



**DIRITTI
di CITTADINANZA
e COMPETENZE
LINGUISTICHE**

a cura di B. Benedetti, M. Piscitelli, T. Bassi, P. Vannini

Assessorato all'Educazione

EDUCAZIONE E RICERCA

Assessorato all'Educazione del Comune di Firenze

Alla presente pubblicazione hanno collaborato:
Mara Giulietti
P. O. Coordinamento pedagogico
Donella Fammoni, Fiorella Interlandi, Catello Marciano
Coordinamento Pedagogico
Maria Pugliese
Referente Amministrativo

In copertina:
«Artisti per un giorno»

Lavoro di gruppo con il colore bianco (3-4-5 anni)
Scuola Comunale dell'Infanzia "G. Rodari" – Firenze

Progetto grafico e impaginazione Kidstudio – Firenze
Finito di stampare a ottobre 2010



DIRITTI di CITTADINANZA e COMPETENZE LINGUISTICHE

a cura di B. Benedetti, M. Piscitelli, T. Bassi, P. Vannini



Servizio Scuola dell'infanzia
Direzione Istruzione
Assessorato all'Educazione



INDICE

- 7 **Presentazione**
Rosa Maria Di Giorgi
Assessore all'Educazione
del Comune di Firenze
- 8 **Premessa**
Pier Luigi Meacci
Dirigente del Servizio Scuola
dell'Infanzia

LINGUA e CITTADINANZA

- 12 Scuola dell'infanzia e competenze
linguistiche
Barbara Benedetti
- 16 Grammatica sì, ma quale?
Maria Luisa Altieri Biagi
- 24 Competenze linguistiche,
emancipazione e cittadinanza
Franco Cambi
- 32 Costruire curricula plurilingui per
diventare cittadini europei
Silvia Minardi
- 42 Diritti di cittadinanza e competenze
linguistiche
Maria Piscitelli

PROPOSTE e SPERIMENTAZIONI CURRICOLARI

50 Premessa
Maria Piscitelli

Scuola dell'infanzia

52 Noi.. come bolle di sapone
*Simonetta Baldacci, Angelita Bernini,
Rosetta Gariboli*

59 Sulla concettualizzazione della
lingua scritta in età prescolare
Teresa Ragucci

Scuola primaria

64 La posta del cuore. Imparare a
comunicare e a relazionare
Gianna Campigli, Anna Fattori

69 Scambi dialogici in situazioni
autentiche
Letizia Carpini, Cristina Granucci

77 Primi passi autobiografici
*Maria Grazia Baragli, Donata Nesi,
Manuela Ramella*

83 Uno sguardo fra presente e passato
Giulia Pipolo, Claudia Morganti

90 Alla ricerca della notizia
Attilia Greppi, Nicola Cianti

Scuola secondaria I grado

94 «C'era, in Arabia, un popolo
chiamato troglodita»
Maria Piscitelli

102 La voce del mistero. Costruire
storie in giallo e nero
Simona Sacchini

Scuola secondaria II grado

112 Dialoghi, regole e divieti intorno a
noi. Due classi a confronto
*Maria Cristina Butini,
Massimo Caserta*

119 Pagine di un diario di bordo
Paolo Martini

I LABORATORI di RICERCA e SPERIMENTAZIONE

136 Il ruolo del Dirigente nella
formazione dei Laboratori di ricerca
e sperimentazione nella scuola
Ivana Summa

139 Un percorso di ricerca e
sperimentazione. Prospettive future
Tosca Bassi, Patrizia Vannini

Presentazione

Rosa Maria Di Giorgi

*Assessore all'Educazione del Comune
di Firenze*

SONO LIETA di poter presentare, come Assessore all'Educazione del Comune di Firenze, un evento che riveste grande importanza culturale e professionale per la nostra scuola e per quanti vi operano con competenza, passione e coinvolgimento personale.

Il Settembre Pedagogico costituisce nel quadro delle tante attività di questo Comune, una delle più qualificate e qualificanti, per lo spessore dei temi affrontati e delle personalità di alto profilo accademico che vi aderiscono. Un momento per affrontare temi di grande criticità e rilevanza anche per chi, delegato dal mandato elettorale, si occupa della gestione di questioni molto delicate, da cui dipende la qualità del benessere di tutta la comunità.

