsi con gli strumenti e la possibilità di acquisire concetti e nozioni.

17.3. Una proposta di manuale

Da quanto osservato attraverso la somministrazione dei questionari e dallo studio di alcuni approcci glottodidattici, teorici e pratici, quali l'insegnamento veicolare e i CLIL (*Content*

and Language Integrated Learning), si è cercato di delineare una proposta per un manuale di geografia che tenga conto di quanto finora osservato e che sia indirizzato soprattutto (ma non esclusivamente) agli apprendenti stranieri. Nel farlo, è sembrato opportuno modellare tale testo sulla base dei principi dell'insegnamento veicolare: l'idea fondamentale che ha guidato il lavoro è che non si possa scindere la prospettiva didattica da quella linguistica. Di conseguenza, gli interventi proposti si fondano sull'azione reciproca delle due componenti: da un lato, l'acquisizione e lo sviluppo di competenze relative alla lingua seconda permette l'accesso ai contenuti della disciplina; dall'altro, a partire dai testi del sussidiario è possibile potenziare i processi di apprendimento della L2 attraverso l'acquisizione del linguaggio specialistico della disciplina. Di seguito, viene presentata la proposta nei suoi tratti fondamentali e viene delineata la struttura del manuale attraverso i riferimenti teorici che hanno determinato tale configurazione.

17.3.1. La sezione metodologica

Sono state individuate tre componenti del manuale di geografia che possono essere ritenute fondamentali perché, da un lato, comuni a tutti i sussidiari presi in esame e, dall'altro, strumenti decisivi per garantire l'accesso ai contenuti della disciplina: gli strumenti grafici, il testo e le mappe concettuali.
Dal momento che, come si è precedentemente sottolineato, uno dei problemi principali tanto per il bambino italiano quanto per quello straniero è lo sviluppo di capacità relative a tali strumenti, è sembrato opportuno creare una prima sezione del manuale in cui si lasci spazio alla spiegazione riguardante i criteri di utilizzo di questi ultimi. Il criterio metadidattico su cui si basa tale parte è quello di fornire agli studenti i mezzi per poter usare il libro di testo nel massimo delle sue potenzialità spiegando loro le modalità di utilizzo anche in relazione alla spiegazione della maestra. Il possesso di tali competenze è sembrato importante non solo per poter sviluppare un buon metodo di studio, ma anche e soprattutto per favorire un buon grado di autonomia: le "istruzioni per l'uso", essendo parte integrante del manuale e rimanendo costantemente a disposizione dello studente, permettono a quest'ultimo di impiegare gli strumenti autonomamente o con il sostegno di un genitore.

17.3.1.1. L'apparato iconografico

Come si è già osservato in precedenza, oltre al testo scritto, la geografia utilizza una serie di strumenti che possono essere definiti "grafici" dal momento che impiegano un linguaggio iconico e non verbale. Di seguito, vengono presentate le soluzioni pensate per ogni strumento didattico inserito nella sezione metodologica di cui sopra.

Carte geografiche. Le carte geografiche rappresentano uno strumento privilegiato nell'insegnamento/apprendimento della geografia; di conseguenza, è fondamentale che gli alunni apprendano il corretto modo di leggere, analizzare e interpretare quanto rappresentato: gli interventi metodologici che vengono proposti mirano, da un lato, all'autonoma lettura dello strumento da parte dello studente e, dall'altro, al suo utilizzo consapevole

e competente. Essi comprendono:

- *Individuazione di diverse tipologie di carte*. Integrando la spiegazione estesa che di tale argomento viene elaborata nel manuale, si cerca di individuare le differenti tipologie di carte spiegando brevemente le differenze fondamentali e insegnando al bambino come rapportarsi con ciascuna di esse.
- *Lettura della legenda*. Nella parte di metodo viene spiegato al bambino la relazione che intercorre tra rappresentazione cartografica e legenda. In particolare, a partire da quest'ultima, vengono segnalati all'attenzione dell'apprendente e spiegati l'utilizzo di caratteri tipografici (per segnalare, ad esempio, il diverso statuto e le differenti dimensioni delle città); il significato dei simboli impiegati; la presenza di colori e sfumature cromatiche con il relativo significato; l'uso di linee di colori, grandezze e dimensioni differenti.
- *Lettura della scala*. Innanzitutto, tale operazione comporta l'individuazione delle indicazioni sulla scala riportate su ogni cartina. È poi necessario insegnare ai bambini come leggere tali indicazioni, come riportare le misure sulla carta e, infine, come esprimere verbalmente nel linguaggio appropriato la lettura fatta.
- *Lettura del reticolo geografico*. È bene spiegare agli apprendenti il significato di meridiani e paralleli riportati sulla carta specificando il modo in cui individuare le coordinate geografiche.
- *Individuazione dei confini e localizzazione*. Dal momento che la percezione che ognuno ha rispetto alla localizzazione delle zone sul globo è un fattore legato alla cultura di appartenenza, è bene specificare come interpretare la carta rispetto alle convenzioni adottate: è necessario rendere il bambino consapevole di come la carta sia frutto di un accordo generale e, inoltre, esporre quali siano tali convenzioni fondamentali (ad esempio il fatto che l'ovest è sempre nella parte destra della carta).

***Grafici e statistiche*.** Data la complessità di utilizzare grafici e tabelle, è bene che questi siano oggetto di una spiegazione che tenga conto dell'età degli apprendenti, delle loro competenze disciplinari e della finalità che devono essere raggiunte. Gli interventi relativi a tali strumenti comprendono:

- *Spiegazione delle diverse tipologie di grafico*. Tralasciando spiegazioni estremamente tecniche e complesse, è consigliabile che al bambino vengano illustrate le differenti tipologie di grafico che possono essere trovate all'interno del manuale e le diverse funzioni a cui esse assolvono. Inoltre, nel tracciare un impianto teorico di riferimento, all'apprendente dovrebbe essere fornita una serie di nozioni a livello basilare riguardanti, da un lato, l'idea di relazione tra i dati e, dall'altro, i fondamenti del sistema cartesiano.
- *Lettura del grafico*. Date tali nozioni preliminari, è necessario spiegare come vada letto un grafico facendo riferimento al sistema di simboli e colori impiegati all'interno di esso in modo da evidenziare le relazioni che vi intercorrono.
- *Lettura della legenda e del titolo*. Considerato valido quanto osservato riguardo alla legenda delle carte geografiche, sembra opportuno insegnare al bambino come collegare le diverse etichette presenti nell'area del grafico in modo che esse diventino valido

ausilio nell'interpretazione.

- *Illustrazione delle modalità di espressione dei dati*. I dati possono essere espressi sotto forma di valore numerico o di valori percentuali; di conseguenza, può essere utile informare gli alunni riguardo alle differenze che intercorrono tra i sistemi di riferimento.

Tabelle. In parte simili ai grafici, le tabelle comportano la capacità di leggere nel modo corretto le informazioni riportate su colonne e righe in modo da favorire la comprensione stessa delle informazioni. Inoltre, anche in tal caso, è buona norma sottolineare le differenze esistenti tra colori, simboli e caratteri tipografici scelti.

Fotografie e immagini. La lettura di fotografie e immagini è molto più immediata di quella di altri strumenti; tuttavia, per favorire in particolar modo un'interpretazione corretta e autonoma da parte dell'apprendente, può rivelarsi proficuo sottolineare il rapporto che intercorre tra immagine e testo oppure tra immagine e didascalia. Infatti, quest'ultime rischiano di presentare un alto livello di fenomeni di nominalizzazione che possono richiedere un notevole sforzo di comprensione. Inoltre, è bene sottolineare come le fotografie e immagini siano proposte a titolo esemplificativo di caratteri e tratti peculiari di un dato ambiente o fenomeno.