La mia soddisfazione, nel presentare l'edizione 2009 del Settembre pedagogico, deriva dal fatto che esso rappresenta non solo un'occasione ormai consolidata di incontro e confronto tra le diverse componenti del panorama scolastico, ma anche una concreta opportunità di approfondimento e di arricchimento del bagaglio professionale di ognuno. Un approfondimento sul piano pedagogico, didattico-disciplinare e metodologico, a vantaggio di quella funzione docente, tante volte richiamata dal legislatore e mai sufficientemente coltivata sul terreno della formazione e dell'aggiornamento continui.

Occasioni come questa sono un importante elemento di stimolo per l'impegno

personale e civile, che dovrebbe caratterizzare ogni insegnante e che va ben al di là della mera professionalità, soprattutto quando si viene chiamati alla responsabilità di educare le giovani generazioni. Una responsabilità che ci coinvolge tutti.

I bambini, i ragazzi, i giovani e le loro famiglie, infatti, sono costanti punti di riferimento per l'impegno di noi tutti, un impegno che richiede anche un coinvolgimento personale, emotivo ed ideale.

Il Settembre Pedagogico si pone, da questo punto di vista, come un passaggio fondamentale, perché, oltre a quelli che sono i contenuti scientifici, pedagogici e didattici, al di là delle esperienze laboratoriali offerte, esso si muove sulla linea ideale di un coinvolgimento che va ben oltre il mero aspetto tecnico.

Compito della politica è quello di gettare il seme per una corretta maturazione delle generazioni future, formate da cittadini in grado di esprimersi liberamente, anche in senso critico, di tutelare i propri diritti, garantendo quelli degli altri e riconoscendo i propri doveri, con un elevato senso della responsabilità e della partecipazione. Per questo le istituzioni hanno il dovere di incoraggiare e sostenere il lavoro di tutti coloro che intendono il proprio lavoro come impegno costante per migliorare l'esistente e quale opportunità per mettersi continuamente in gioco.

L'edizione 2009 del Settembre Pedagogico affronta la questione, mai stori-

camente conclusa, della lingua italiana e dei relativi aspetti didattici e sociali, come strumento per il pieno esercizio della cittadinanza attiva. Un'esigenza ancora più sentita in un'epoca come quella attuale, caratterizzata da difficili processi di integrazione in una società che vuole e deve tendere verso la multiculturalità e la parità delle opportunità.

La nostra città, come tante altre realtà italiane e europee, è alle prese con la questione epocale di un'immigrazione diffusa, varia e problematica, che rappresenta uno degli aspetti più evidenti della globalizzazione. Rifiutarsi di riconoscere una realtà che è sotto gli occhi di tutti significa essere politicamente miopi, oltre che irresponsabili. Sostenere, invece, ogni occasione che tenda all'integrazione ed all'inclusione, anche attraverso la padronanza della lingua, significa aver compreso la complessità dei tempi che viviamo.

Rivolgo, quindi, i miei saluti a tutte le personalità del mondo accademico che hanno voluto offrire il proprio contributo alla riuscita dell'iniziativa e al L.E.N.D., sempre disponibile alla collaborazione su aspetti peculiari della didattica. Un sentito ringraziamento al Servizio della Scuola dell'Infanzia del Comune, alla sapiente programmazione del Coordinamento Pedagogico e a tutti i dirigenti scolastici, docenti ed insegnanti che hanno garantito la propria attiva partecipazione.

Premessa

Pier Luigi Meacci

Dirigente del Servizio Scuola dell'Infanzia e Servizio attività educative e formative

LA SCUOLA dell'infanzia del Comune di Firenze è una delle realtà italiane che vanta una ragguardevole tradizione storica nel panorama scolastico nazionale.

Costituita da 121 sezioni, suddivise su ben 32 plessi, rappresenta una realtà quantitativamente e qualitativamente rilevante per una città come Firenze, accogliendo, infatti, tali sezioni circa il 30% dei bambini della fascia di età 3-5 anni.

Essa è sicuramente un vanto per l'Amministrazione comunale e per la comunità cittadina, anche perché viene continuamente arricchita di molteplici attività extracurricolari, nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa, dimostrando con ciò una costante attenzione e volontà di miglioramenti da parte dell'Ente locale, pur in presenza di notevoli difficoltà derivanti dalla progressiva diminuzione delle risorse disponibili.

Presenta, inoltre, un dato ulteriormente qualificante di 463 bambini stranieri frequentanti, appartenenti a ben 41 differenti nazionalità, che rappresentano il 16% circa di tutti i bambini di quella fascia di età, con punte del 50% in alcune particolari zone della città.

Da ciò discende, secondo noi, la necessità di una gestione di sezioni multietniche e plurilingue che è ben diversa dalle modalità tradizionali; una gestione che non è assolutamente semplice, che pone problemi sempre nuovi da risolvere e per

i quali occorre attrezzarsi con risposte sempre più sollecite e adeguate ai bisogni particolari.

Diventa, allora, opportuno che, a fianco dell'educazione interculturale, in cui si privilegia l'affermazione del principio del riconoscimento dell'altro, proceda parimenti e in funzione propedeutica anche l'educazione linguistica.

Infatti, che senso avrebbe parlare di diritti di cittadinanza se non si offre anche l'occasione di sviluppare in tempi ragionevoli una sufficiente padronanza della lingua, che è forse il primario ed essenziale elemento per tale esercizio?

D'altra parte, la conoscenza della lingua italiana è sempre stato uno dei problemi cardini per la definitiva realizzazione dell'unità nazionale in uno Stato come quello italiano abitato da tanti dialetti e in cui la lingua italiana si è per troppo tempo configurata come la lingua dei ricchi, del potere della cultura, della scienza e del diritto. Ed ha continuato a costituirsi come una delle questioni più problematiche anche in epoca relativamente più recente, allorché masse enormi di migranti, parlanti esclusivamente il proprio dialetto e provenienti da ogni angolo del mezzogiorno, abbandonavano aridi terreni e ataviche povertà per approdare nella grande industria del nord durante il periodo del miracolo economico degli anni '50, dove era necessario imparare presto l'italiano per far funzionare le macchine e per inte-

ragire con gli altri.

Anche allora, il problema della lingua si presentò in maniera così drammatica e urgente al punto che i governi dell'epoca si posero l'obiettivo primario del superamento dell'analfabetismo, sia investendo sulla scuola e sia anche attraverso programmi di istruzione grammaticale, messi in onda dalla tv di Stato.

Oggi, il problema della lingua riguarda altre tipologie immigratorie, sicuramente più difficili da gestire per la notevole varietà delle origini e dei rispettivi impianti fonologici, per cui la conoscenza della lingua diventa fondamentale se si vuole ambire ad una effettiva integrazione che non sia solo di facciata ma che realizzi una reale parità di opportunità, anche nella mobilità sociale.

Ma il problema della conoscenza della lingua è oggi legato, in modo paradossale, anche allo sviluppo delle nuove tecnologie (sms, cellulari, internet, ecc), che adoperate da soggetti con più bassi livelli di istruzione e non efficacemente formati, finiscono per depauperare progressivamente il loro patrimonio linguistico, con l'effetto di produrre ciò che gli esperti definiscono come "analfabetismo di ritorno", con evidenti ricadute negative anche sul piano culturale e sociale.

Anche in contrasto a tali nuove emergenze la didattica e la conoscenza della lingua italiana sono fondamentali per l'emancipazione collettiva.

L'edizione 2009 del Settembre Pedagogico prende corpo e spunto a partire da tali riflessioni e intende affrontare la questione della didattica della lingua italiana, a partire dalla Scuola dell'Infanzia e fino agli anni della scuola secondaria di secondo grado, come risorsa aggiuntiva per quanti operano nel settore scolastico e della formazione.

Si parte dalla scuola dell'infanzia proprio perché è stato ampiamente dimostrato che spesso sono proprio i bambini più piccoli che diventano una sorta di "mediatori culturali" per i propri genitori, attraverso l'apprendimento e la progressiva padronanza della lingua italiana.

Il Servizio di Scuola dell'Infanzia del Comune di Firenze, grazie anche all'impegno del Coordinamento Pedagogico, si fa pertanto carico di promuovere attività di formazione e di ricerca, sulla base di un'attenta analisi dei bisogni e attraverso la progettazione di attività ed occasioni di scambio di esperienze e di aggiornamento, di cui il Settembre Pedagogico costituisce uno degli eventi di maggiore rilevanza, in stretta collaborazione con altre Istituzioni e agenzie presenti sul territorio, creando proficue sinergie di rete tra quanti operano nel settore della scuola e della formazione, finalizzate al costante aumento della qualità del servizio.