17.3.1.2. Il testo

Se l'apparato iconografico rappresenta un elemento importante del manuale disciplinare, il testo ne costituisce il nucleo fondamentale. Dunque, è estremamente necessario che il bambino sappia interagire con esso nel modo corretto adottando le strategie e le metodologie necessarie per favorire competenze nell'apprendimento e, di conseguenza, acquisire i concetti della disciplina. In un manuale pensato per la classe plurilingue e multiculturale, il testo deve essere progettato e strutturato in modo che possano essere superate le barriere linguistiche: rinviando la presentazione dell'impostazione del testo, nella sezione preposta al metodo è bene che una parte sia dedicata alla spiegazione riguardo al modo corretto per usare quest'ultimo. Tale spazio sembra necessario in quanto diverse ricerche e anche i risultati presentati nei paragrafi precedenti mostrano come il sussidiario disciplinare sia difficile e che la lettura autonoma dello studente sia un obiettivo ancora lontano nelle classi elementari: infatti, sebbene lo studio individuale sia secondo alla lettura collettiva in classe e alla spiegazione dell'insegnante, le difficoltà linguistiche e concettuali presenti nel testo impediscono al bambino di approcciarsi in modo del tutto indipendente allo stesso. Di conseguenza, l'intervento glottodidattico deve considerare il parametro dell'adeguatezza linguistica, riferito agli obiettivi dei destinatari: la leggibilità e la comprensibilità di un testo sono requisiti fondamentali perché possa dispiegarsi una proficua comunicazione che unisca mittente-destinatario-strumento. Progettare percorsi fondati su tali aspetti permette all'alunno di sviluppare una serie di abilità generali, ma proprie di ogni ambito del sapere, quali la capacità di analisi, descrizione, sintesi e elaborazione: su tali processi lingua e contenuto si integrano e, per tale ragione, devono divenire il fulcro dell'organizzazione di strategie volte a sviluppare tanto l'apprendimento linguistico quanto quello disciplinare; nel caso dello studente alloglotto, tali tipologie di intervento devono essere oggetto di ripetute e mirate azioni di mediazione.

Quanto appena mostrato permette di individuare due tipi di operazioni metodologiche sul testo:

a. *Lettura e analisi del testo*. Vengono proposte una serie di indicazioni per impostare la lettura e facilitare la comprensione e l'acquisizione delle nozioni da parte dello studente; in particolare largo spazio viene attribuito all'individuazione delle informazioni salienti, alla loro organizzazione e rielaborazione da parte dello studente.
b. *Presentazione dell'organizzazione strutturale del manuale*. Per far sì che tali strumenti di facilitazione vengano impiegati in modo consapevole e proficuo da parte dello studente, nella sezione metodologica viene spiegato come farne uso.

17.3.1.3. Le mappe concettuali

Un ultimo elemento, che deve essere inserito all'interno della sezione dedicata al metodo di utilizzo del manuale, è rappresentato dalle mappe concettuali. Infatti, in sede di rielaborazione dei concetti appresi e talvolta anche in via preliminare nell'introduzione all'argomento, tali strumenti rappresentano una soluzione scelta con buona frequenza in quanto permettono di presentare sinteticamente le informazioni salienti e i concetti principali della disciplina che si ritengono di indispensabile acquisizione. Tuttavia, il conseguimento di capacità relative all'organizzazione e alla lettura delle mappe concettuali rappresenta un momento delicato nella fase di apprendimento metodologico rispetto alle abilità cognitive e linguistiche. Per quanto riguarda le prime, esse comprendono le competenze logiche necessarie per individuare i collegamenti tra le informazioni; invece, le seconde richiedono un buon grado di conoscenza della lingua dal momento che i concetti presentati sinteticamente sono di frequente espressi attraverso lessico specifico e, dal punto di vista morfologico e sintattico, da costrutti nominali. Di conseguenza, gli interventi metodologici che riguardano le mappe possono comprendere operazioni rivolte a:

a. *Lettura*. La lettura di una mappa non è un passaggio scontato per quanto appena mostrato; la difficoltà aumenta sensibilmente nel caso di studenti non italofoni a causa dei fattori già considerati nei paragrafi precedenti.
b. *Strutturazione*. La capacità di costruire una mappa concettuale implica, da un lato, una buona abilità di interazione con il testo, dal momento che le informazioni salienti devono essere individuate e relazionate con il contesto; dall'altro, la capacità di collegare tali concetti tra loro e di organizzarli all'interno di una struttura schematica. Ciò costringe a sintetizzare il testo riducendolo a singoli termini o a sintagmi; dunque, una buona conoscenza della lingua è necessaria per rendere possibili tutte le operazioni richieste.

Si è frequentemente fatto cenno alla lettura come momento fondamentale e imprescindibile. A tale proposito, sembra opportuno sottolineare come per gli studenti stranieri potrebbe rendersi necessario attuare metodologie apposite per facilitare l'apprendimento di concetti espressi nella L2: innanzitutto, potrebbero essere adottati strumenti consoni alle esigenze degli studenti alloglotti che fungano da supporto ai materiali comuni a tutti gli alunni; inoltre, nelle diverse fasi di lettura, l'insegnante consapevole delle differenze interne alla classe dovrebbe predisporre un percorso che sappia conciliare i bisogni di tut-

ti gli apprendenti, scegliendo sistemi di facilitazione in modo che i contenuti linguistici e disciplinari non ne risultino impoveriti. Infine, nella fase di post-lettura, si potrebbe, da un lato, strutturare il lavoro favorendo l'integrazione culturale e l'aiuto reciproco e, dall'altro lato, assegnare ai bambini stranieri richieste che valorizzino la loro cultura d'origine.

17.3.2. Organizzazione della pagina

Tornando alla proposta di manuale per lo studio della geografia, è stato sottolineato in precedenza che essa risponde all'intento di unire la prospettiva disciplinare, legata all'acquisizione di contenuti, a quella linguistica.
Rispetto ai bambini alloglotti, quest'ultimo aspetto ha in sé due dimensioni: da un lato, comporta lo sviluppo di competenze che permettano l'accesso alla L2, nella fattispecie della lingua speciale della geografia, avviando un percorso di glottodidattica fondato sul testo disciplina; dall'altro, significa rendere accessibile il testo a una categoria di studenti che, altrimenti, rischierebbe di essere inclusa solo parzialmente e in modo incompleto nell'apprendimento della disciplina.
Di seguito, viene presentata un'immagine stilizzata e schematica (Tavola 1) della configurazione del manuale come concepito nel presente elaborato.
Gli elementi portanti della pagina sono:

- *Il testo* (riquadro verde). La porzione di testo inserita nel presente manuale non deve essere oggetto di alcuna semplificazione (Bosisio, 2003): l'intento è quello di offrire allo studente della scuola primaria, tanto italiano quanto straniero, da un lato, un campione reale di testo disciplinare (sia nei contenuti sia nella forma) e, dall'altro, uno strumento attraverso cui l'alunno possa potenziare le proprie capacità. Infatti, aumentando gradualmente la difficoltà linguistica e concettuale del testo, il bambino è chiamato a sviluppare e incrementare costantemente le proprie competenze nei vari settori coinvolti nell'apprendimento.