The background is a dark green surface covered with a collage of various paper scraps and patterns. The scraps include pieces of white paper, light blue paper, and yellow paper, some of which are folded or torn. There are also several circular patterns, some resembling spiral shells or decorative motifs, scattered across the surface. The overall composition is abstract and textured.

**LINGUA
e CITTADINANZA**

di Barbara Benedetti

L'APPRENDIMENTO della lingua italiana costituisce, anche nella scuola dell'infanzia, una delle tematiche fondamentali per garantire la crescita e lo sviluppo dei bambini quale elemento mediatore indispensabile per l'acquisizione e la trasmissione dei saperi.

Gli Orientamenti del 1991 avevano già messo in evidenza nel campo di esperienza "i discorsi e le parole" gli elementi più importanti della funzione linguistica, talvolta sottovalutata in quanto considerata implicita in ogni attività, ma che richiede specifica attenzione e ambiti di esercizio.

L'educazione linguistica assume un ruolo strategico perché rappresenta, da un lato, il mezzo comunicativo per stabilire rapporti in ambito relazionale e sociale, ma anche lo strumento necessario per costruire i nostri pensieri e favorire lo sviluppo dei processi mentali e delle capacità logiche e cognitive.

L'acquisizione delle competenze didattiche, nell'ambito dell'area linguistica, diventa fondamentale per gli insegnanti, sia perché tali abilità sono finalizzate alla trasmissione di abilità linguistico-espressive e sia perché vengono poi utilizzate come mediazione per la comprensione e l'acquisizione di più ampi contenuti e ulteriori competenze che s'intendono offrire al bambino.

A tale proposito ci pare utile richiamare e sottolineare una specifica raccoman-

dazione da parte dell'Unione Europea secondo cui «l'educazione linguistica serve ad esprimere concetti, pensieri, sentimenti, ad interpretare il mondo e a relazionarsi con gli altri».

Questo assunto riassume in pieno quello che è l'obiettivo specifico che dobbiamo porci quando si inizia a progettare percorsi didattico-educativi in ambito linguistico.

È ben noto che la scuola contemporanea ha il dovere dell'elaborazione del "curricolo", strumento di progettualità didattica, costituito da un insieme di tappe di ciò che i docenti delineano nel percorso evolutivo dell'allievo, dall'insieme di competenze che i bambini apprendono e acquisiscono dalle relative valutazioni.

Sicuramente esso deve tener conto delle varie disposizioni ordinamentali e delle finalità educative che, secondo le ultime Indicazioni Nazionali del 2007, comprende oltre a quelle già note relative allo sviluppo dell'identità, dell'autonomia e delle competenze quella della cittadinanza che i bambini devono poter maturare nel triennio della scuola dell'infanzia.

Ma l'esercizio della cittadinanza è possibile solo se si riesce a instaurare relazioni e comunicazioni che promuovono il dialogo e il riconoscimento dell'altro attraverso la comprensione dei significati, delle volontà, delle intenzioni e dei sentimenti e, quindi, attraverso l'acquisizione di competenze di tipo linguistico.

Tali competenze mutano, però, nelle forme e nelle modalità di trasmissione, oltre che nei contenuti, e dobbiamo saperle padroneggiare con adeguate capacità di riflessione.

Si parla, infatti, oggi di nuovi linguaggi, introdotti e sostenuti dai media e da

una cultura dominata dalla civiltà del consumo; linguaggi che spesso tendono a generare modalità diverse di rapportarsi dei bambini di oggi che sono, evidentemente, ben diversi dai bambini di ieri.

In tal senso, il campo d'esperienza "i discorsi e le parole", come descritto negli *Orientamenti* del '91 e confermati nelle *Indicazioni Nazionali* del 2007, costituiscono quello spazio dell'agire educativo quotidiano che, nella scuola dell'infanzia, viene dedicato all'esperienza della comunicazione: sia quella del riuscire ad esprimere pensieri e intenzioni, sia quella specifica dell'ascolto e della comprensione di quelli altrui. Entrambe queste dimensioni devono essere sapientemente curate e calibrate.

Il bambino che arriva alla Scuola dell'Infanzia è in genere e per certi versi confuso per le tante sollecitazioni e per le differenti esperienze comunicative provenienti da un mondo molto più ampio rispetto al passato e che non è più quello esclusivamente dell'ambiente familiare, parentale e amicale; comprende, infatti, stimoli molteplici e veloci, spesso anche ripetitivi e contraddittori, di cui i media televisivi sembrano i maggiori responsabili e che sono produttori, se non ben governati e gestiti con un'adeguata mediazione educativa, di tanta confusione e contaminazioni che sono poi difficili da depurare nella mente del bambino.

Si pone la necessità, allora, di una metodologia dell'educazione linguistica che punti sullo sviluppo nel bambino di elementi di riflessione sui messaggi e sui significati che da più parti gli arrivano.

Si tratta, forse, di uno dei compiti pedagogici principali che ogni docente deve saper affrontare, con una diversa disposizione sia professionale che personale.

È importante, quindi, sapere accogliere il bambino, con i suoi linguaggi di base, le sue esperienze, le competenze già acquisite in ambito extrascolastico e con i suoi personali significati che egli attribuisce alle parole e, più in generale, ai significanti. Ma è importante e fondamentale saperlo guidare e aiutare a sistematizzare le sue esperienze e cioè a saper operare delle scelte che siano consapevoli.

In altre parole, ogni bambino parte da un linguaggio personale, che riflette il suo vissuto, ma poi sta all'insegnante e alla scuola saperlo sapientemente stimolare verso la riflessione e la consapevolezza espressiva.

In questo senso ci può senza dubbio aiutare la disponibilità di un ambiente particolarmente ricco di esperienze e di attività di stimolo all'esercizio della lingua.

Ciò significa disporre di spazi, tempi e materiali che aiutino il bambino ad imparare ad esprimersi, ad imparare a parlare, ponendo attenzione a quello che dice e a quello che gli altri intorno dicono anche in maniera diversa.

Il parlare del bambino, però, deve essere libero perché non si può assolutamente correre il rischio di sacrificare quella che è la parte più spontanea del suo linguaggio; quella parte creativa e immaginativa che, comunque, origina da un'esperienza di vita che il bambino già possiede.

Tuttavia, va contemporaneamente sollecitata una sorta di educazione metalinguistica, come capacità di abitudine alla riflessione su ciò che si dice e sul perché si dice; un'educazione sul senso di ciò che viene detto, sull'opportunità o possibilità di dirlo in maniera diversa e meglio, nonché sulla capacità di esprimere il proprio pensiero nella migliore forma possibile.

Una metalinguistica, quindi, che applicata a questa fascia di età, può aprire il sentiero a più generali processi meta-cognitivi che sono alla base di una migliore e più ampia potenzialità di apprendimento: un lavoro che l'insegnante può trasferire e sperimentare in tutti gli altri ambiti della comunicazione e di altri campi d'esperienza.

Altra considerazione da tener presente è che il bambino, specialmente nella Scuola dell'Infanzia, non si esprime solo con la lingua parlata, bensì utilizzando anche altre modalità e altri codici, soprattutto nella fase della rielaborazione delle narrazioni che sollecitano i processi mentali più profondi della creatività e dell'immaginazione. Ad esempio, la rielaborazione grafico-pittorica ed espressiva che va ad utilizzare gli elementi che il bambino acquisisce gradualmente, per ricostruirli e farli propri in una maniera assolutamente originale e soggettiva.

Ciò consente di sviluppare altri tipi di acquisizione che sono, ad esempio, l'individuazione dei personaggi di una storia e la collocazione in un ambiente e in una situazione.

Questa particolare abilità dell'utilizzo di storie e narrazioni deve essere esercitata a lungo, variando ovviamente col variare delle attività, in modo da far sviluppare una capacità di lettura di ogni situazione e dei fatti che si pongono all'attenzione del bambino, facendo in modo che egli impari a riflettere su come li espone.

Sono in sintesi queste le attività che, nella pratica quotidiana, gli insegnanti e le insegnanti devono saper sviluppare, relativamente alle competenze linguistiche. Partendo sicuramente da una motivazione molto forte che scaturisca dai particolari interessi dei bambini.

Strategica è la metodologia didattica utilizzata dagli insegnanti per presentare attività che devono apparire, agli occhi dei bambini, come particolarmente interessanti e accattivanti. Quindi, per una buona riuscita della didattica metalinguistica e metacognitiva diventa essenziale la motivazione all'apprendimento.

Saper coinvolgere i bambini in attività stimolanti capaci di catturare il loro interesse, tenendo alta la tensione motivazionale rappresenta il compito più alto dell'insegnamento e dell'educazione.