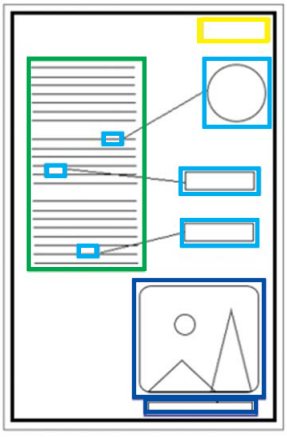

Tavola 1. *Rappresentazione stilizzata dell'organizzazione della pagina del manuale. Riquadro verde: testo; riquadro blu: immagine e didascalia; riquadri azzurri: quadri esplicativi; riquadro giallo: riferimenti testuali.*

- *L'apparato iconografico con didascalia* (riquadri blu). L'apparato iconografico che comprende carte geografiche, grafici, tabelle, fotografie e illustrazioni deve essere sempre

accompagnato da una didascalia che ne veicoli il contenuto in modo chiaro e semplice: dal punto di vista della lingua, è auspicabile che vengano evitate nominalizzazioni o altri costrutti morfo-sintattici che, come si è visto, possono ostacolare la comprensione dei contenuti. Inoltre, potrebbe risultare utile inserire o nel corpo della didascalia o nel brano stesso, uno spazio che spieghi la relazione che intercorre tra quanto presentato nel testo e l'apparato iconografico: come si è osservato in precedenza, per un bambino straniero l'osservazione di un'immagine potrebbe essere meno immediata che non per un bambino italiano per ragioni che possono anche essere legate al contesto culturale di appartenenza. Lo stesso vale per gli altri strumenti grafici di cui si serve la geografia: infatti, sebbene non in tutti i casi intervengano fattori strettamente culturali, vengono comunque richieste al bambino buone capacità logico-cognitive che spesso non sono ancora del tutto maturate; di conseguenza, il riferimento esplicito a quanto riportato nel testo potrebbe permettere un collegamento più semplice.

- *I quadri esplicativi* (riquadri azzurri). Sebbene il testo del manuale non debba essere semplificato, è necessario individuare una serie di elementi che ne facilitino la comprensione, permettano lo sviluppo delle competenze linguistiche e consentano di maturare un buon grado di autonomia nello studio. Per raggiungere tali obiettivi, è stata individuata una serie di operazioni preliminari all'intervento glottodidattico del manuale: innanzitutto, il testo deve essere sottoposto a un'attenta analisi linguistica che permetta di determinare, da un lato, gli elementi noti e quelli sconosciuti all'apprendente e, dall'altro, gli aspetti della lingua impiegata verso i quali lo studente potrebbe incontrare maggior difficoltà per le ragioni già presentate. Terminata tale prima fase, si passa alla costruzione vera e propria dell'apparato attraverso cui rendere conto dei fenomeni linguistici: come si evince dall'immagine (Tavola 1), nel margine a fianco del testo vengono posti una serie di riquadri collegati alle parole del testo che necessitano di una spiegazione estesa dal punto di vista contenutistico e, soprattutto, linguistico. Per facilitare l'individuazione di tali espressioni, esse possono essere evidenziate nel testo (es. riquadri piccoli azzurri nell'immagine) e collegate attraverso una freccia al riquadro esplicativo corrispondente; inoltre, questi ultimi possono assumere colori e forme differenti a seconda della tipologia (spiegazione del lessico, della sintassi, del contenuto etc.; v. Tavola 2).

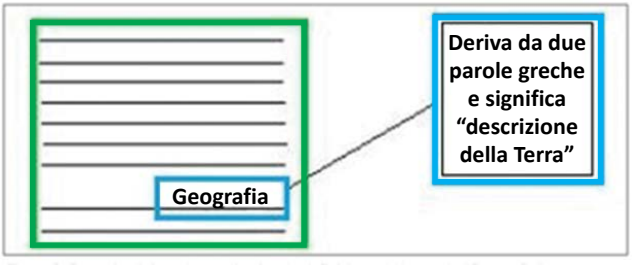

Tavola 2. *Esempio di riquadro esplicativo: la definizione della parola "Geografia", presente nel testo, viene apposta a margine in un riquadro nella forma di glossa.*

Gli interventi glottodidattici possono essere strutturati in modi differenti; tuttavia, i principali riguardano, per quanto concerne il lessico, i tecnicismi specifici e collaterali, che vengono definiti attraverso glosse (nel caso dei tecnicismi collaterali potrebbe risultare opportuno spiegare tanto il significato base quanto quello speciale); i prestiti

da altre discipline o da altre lingue, dei quali oltre alla definizione viene esplicitato il settore disciplinare di appartenenza; le rideterminazioni semantiche, delle quali attraverso il riferimento al significato comune viene dato anche il significato specialistico esplicitando il collegamento tra i due valori. Dal punto di vista morfologico e sintattico, gli interventi si riferiscono ai sostantivi deverbali che, nei casi più complessi, possono essere sciolti in una frase che ne spieghi il significato; ai sinonimi; alle apposizioni; ai costrutti nominali; alle frasi complesse.

- *Riferimenti testuali* (riquadri gialli). Per permettere allo studente di orientarsi all'interno del testo e di ogni singolo capitolo, sembra utile inserire dei riquadri in cui vengano riportati i riferimenti fondamentali all'argomento in un costante richiamo tra le parti. Infatti, dal momento che nella successione tematica rischia di venir perso il senso di globalità della disciplina a causa della frammentazione testuale, tali richiami possono fornire al bambino una sorta di linea guida che colleghi tra loro i contenuti del manuale scolastico.

17.3.3. Sezioni di riepilogo

A conclusione di ogni singolo capitolo, sembra opportuno inserire alcune sezioni che, in generale, possono essere definite di riepilogo: l'intento è quello di fornire allo studente strumenti utili per riassumere, esercitare, verificare e approfondire i concetti espressi nella sezione precedente. In particolare, si individuano tre tipologie di contenuto nella sezione.

- *Riassunto*. Sono compresi in tale parte mappe, schemi e riassunti che hanno l'obiettivo di individuare e fissare i concetti fondamentali trasmessi nella sezione precedente; essi possono essere presentati in modalità differenti: il testo può essere già in parte impostato oppure l'organizzazione viene lasciata totalmente ai bambini. Per quanto riguarda gli alunni stranieri, può essere utile che, almeno nelle fasi iniziali dell'apprendimento e in riferimento alle abilità o difficoltà mostrate da ciascuno, il lavoro sia predisposto preventivamente dall'insegnante oppure venga svolto in piccoli gruppi in modo che gli studenti possano offrire tra loro un aiuto reciproco. Dal momento che il manuale è costruito sulla base di un principio glottodidattico, potrebbe essere inserita a fine capitolo una tabella già compilata in cui i concetti di contenuto strettamente disciplinare vengono connessi agli aspetti linguistici, sia specifici della microlingua sia generali, riprendendo in via schematica quanto già presentato nei riquadri di spiegazione della sezione contenutistica.
  Inoltre, l'insegnante stesso può stimolare negli alunni l'osservazione della struttura linguistica attraverso una serie di attività legate alla lingua disciplinare: potrebbe essere realizzato un sussidio per l'insegnamento in cui vengano presentate proposte di lavoro, in classe e individuale, volte all'approfondimento del sistema lessicale e morfo-sintattico.
- *Esercizio e verifica*. A tale parte appartengono una serie di esercizi e di schede di verifica che hanno lo scopo di richiamare attivamente l'attenzione del bambino sui concetti disciplinari e sui tratti linguistici principali. Gli esercizi possono essere di tipologie dif-

ferenti a seconda dell'elemento preso in considerazione e possono richiamare diverse abilità dell'alunno, tra cui quelle grafiche. Per quanto riguarda il contenuto, le richieste possono essere di completamento (*cloze*), di scrittura (definizioni e domande aperte), di individuazione della risposta corretta (domanda con risposta a opzione), di collegamento, di lettura di grafici e carte, di comprensione del testo, di riscrittura e riformulazione. Per quanto concerne la lingua, gli esercizi proposti si basano su alcuni tratti linguistici preventivamente individuati come potenzialmente problematici; di conseguenza, possono presentarsi nella forma di attività legate alla lingua della disciplina, ma anche, a partire da essa, nella forma di veri e propri esercizi di grammatica che implicano il ripasso e il rafforzamento della competenza grammaticale in una prospettiva interdisciplinare.