Ma, se si tiene conto che la funzione docente si realizza proprio a partire dalla centralità del bambino e dei suoi interessi, è allora pensabile che una didattica metalinguistica e metacognitiva si costituisca come la base di percorsi educativi utili a stimolare l'automotivazione e la scoperta di personali stili espressivi e cognitivi.

Nella pratica, ciò significa che tutte le fasi vanno condotte gradualmente soffermandosi nei vari passaggi significativi per stimolare la riflessione, tenendo alta la motivazione, abituandosi ad apprendere in maniera meta-cognitiva.

Tutto ciò necessita di un lavoro progettato e condotto con calma e senza riempire i percorsi scelti di troppi elementi che renderebbero difficile la metabolizzazione degli apprendimenti da parte dei bambini.

Occorre, pertanto, offrire il giusto spazio e il tempo dovuto ad ognuna delle cose che s'intendono realizzare. Anche perché questa modalità di procedere con spazi e tempi più ampi e dilatati, si pone in controtendenza rispetto a quelli vissuti dal bambino nel suo quotidiano extrascolastico, in cui è naturale per lui essere investito da tanti e brevi stimoli, che esigono altrettanto brevissime attenzioni e reazio-

ni, senza che abbia un minimo di spazio per la riflessione che, invece, richiede tempi più lunghi.

Diventa quanto mai auspicabile, allora, l'assunzione, da parte del docente, di un atteggiamento sistematico di approfondimento rispetto a quanto si realizza in sezione, stimolando ad agire e a pensare su un dato argomento con un approccio scientifico, quindi con tempi più distesi e cognitivamente più produttivi, sperimentando la trasferibilità dei processi mentali su altri argomenti.

Un modo di *imparare ad imparare* che, al di là degli apprendimenti specifici e delle esperienze, si pone come la vera forma ed il significato autentico dell'apprendere.

D'altra parte, questo corrisponde proprio a ciò che l'Europa ci chiede in ordine alla formazione: imparare ad imparare e apprendere durante l'arco di tutta la vita (life long learning).

Si rende necessario, pertanto, l'acquisizione di una modalità di lavoro per l'insegnante che sia di tipo sistematico, che sia cioè espressione di una chiara e intenzionale progettualità, ma che supponga anche la disponibilità di tempi e spazi non occasionali, bensì programmati, al fine di una continua e altrettanto sistematica riflessione su ciò che si è fatto, su ciò che si è appreso.

Solo utilizzando un tale metodo di lavoro, le esperienze vengono metabolizzate, producendo quelle competenze che, una volta sedimentate nel bambino, si offrono come base per ulteriori esperienze e apprendimenti.

Tutto ciò accade anche nello specifico del curriculum linguistico, nel campo d'esperienza "i discorsi e le parole", dove ogni progressiva acquisizione, stratifica-

ta attraverso riflessioni metalinguistiche, strutturate e organizzate, costituisce il pilastro su cui poggiare ogni altra successiva acquisizione.

Da ciò discende che per qualunque attività si voglia mettere in campo, occorre tener conto della situazione di partenza del bambino; essa, quindi, deve essere assolutamente centrata su quelle che sono le competenze e le esperienze maturate, valorizzandone la sua azione, l'esplorazione, l'osservazione, la sua personale attività, perché ognuno impari attraverso quello che fa.

Le conversazioni in sezione costituiscono il primo passo di sollecitazione delle capacità espressive e linguistiche dei bambini; ma, nel corso dei mesi e degli anni, si arriva a realizzare attività che possiedono progressivamente più elevati livelli di complessità.

Il linguaggio è un codice che i bambini maturano in maniera lenta ma progressiva, per cui necessita che esso sedimenti in maniera graduale e che ciò avvenga secondo fasi successive l'una all'altra, che danno conto delle competenze che i bambini dimostrano di aver maturato nelle varie attività in cui vengono coinvolti.

Talvolta, si ha quasi l'impressione che i bambini possiedano già buone competenze linguistiche, per cui si propongono attività sempre più articolate e complesse, non tenendo però conto del fatto che si tratta comunque di acquisizioni di cui i bambini non hanno ancora maturato sufficiente consapevolezza metalinguistica.

Non basta, evidentemente, saper parlare sempre meglio, ma occorre che ci sia una riflessione su quello che si dice, sui modi e sul perché.