- *Approfondimento e rafforzamento*. A tale ultima sezione, appartengono attività di vario genere che presentano un duplice obiettivo: da un lato, l'approfondimento dei concetti in una prospettiva interdisciplinare e, dall'altro, il riferimento interculturale. In entrambi i casi, la modalità di analisi è fondata sul confronto: l'idea è che presentando i concetti disciplinari in riferimento a altre branche del sapere e a altre culture i bambini possano, da un lato, acquisire con maggior incidenza le nozioni e, dall'altro, raggiungano gli obiettivi di interdisciplinarità e di interculturalità proposti dalle direttive ministeriali e europee. Inoltre, l'adozione di tale prospettiva sembra determinare un valore aggiunto per lo studente straniero: il riferimento interculturale permette di superare barriere legate alla presupposizione di nozioni tipicamente culturali che risultano essere estranee a uno studente non italiano; inoltre, soprattutto nel caso di bambini che hanno raggiunto da poco l'Italia, richiamare la lingua e il contesto di appartenenza può aiutare a trasmettere e fissare concetti complessi. A tale scopo potrebbero essere allestite finestre che presentano le parole di altre lingue corrispondenti a quelle italiane usate per esprimere un dato concetto: il vantaggio di tale operazione risiede nel fatto che vengono contemporaneamente richiamate l'enciclopedia personale e il patrimonio esperienziale di ciascun alunno. Inoltre, si può presupporre che tali interventi acquisiscano un valore affettivo per il bambino straniero che così ha la possibilità di mantenere vivi la conoscenza e il legame con la propria terra di origine.

Riferimenti bibliografici

BERTINO M., BOZZOLO G., MANCA C., 2016, "Geografia 'al confine'", in F. DE RENZO, M.E. PIEMONTESE (a cura di), *Educazione linguistica e apprendimenti/insegnamento delle discipline matematico-scientifiche*, Roma, GISCEL, pp. 319-331

BOSC F., 2006, "Andare a spasso per il testo": tra teoria e pratica" in F. BOSC, C. MARELLO, S. MOSCA (a cura di), *Saperi per insegnare*, Loescher, Torino, pp. 228-243

BOSISIO C., 2003, "L'italiano per lo studio: la lingua, "filtro" del contenuto? Una proposta didattica" in R. GRASSI, A. VALENTINI, R. BOZZONE COSTA (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Perugia, Guerra, pp. 137-155

GANDOLFI R., PUGGIONI M., 2015, *GiraMondo*, Casalecchio di Reno (Bo), Giunti del Borgo

Il saggio contiene anche delle appendici, con esempi di attività didattiche e di questionari per gli insegnanti e gli studenti; non vengono riprodotti qui per ragioni di spazio, ma sono disponibili gratuitamente nel saggio in https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/

18. Come insegnare italiano L2 agli studenti universitari? Cultura e identità italiana in cucina

Maria Cristina Tulisso

Tratto da Diadori P., Carrea E. (a cura di), 2017,
La Nuova DITALS Risponde 1, Roma, Edilingua

Cultura e identità in cucina è un progetto in cui la cultura del cibo funge da filo conduttore per raggiungere alcuni obiettivi: esplorare la storia, la società e la lingua italiane, stimolando lo sviluppo della consapevolezza culturale e interculturale, oltre che di alcune abilità linguistico-comunicative.
Nel Paese in cui è stato realizzato il progetto, la Danimarca, l'italiano viene considerato lingua di cultura da un'alta percentuale di coloro che scelgono di studiarlo[1].
In questo studio si presentano i dati ricavati dal questionario somministrato ad inizio modulo agli studenti di un corso di italiano presso l'Università di Copenaghen, che hanno dimostrato per la lingua italiana una motivazione di tipo culturale.
Particolare spazio e importanza sono stati dati alla dimensione lessicale e alle abilità orali della lingua, coerentemente con gli obiettivi del progetto. Si è mirato all'apprendimento in modo integrato di lingua e contenuto, secondo i principi della modalità CLIL. Questo ha permesso di armonizzare all'interno del progetto le componenti storico-antropologiche e quelle linguistico-comunicative, facendo in modo che ciascuna dimensione potenziasse le altre e ne venisse a sua volta arricchita, in un percorso interattivo tra apprendenti, materiali, strumenti e docente.

18.1. Quadro concettuale di riferimento

I riferimenti concettuali di cui ci si è avvalsi fanno riferimento agli ambiti storico-antropologico e glottodidattico, qui suddivisi ai fini di una maggiore chiarezza espositiva.

18.1.1. Studi antropologici e storici sulla cultura alimentare

Gli studenti sono stati portati ad un'acquisizione critica e consapevole degli aspetti oggetto di studio e sono stati invitati a contribuire con riflessioni e ricerche personali. In particolare è stata proposta l'individuazione della diffusione del concetto di identità italiana, come risultato di scambio e movimento (di persone, idee, merci, tra cui cibi) con conseguente costituzione di una rete. Facendo riferimento agli studi antropologici e storici degli autori menzionati in bibliografia[2], il progetto ha focalizzato l'attenzione su quegli aspetti

1 Questa tendenza riguarda i Paesi dell'Europa occidentale in genere, come emerge anche in Giovanardi e Trifone (2012).
2 Gli studi antropologici a cui si è fatto principalmente riferimento sono le opere di Camporesi (1910; 1970; 2007) e di Guigoni (2009). Per l'ambito storico, le linee guida di cui ci si è serviti sono quelle illustrate nei volumi di Montanari (2010) e Capatti (2005).

dell'alimentazione che caratterizzano la cultura alimentare italiana contemporanea e che hanno preso le mosse rispettivamente:

- da alcuni cibi e prodotti alimentari di cui si faceva uso già nell'antica Roma;
- dall'influenza delle culture dei popoli provenienti dal nord Europa, che invasero la penisola italiana a partire dal crollo dell'Impero romano d'Occidente;
- dall'arrivo delle popolazioni arabe nelle regioni del sud della penisola;
- dalla diffusione di cibi provenienti dal continente americano, in concomitanza con le scoperte geografiche;
- dal contatto e dagli scambi di diverso tipo tra i vari centri della penisola e tra questi e diverse altre località europee.

18.1.2. Studi di glottodidattica sul tema

Si è scelto di fare riferimento alle linee guida indicate nel QCER, in particolare ai punti in cui si consiglia di valutare l'importanza di concetti quali:

a. un approccio orientato all'azione, dove le persone che usano e apprendono una lingua sono innanzitutto membri di una società e come tali hanno dei compiti sociali da portare a termine: da questo consegue la centralità dell'apprendente e dei suoi bisogni comunicativi e di apprendimento;
b. la centralità del testo nelle attività didattiche;
c. lo sviluppo in egual misura della competenza linguistica, sociolinguistica e pragmatica;
d. la dimensione interculturale vista come parte di quella comunicativa e quindi come componente di rilievo sul piano affettivo, cognitivo e comunicativo-comportamentale;
e. alcuni principi caratterizzanti l'approccio psico-affettivo e che evidenziano l'importanza di tenere in considerazione: l'individualità dell'apprendente, ossia la sua personalità, le sue idee, le motivazioni, le aspettative e gli interessi; gli stili di apprendimento e le strategie preferite dell'apprendente; lo sviluppo dell'interlingua come importante fonte d'informazione per far emergere i processi mentali in atto.

18.1.3. Approccio e metodi

Si è deciso di seguire l'approccio comunicativo e ci si è avvalsi in particolare del metodo nozionale-funzionale, del metodo *Lexical Approach* e della modalità CLIL. Nella pratica didattica questo ha significato, tra l'altro, riservare una cura particolare alla presentazione del lessico, evidenziando i rapporti semantici tra le parole (Serra Borneto 1998: 228). Si sono presi in considerazione blocchi di parole (Lewis 1993 e 1997) e si è cercato di fornire allo studente la possibilità di un'esposizione ad un input linguistico ampio e funzionale allo sviluppo della capacità di interagire in contesti reali. L'insegnamento di lingua e contenuto sono stati integrati secondo la metodologia CLIL (Coonan 2012).

18.1.4. L'ambito culturale

La dimensione culturale[3] ha avuto una parte di grande rilevanza in questo progetto. Utili spunti di riflessione sono stati offerti da Mezzadri (2003: 235-237) e Balboni (2007 e 2013). Balboni osserva che non si può insegnare una competenza interculturale ma si può insegnare ad osservarla. A questo scopo propone dei modelli di osservazione in apposite tabelle che possono essere utilizzati come griglie d'analisi della dimensione culturale e della comunicazione interculturale. Per l'osservazione degli eventi comunicativi nella comunicazione interculturale propone ad esempio una griglia che si articola in codici verbali, codici non verbali e valori culturali che possono generare problemi e aggiunge che «l'applicazione di questa griglia di analisi va presentata agli studenti come l'appropriazione di uno strumento cognitivo essenziale per la loro esplorazione del mondo», uno strumento che va costantemente aggiornato, poiché i modelli di comunicazione variano continuamente (Balboni 2013: 166-167, anche scheda A8.2).

18.2. Contesto di sperimentazione e profilo dei destinatari

Questa sperimentazione è stata realizzata nel Corso di Comunicazione Orale della Laurea Magistrale in Italianistica, nella Sezione di Italianistica, Dipartimento di Anglistica, Germanistica e Romanistica, *Università di Copenaghen* (Danimarca).
I destinatari erano studenti universitari adulti, di età compresa tra i 40 e 70 anni circa, di cultura medio-alta, con conoscenza di almeno un'altra lingua straniera (in genere l'inglese). La loro conoscenza linguistica dell'italiano era ad un livello B2. Ad inizio modulo c'erano sei apprendenti (tre donne e tre uomini), di cui cinque studenti di madrelingua danese e una studentessa di origine messicana bilingue (ispanofona – danese). Nel corso degli incontri, tre hanno interrotto la frequenza per impegni lavorativi e personali. Al termine c'erano tre studenti.

18.2.1. Obiettivi del progetto e della sua sperimentazione

Il presente progetto si è posto l'obiettivo di sperimentare l'utilità dell'uso della cultura alimentare come filo conduttore per esplorare alcuni aspetti della storia, della società e della lingua italiane.
È stato realizzato in un contesto di italiano LS in cui gli studenti erano interessati ad approfondire le loro conoscenze linguistiche e culturali. È stata scelta questa tematica nella convinzione che potesse utilmente contribuire a creare stimoli per lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa degli apprendenti, oltre che della conoscenza socioculturale, della consapevolezza interculturale e della sensibilità culturale, come riportato anche nel capitolo 5 del QCER (Consiglio d'Europa 2002: 125-159).
Le abilità principalmente sviluppate sono state quelle orali (ascolto, monologo, parlare su

3 Per quanto riguarda il concetto di cultura, si consiglia la lettura di Tylor (1871, Volume 1:1) che introdusse questo termine nelle Scienze Sociali.

traccia scritta, interazione) ma sono state proposte anche attività di lettura e di scrittura (in supporto alle attività orali) e si sono suggerite analoghe attività per casa. L'abilità di ascolto è stata regolarmente esercitata in classe durante le spiegazioni da parte dell'insegnante e le presentazioni effettuate dai compagni di corso. Funzione in parte analoga hanno avuto i videoclip e le sequenze cinematografiche visti in classe e a casa. Il monologo e il parlare su traccia scritta sono state anche le modalità con cui gli studenti hanno presentato quanto preparato a casa. L'abilità di interazione orale ha ricevuto ampio spazio durante le regolari conversazioni con l'insegnante e i compagni di corso.
Tra gli obiettivi del progetto, fondamentale è lo sviluppo della competenza lessicale, in particolare del lessico nell'ambito della cultura alimentare italiana.

18.2.2. Tempi e momenti principali della sperimentazione

Il modulo si è articolato in unità didattiche e la realizzazione pratica delle attività è stata effettuata in una serie di sei incontri, di circa 60 minuti ciascuno (l'ultimo dei quali è stato riservato alla verifica finale e ad un colloquio informale conclusivo) e alcuni *Learning Objects* suggeriti per casa. Le lezioni sono state tenute nei mesi di aprile e maggio 2013 dall'autrice del progetto. Prima dell'avvio delle attività, nel corso del primo incontro, è stato somministrato agli studenti un questionario iniziale in cui si è inteso verificare le conoscenze attualmente in possesso degli studenti per quanto riguarda i campi che sono obiettivi del progetto. Inoltre, per meglio definire gli obiettivi e le modalità operative nel corso del modulo, è stata fatta una rilevazione in parte scritta e in parte orale in classe relativamente ai bisogni, alle aspettative e alle modalità preferenziali di studio da parte degli apprendenti.
Nel corso dello svolgimento del modulo si è verificato regolarmente se il materiale proposto rispondeva ai bisogni e alle aspettative degli apprendenti e si è provveduto talvolta ad apportare variazioni rispetto a quanto previsto inizialmente, soprattutto relativamente ai tempi utilizzati per la realizzazione di alcune attività. Frequentemente infatti dalle esercitazioni proposte in classe o dalle presentazioni a cura dei singoli apprendenti si è sviluppato un dialogo particolarmente vivace a cui si è deciso di lasciare spazio. Questa decisione è stata presa seguendo le linee guida del QCER che sottolinea la centralità dell'apprendente nell'atto didattico.
Al termine del progetto è stato somministrato agli studenti un test orale per verificare quanto è stato acquisito. È seguito un colloquio informale su come hanno vissuto la loro partecipazione alle diverse attività.

18.2.3. Modelli operativi

Come si è già visto, il modello operativo utilizzato è il Modulo, articolato in unità didattiche. Per il modello di Unità didattica si è fatto riferimento principalmente all'Unità di apprendimento (UdA) proposta da Balboni (2002), per poter dare ampio spazio e libertà d'espressione ai processi mentali degli studenti, che avvengono non con modalità sequen-

ziale ma piuttosto con percorsi a rete. Grande utilità si è vista inoltre nel fatto che l'Unità di apprendimento permette di considerare una sessione di lavoro conclusa in sé ma allo stesso tempo collegabile in più modi alle sessioni che la precedono e la seguono (Mezzadri 2003: 22-23), oltre che alle attività suggerite per casa.
Fonte d'ispirazione d'importanza fondamentale è stato il modello di Unità di lavoro (UdL) di Diadori (2015), che dà grande rilievo alla collaborazione tra l'apprendente e il docente, oltre che all'importanza che da tale lavoro congiunto derivi soddisfazione per entrambe le parti. Questi elementi, sottolineati nel QCER a proposito della centralità dell'apprendente, sono anche tra i principi guida di questo modulo.
Si è fatto infine regolarmente uso di un *Learning Object* (*LO*) come attività suggerita per casa, avente la funzione di stimolare l'apprendimento autonomo, sia nella direzione di un approfondimento delle tematiche viste insieme in classe, sia di invito a ricerche individualizzate. Il *LO* ha talvolta aiutato a ricapitolare quanto esaminato fino a quel momento in gruppo e altre volte a introdurre aspetti trattati poi in lezioni successive.
Si è fatto uso di:

a. *testi scritti* - dai volumi citati nella bibliografia e dai testi dai siti web citati nei riferimenti sitografici;
b. *video* - videoclip di diversi generi da siti web ed estratti da film;
c. *materiale approntato dalla docente* per lo sfruttamento didattico dei testi scritti e video e per la realizzazione di attività di tipo linguistico-comunicativo.

Gli studenti sono stati invitati a ricercare per conto proprio materiali che ritenessero utili per approfondire la propria conoscenza negli ambiti oggetto di studio e, sempre con modalità volontaria, a presentare quanto giudicassero interessante durante gli incontri in classe. È stato anche suggerito loro di costruire una sitografia personale da aggiornare regolarmente tramite quanto condiviso in classe tra docente e studenti e in base alle proprie ricerche.

18.2.4. Le fasi

Prima dell'inizio delle attività, è stato somministrato un questionario ed è stato effettuato un colloquio in classe per rilevare:

a. le conoscenze degli studenti nell'area tematica caratterizzante il corso;
b. le loro strategie preferite per l'acquisizione del lessico;
c. le motivazioni che li spingono a studiare l'italiano.

È stato fatto poi un richiamo al *PEL (Portfolio Europeo delle Lingue),* su cui gli studenti avevano iniziato a lavorare all'inizio del corso circa due mesi prima, invitandoli ad inserire anche il presente modulo nei propri materiali.

Motivazione

1. Come attività iniziale, per stimolare la motivazione ma soprattutto per attivare le preconoscenze, è stata data una scheda con immagini a colori che si riferivano alla temati-

ca del corso. Lavorando in coppia, gli studenti sono stati invitati a presentare le proprie ipotesi di collegamento tra le immagini e la storia e la cultura del cibo in Italia.
Commento - Questa attività ha sollecitato gli apprendenti a richiamare alla mente quanto già conosciuto e a condividerlo con i compagni. Questo ha creato uno stato d'animo positivo perché ha valorizzato l'enciclopedia personale di ciascuno. Inoltre ha permesso di attivare la grammatica dell'anticipazione: sapendo che il modulo che si apprestavano a seguire avrebbe avuto come filo conduttore la cultura del cibo in Italia, gli studenti si sono sentiti stimolati a fare delle previsioni sui contenuti.

2. È stata proposta alla lavagna l'elaborazione di un diagramma a ragno dopo aver scritto al centro "La cucina italiana". L'attività è stata effettuata con i suggerimenti degli studenti. Alcune parole suggerite sono diventate a loro volta punto di partenza per un ulteriore sviluppo del diagramma, contribuendo così a formare una costellazione.
Commento - Questa è una forma più strutturata di *brainstorming* ed è particolarmente adatta alle intelligenze visive (Balboni 2013: 120, scheda A5.1). Questa tecnica è in sintonia con i principi del metodo *Lexical Approach*, secondo cui il lessico nella nostra mente si organizza secondo reti e nodi collegati tra di loro.

Globalità - Analisi – Sintesi

3. *Incastro tra paragrafi:* si è proposto il riordino del testo che era stato frammentato in paragrafi presentati in ordine sparso. Gli studenti sono stati invitati ad individuare la sequenza corretta per ricostruire il testo. L'esercizio è stato svolto prima individualmente; sono seguiti poi il confronto in coppia e infine la verifica in plenaria.
Commento - Questa tecnica ha stimolato gli studenti a farsi un'idea generale del testo senza soffermarsi sulle parole che non conoscevano; gli apprendenti hanno fatto leva su quanto conoscevano e riuscivano a capire per individuare i nuclei principali del testo. Grazie a questa tecnica gli studenti hanno potuto lavorare sulla coerenza testuale e hanno focalizzato l'attenzione anche sugli indicatori metacomunicativi, come ad esempio "innanzitutto", "in primo luogo", "quindi" ecc.
4. Domande vero/falso per guidare e verificare in modo molto preciso la comprensione dei punti fondamentali. L'esercizio è stato svolto prima individualmente, sono seguiti poi il confronto in coppia e infine la verifica in plenaria.
Commento - Questa variante della tecnica "domande a scelta multipla" ha permesso di guidare gli studenti all'individuazione dei punti fondamentali di vari testi focalizzando l'attenzione sulla comprensione, senza doversi preoccupare della produzione. Questa tecnica ha anche il vantaggio di poter essere strutturata in modo tale da potersi svolgere in tempi relativamente contenuti, soprattutto in fase di correzione. Questo ha permesso di riservare tempo alla riflessione sul processo per cui si è arrivati ad una certa scelta, e quindi, in caso di errore, ad individuarne la ragione. È importante ricordare che spesso il paragrafo in cui c'era l'informazione oggetto della domanda è stato contrassegnato con il numero di quest'ultima, in modo da facilitare lo studente e ridurre i tempi necessari per l'esecuzione del compito, elemento cruciale in un corso in cui si voglia dare più spazio possibile alla comunicazione orale.
5. *Prendere appunti (da testo scritto)* gli studenti sono stati invitati a sottolineare le parti

di testo corrispondenti ai nuclei fondamentali di ciascun paragrafo e in base a questi a trovare una formula sintetica che ne riassumesse il contenuto. A ciascun paragrafo è stato così assegnato un titolo.
Commento - Invitando ad assegnare un titolo a ciascun paragrafo si è mirato a sviluppare l'abilità di prendere appunti da testo scritto, una delle abilità integrate di trasformazione dei testi. Questa tecnica, che in pratica è una forma affine a quella del riassunto, richiede una trasformazione linguistica e una riconcettualizzazione cognitiva (Balboni 2013: 143 e sgg.).

6. Tecnica di natura insiemistica
   a. *inclusione* - è stato fornito un elenco di prodotti portati sulla penisola italiana dagli Arabi o provenienti originariamente dal continente americano. Il compito consisteva nel trascrivere nei due appositi spazi rispettivamente i cibi del primo gruppo e quelli del secondo.
   b. *esclusione* - è stato dato un elenco di nomi di cereali, tutti con un aspetto in comune ad eccezione di un solo tipo di cereale. Il compito consisteva nell'individuare quest'ultimo, ossia l'elemento che si differenzia dagli altri. Dopo l'esecuzione degli esercizi, gli studenti sono stati invitati a rileggere il testo in cui erano contenute le informazioni a cui faceva riferimento l'attività e su cui loro avevano già lavorato. Questo ha permesso di effettuare una prima verifica in modo autonomo o in coppia (a scelta), seguita poi da verifica, commento e discussione in plenaria.
   Commento - Questo tipo di attività permette l'applicazione in maniera completa della sequenza gestaltica: partendo da un insieme che viene esplorato globalmente, si passa all'analisi per giungere alla sintesi (Balboni 2013: 65). Entrambe questa attività sono state proposte dopo la lettura di un testo sull'argomento e un'attività di comprensione globale del testo. Ha avuto quindi lo scopo di lavorare su una comprensione più dettagliata della fase precedente.
7. *Riempimento di spazi:* è stato fornito un riassunto dei punti principali di un testo. Al riassunto sono state tolte alcune parti (*chunks of words* o blocchi di parole) che sono state presentate in un elenco in ordine sparso. Ogni spazio vuoto del riassunto è stato contrassegnato con un numero che corrisponde al paragrafo del testo in cui si trova l'informazione. Il compito era quello di riempire gli spazi del riassunto con le parole mancanti, aiutandosi con la lettura del testo originale.
   Commento - Questa attività ha permesso di aiutare gli studenti a focalizzare l'attenzione sui concetti principali del testo in tempi relativamente contenuti. Dal punto di vista lessicale si è voluto lavorare su *chunks of words*, per sviluppare la consapevolezza dell'importanza di apprendere combinazioni di parole, secondo i principi del metodo *Lexical Approach.*
8. *Monologo su traccia scritta*: in genere questa attività è stata preparata a casa e poi presentata in classe. Si è trattato di approfondimenti o ricerche svolte in modo autonomo che venivano poi presentati oralmente in classe in base ad una serie di appunti scritti dallo studente. La durata indicativa dell'esposizione era di tre-quattro minuti.
   Commento - Questa attività è stata ampiamente utilizzata da quegli apprendenti che amano approfondire qualche tema per conto proprio e poi renderne partecipe il grup-

po di studio. Queste brevi relazioni sono risultate essere anche un forte stimolo alla conversazione in classe.

9. *Role-making*: sono state fornite agli apprendenti le indicazioni della situazione e dello scopo comunicativo, che erano sempre in relazione con i temi del corso. Le attività erano strutturate in modo tale che gli apprendenti utilizzassero quanto andavano leggendo e studiando durante lo svolgimento del modulo.
   Commento - Questa tecnica mira allo sviluppo dell'abilità di interazione orale e, tra l'altro, «consente a ciascun allievo di usare la lingua straniera in base al proprio livello di acquisizione», come osserva Balboni (1998: 58-59).

***Learning Object* (*LO*)**

Nella maggior parte dei casi era costituito da un videoclip dal web, accompagnato da un'attività con funzione di guida e verifica della comprensione, generalmente un'attività semi strutturata, come ad esempio una serie di domande aperte a cui rispondere in forma breve nello spazio indicato.
Talvolta è stata suggerita la lettura di un testo accompagnato da attività di diverso tipo ad esso collegate, come ad esempio *cloze*, riordino di paragrafi in un testo, assegnazione di un titolo ai paragrafi di un testo. In altri casi, a partire da quanto visto o emerso dalle discussioni in classe, il *LO* ha preso la forma di un approfondimento o una ricerca personale, che si sono poi concretizzati nella stesura di una serie di appunti. Tali appunti sono serviti come traccia per presentare in classe a tutto il gruppo il risultato delle proprie ricerche (monologo su traccia).
Le *attività video* hanno costituito una parte speciale all'interno della sessione di lavoro e per il loro sfruttamento didattico si è operato secondo le modalità suggerite da Diadori e Micheli (2010). Le attività sono state quindi inserite all'interno di una Unità di Lavoro secondo queste fasi:

a. introduzione: attivazione di quanto precedentemente noto agli apprendenti;
b. svolgimento: incontro con il testo (video), attività di comprensione globale, attività di comprensione dettagliata, attività di analisi e sintesi (particolare riguardo è stato riservato al lessico);
c. conclusione: attività basate sulla produzione e sull'interazione orale degli studenti, anche con modalità di controllo informale.

In questo modulo si è fatto uso di varie sequenze tratte da film di diverse epoche, come ad esempio *Miseria e nobiltà* di Mario Mattoli e *Un americano a Roma* di Steno, entrambi del 1954 e ricchi di spunti per collegarsi a tematiche storiche e sociali in molteplici dimensioni spaziali e temporali, anche con richiami al presente. Le sequenze dai due film sono state presentate in due diversi incontri, uno di seguito all'altro e sono state introdotte con le modalità indicate sopra, ossia seguendo il modello UdL.
Prima della visione ci si è ricollegati a quanto già noto agli studenti, in quanto tematica del modulo o perché parte delle conoscenze personali di alcuni.
Si è poi passati ad una prima visione della sequenza, accompagnata da una serie di domande aperte che avevano anche lo scopo di guida alla comprensione, per aiutare gli

studenti a focalizzare l'attenzione sui punti fondamentali.
Una seconda visione è stata effettuata per facilitare l'esecuzione delle attività di analisi mirate alla rilevazione di alcuni elementi caratterizzanti i personaggi, l'ambiente e la situazione. Sono seguite attività di sintesi collegate alle precedenti fasi. Attenzione particolare è stata data alla dimensione lessicale, con attività che prendevano spunto da alcuni particolari momenti delle scene presentando dei fotogrammi o facendo uso delle modalità fermo-immagine o video senza audio. Queste attività sono state realizzate ad esempio chiedendo agli studenti di descrivere ciò che vedevano, focalizzando l'attenzione, a seconda dei casi, sulle persone, o su alcuni aspetti dell'ambiente, o anche considerando l'intera scena nel suo complesso.
Come output finale si è mirato alla produzione orale, nella forma di interazione, prima in coppia e poi in plenaria, anche per ritornare al punto da cui si era partiti all'inizio dell'attività (situazione sociale rappresentata, ambito in cui si colloca la vicenda illustrata nella sequenza) ma con un arricchimento di conoscenze acquisite durante le attività della UdL.

Commento

a. *Dimensione culturale*

Le sequenze scelte si sono rivelate molto funzionali a richiamare alla mente quanto già noto agli studenti e hanno fornito lo spunto per lavorare sullo sviluppo delle abilità orali, sia di percezione che di produzione e interazione. Numerosi elementi meritevoli di osservazione culturale e socioculturale hanno suscitato curiosità e interesse negli apprendenti e dalla loro reazione si è sviluppato un vivace confronto e scambio di impressioni in cui ciascuno ha contribuito in modo personale, sia durante le attività proposte che al termine della UdL, parte riservata in modo specifico alla produzione e all'interazione orale.

b. *Dimensione lessicale*

Le sequenze proposte si sono rivelate utili anche per un lavoro sulla dimensione lessicale. La focalizzazione sulla componente iconica è stata effettuata anche in base a quanto emerso dal questionario iniziale: tutti gli apprendenti hanno dichiarato che tra le loro modalità preferite per l'apprendimento del lessico ci sono l'associazione delle parole alle immagini, oltre all'ascolto e all'utilizzo delle parole nella comunicazione reale. La visione delle sequenze ha dato modo di poter osservare il contesto e di leggere le parole (tramite sottotitoli e in seguito tramite lettura del copione fornito su fotocopia oppure solo tramite lettura del copione). Sull'importanza delle modalità con cui presentare il lessico, si veda anche Balboni 2013: 46.

c. *Dimensione audiovisiva*

Le diverse componenti che concorrono a formare i mezzi audiovisivi hanno permesso di attivare le intelligenze di cui ciascun apprendente è maggiormente dotato (Torresan 2008 e 2010; Balboni 2012: 78-79). Anche Diadori e Micheli (2010: 194) parlano di «piacere quotidiano di un'esperienza plurisensoriale» riferendosi al cinema italiano: illustrano la varietà di input e di stimoli che offre e la molteplicità di codici che utilizza, suggerendone molteplici usi in ambito glottodidattico.

18.3. Il ruolo della verifica

La questione della verifica non si è presentata solo a fine percorso, ma è stata proposta in diverse forme durante l'itinerario seguito. Innanzitutto l'autovalutazione: uno dei prerequisiti degli apprendenti era la conoscenza del PEL e della griglia dei descrittori corrispondenti ai sei livelli di riferimento del QCER e la capacità di farne uso. Prima dell'inizio del modulo gli studenti avevano utilizzato il *PEL,* di cui avevano compilato il *Passaporto linguistico*, avevano scritto ed esposto in classe la propria *Biografia linguistica* ed erano stati invitati a selezionare materiali da inserire nel proprio *Dossier*.
Durante lo svolgimento del modulo, gli studenti hanno continuato a sviluppare la capacità di autovalutarsi. L'autovalutazione è stata naturalmente responsabilità del singolo studente e non è stato effettuato alcun intervento in questo ambito da parte della docente che si è limitata a fare richiami e rimandi al PEL e al QCER come invito a proseguire nel percorso di automonitoraggio.
In secondo luogo vi sono state verifiche, sia al termine delle diverse attività, sia a conclusione di ciascun incontro. Questa modalità è stata utilizzata per fare il punto della situazione e per facilitare il passaggio da un'attività a quella successiva. Infatti verificare insieme agli studenti quali erano gli elementi acquisiti e quali invece permanevano punti deboli, è stato un fattore importante per stimolare la loro motivazione ad affrontare la sfida di una nuova attività.
Per quanto riguarda, infine, la verifica finale formale, è stato effettuato un test nella fase conclusiva del modulo. Il test è stato strutturato nel seguente modo:

a. monologo su traccia scritta (prova di produzione orale);
b. *role-making* (prova d'interazione orale).

Entrambe le prove hanno offerto agli apprendenti l'opportunità di utilizzare quanto appreso nel corso degli incontri. Ricordiamo che obiettivi prioritari di questo modulo nell'ambito delle competenze linguistico-comunicative erano lo sviluppo delle abilità orali e della competenza lessicale. Anche la conoscenza socioculturale, la consapevolezza interculturale e la sensibilità culturale sono state verificate tramite le due prove orali. Ciascuna delle due prove orali è stata valutata con una griglia appositamente predisposta, redatta in base alle linee guida del QCER (per il monologo, Consiglio d'Europa 2002: 76; per la prova d'interazione, Consiglio d'Europa 2002: 95) e di Vedovelli (2005: 265 e 275) sia per il monologo che per la prova d'interazione. Il test è stato somministrato al termine dello svolgimento del modulo. Per la prova di produzione orale, gli studenti hanno avuto dieci minuti di tempo per prepararsi e circa due-tre minuti per l'esposizione. La prova d'interazione orale, ideata per essere svolta in coppia, è stata effettuata in gruppo di tre, visto che questo era il numero dei presenti, concretizzandosi così in una simulazione globale (Balboni 1998: 58). Questa si è rivelata una buona scelta: complessivamente la prova in cui gli apprendenti hanno riportato i risultati migliori è proprio quella di interazione orale. La prova ha avuto una durata di circa dieci minuti. Anche chi abitualmente ha più difficoltà ad esprimersi oralmente, nella prova di interazione orale ha riportato ottime prestazioni grazie all'interazione comunicativa, appunto, molto positiva che si è instaurata tra gli apprendenti.

Rispetto alla fase iniziale del modulo, si sono osservate nel complesso migliori prestazioni per quanto riguarda l'efficacia comunicativa, la correttezza morfosintattica e l'appropriatezza nell'utilizzo del lessico soprattutto in relazione ai contesti d'uso; si è potuto così constatare che la combinazione dei metodi nozionale-funzionale, *Lexical Approach* e CLIL ha promosso lo sviluppo della competenza linguistica, sociolinguistica e pragmatica e si è rivelata molto efficace per l'acquisizione di lingua e contenuti in maniera integrata.
A conclusione di tutte le attività, è stata effettuata una rilevazione informale con la modalità di colloquio sulla percezione dello svolgimento del modulo che hanno avuto gli apprendenti. Per quanto riguarda il feedback sull'attività didattica, gli studenti hanno apprezzato la varietà delle attività proposte e non ne hanno nominata una in particolare come preferita. È emersa la consapevolezza di aver iniziato ad esplorare il mondo della cultura alimentare italiana e non solo: per qualcuno in particolare, occuparsi della cultura del cibo in Italia ha significato anche riflettere sulla analoga dimensione nel proprio Paese d'origine (Danimarca o Messico)in relazione con la cultura italiana. Si è così potuto constatare che è stato attivato un processo di consapevolezza interculturale, uno degli obiettivi del QCER che ci eravamo posti. È emersa anche la consapevolezza che occuparsi di cultura del cibo significa esplorare un mondo ricco di connessioni con molti altri ambiti culturali ed è stato manifestato il desiderio di proseguire nell'indagine della rete di collegamenti tra le molteplici componenti dei temi di cui ci si è occupati nel corso del modulo.

18.4. Conclusioni

Nel descrivere la realizzazione di questo progetto, si è cercato di dar conto di quanto effettuato nel corso della sperimentazione illustrando nei dettagli le modalità operative adottate di volta in volta, i materiali di cui si è fatto uso ma anche le linee guida che si sono seguite, affinché quanto realizzato possa essere riproposto in altri contesti con le modifiche e le integrazioni che si riveleranno opportune.
Come già illustrato, ci è sembrato adeguato presentare delle proposte contenutistiche e operative ad inizio modulo ma altrettanto importante si è rivelato prendere in considerazione i bisogni comunicativi, le motivazioni all'apprendimento e le caratteristiche degli apprendenti, sia nella fase iniziale che in corso d'opera. Tutto ciò al fine di verificare costantemente il progresso nell'apprendimento ma anche per mantenere alte negli studenti la motivazione e la consapevolezza di quanto andavano realizzando.
È grazie a questo costante monitoraggio che è emersa ad esempio l'esigenza di dedicare più spazio di quanto inizialmente previsto allo scambio comunicativo in forma orale, per dar modo agli apprendenti di riflettere e confrontarsi con i compagni su quanto letto, visto o ascoltato. Questo ha comportato una riduzione del materiale che si intendeva presentare; sono state date indicazioni al riguardo per approfondimenti autonomi.
D'altro canto il lavoro individuale, l'invito all'approfondimento in forma personale, lo stimolo all'autonomia dell'apprendimento e l'autovalutazione hanno costituito parte integrante di tutto il progetto. Infatti la maggior parte delle attività è stata realizzata in classe ma fondamentale importanza hanno avuto nel corso di tutto il modulo le attività suggerite per casa, in forma di *Learning Objects*.

Ci auguriamo che la descrizione di questo progetto possa essere fonte d'ispirazione per ulteriori sperimentazioni e offrire lo stimolo a nuove ricerche sullo stesso tema, nella consapevolezza che occuparsi di cultura del cibo vuol dire intraprendere un viaggio alla scoperta di storia, società, miti e realtà dei Paesi che si attraversano, in forma metaforica o reale, attraverso lo spazio e il tempo.

Riferimenti bibliografici

CAMPORESI P., 1970, "Introduzione", in ARTUSI P., *La scienza in cucina e l'arte di mangiar bene*, Torino, Einaudi, pp. IX-LXXII

BALBONI P.E., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET Libreria

BALBONI P.E., 2007, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio

BALBONI P.E., 2012[3], *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse* Torino, UTET Libreria

BALBONI P.E., 2013, *Fare educazione linguistica*, Torino, UTET Università

CAPATTI A., MONTANARI M., 2005, *La cucina italiana. Storia di una cultura*, Roma-Bari, Laterza

COONAN C.M., 2012, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Università

CONSIGLIO D'EUROPA, 2002, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia

DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., 2015, *Insegnare italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci

DIADORI P., MICHELI P., 2010, *Cinema e didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra

DIADORI P. (A cura di), 2015, *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Le Monnier

GIOVANARDI C., TRIFONE P., 2012, *L'italiano nel mondo* Roma, Carocci

GUIGONI A., 2009, *Antropologia del mangiare e del bere*, Torrazza Coste (PV), Altravista

LEWIS M., 1993, *The Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publications

LEWIS M., 1997, *Implementing the Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publications

MEZZADRI M., 2003, *I ferri del mestiere*, Perugia-Welland, Guerra-Soleil

MONTANARI M., 2010, *L'identità italiana in cucina*, Roma-Bari, Laterza

MONTANARI M., 2009, *Il riposo della polpetta e altre storie intorno al cibo*, Roma-Bari, Laterza

SERRA BORNETO C., 1998, *C'era una volta il metodo*, Roma, Carocci, pp. 227-247

SORCINELLI P., 1999, *Gli italiani e il cibo. Dalla polenta ai cracker*, Milano, Bruno Mondadori

VEDOVELLI M. (a cura di), 2005, *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Roma, Carocci

VEDOVELLI M., 2010, *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro Comune Europeo per le Lingue alla Sfida salutare*, Roma, Carocci

Insegnare la Civiltà italiana con la *C* maiuscola

Questo volume inaugura la collana *Al servizio degli insegnanti*, la nuova collana e l'ultimo sforzo nel campo della formazione di Edilingua.
Con questa nuova collana Edilingua offre gratuitamente agli insegnanti di italiano una serie di volumi di autoformazione in cui trovano:

- alcuni saggi che delineano le coordinate concettuali relative al tema del volume;
- alcuni interventi di carattere operativo, pensati per la classe;
- una guida bibliografica, con gli accessibili gratuitamente;
- una antologia di scritti sul tema del volume apparsi in riviste e libri, regalati a questa collana dagli autori e dagli editori, che ringraziamo per essersi messi, insieme a noi, *Al servizio degli insegnanti*.

Insegnare la Civiltà italiana con la C maiuscola approfondisce natura e metodi dell'insegnamento della civiltà italiana, intesa come i fattori che costituiscono l'identità di un popolo, i *valori* condivisi; gli *elementi identitari*, quelli che fanno sì che gli italiani si riconoscano come italiani e si ritengano, nel bene e nel male, portatori di quei valori; infine, le *testimonianze del cammino* che hanno portato ai valori e all'identità condivisi: testi letterari, arte, musica, cinema, cucina.

EDILINGUA

ISBN: 978-88-31496-64-3

9 788831 496643

www.edilingua.it