In tal modo si raggiunge un obiettivo che è molto più importante e duraturo del

semplice parlare, perché si educa il bambino ad essere sempre più consapevole e padrone delle sue abilità e competenze.

Ma perché ciò si strutturi e sedimenti nel tempo, ogni insegnante deve tener presente che il proprio intervento non si esaurisce nell'ambito del proprio ciclo, bensì si inserisce in un discorso di continuità curricolare verticale, che è la vera linea guida ispiratrice della nostra scuola.

D'altra parte, anche le *Indicazioni nazionali sul curricolo* ci suggeriscono che l'apprendimento deve procedere secondo traguardi di sviluppo progressivi nei diversi livelli scolastici.

Diventa molto importante, cioè, che ogni percorso sia sempre correlato e collegato, in maniera sequenziale e consequenziale, in cui le fasi di realizzazione sono diverse ma strettamente connesse agli obiettivi.

Ed è proprio alla luce di tali convincimenti che dobbiamo tutti continuare a lavorare nell'ottica della continuità, come principio ispiratore del nostro agire didattico ed educativo e come già da tempo stiamo facendo nella Scuola dell'Infanzia del Comune di Firenze, attraverso l'incoraggiamento ed il sostegno a specifici progetti che valorizzano la continuità, sia con la scuola primaria che con il servizio asili nido.

GRAMMATICA SÌ, MA QUALE?

di Maria Luisa Altieri Biagi

HO SEMPRE creduto e ancora credo in una didattica che rispetti e coltivi l'intelligenza di chi impara, esplorando la lingua in tre dimensioni:

1) dimensione cognitiva: sono le parole che perimetrano le idee dando loro forma e chiarezza; sono le regole morfosintattiche che strutturano il ragionamento, che sostengono lo sviluppo del pensiero logico. Insomma la lingua, prima ancora di servire alla trasmissione del pensiero, lo plasma, lo forma. Potrei citare molti testimoni autorevoli di questa affermazione; mi limito al filosofo tedesco Wilhelm von Humboldt (1767-1835) che due secoli fa già scriveva: «il linguaggio interviene nel processo di concettualizzazione, forma e modella il pensiero».

L'irrazionalità dei comportamenti (di cui oggi abbiamo sintomi evidenti anche fra i giovanissimi) potrebbe dunque avere fra le sue cause quell'involuzione della lingua che già Italo Calvino definiva, nelle *Lezioni americane*, «la peste del linguaggio», attribuendole come colpa non solo la sciattezza della comunicazione ma anche una generale «perdita di forza conoscitiva»:

... mi sembra che il linguaggio venga usato in modo approssimativo, casuale, sbadato, e ne provo un fastidio intollerabile. [...] Alle volte mi sembra che un'epidemia pestilenziale abbia

colpito l'umanità nella facoltà che più la caratterizza, cioè l'uso della parola, una peste del linguaggio che si manifesta come perdita di forza conoscitiva e di immediatezza, come automatismo che tende a livellare l'espressione sulle formule più generiche, anonime, astratte, a diluire i significati, a smussare le punte espressive, a spegnere ogni scintilla che sprizzi dallo scontro delle parole.

Darò esempi di questa *peste del linguaggio* usando scritti di studenti universitari romani, impegnati ad esercitarsi nella stesura di un articolo di cronaca:

«... stava *sorpassando* suddetto curvone...» (per "stava oltrepassando")
«... cadeva sul bordo del marciapiede *colpendo* la nuca.» (per "battendo", o "sbattendo la nuca");
«... *sfollare* il territorio dalle macerie ...» (per "liberare il territorio");
«... i soccorsi sono *intervenuti* prontamente.» (per "sono arrivati", "sono giunti")
«... ho provato a *immedesimarmi nei panni* di quelle famiglie...» (per "mettermi nei panni");
«... ora che *la mela della discordia non è più aspirata da nessuno...*» (per "ora che nessuno più aspira alla mela - o al "pomo"- della discordia").

Emerge da questi esempi l'incapacità di trovare la parola aderente al concetto che lo scrivente ha in mente; quella che Calvino chiamava «parola giusta», invitando alla «paziente ricerca» di essa e quindi

...della frase in cui ogni parola è insostituibile, dell'accostamento dei suoni e dei concetti più efficace e denso di significato. Sono convinto che scrivere prosa non dovrebbe essere diverso dallo scrivere poesia; in entrambi i casi è ricerca d'espressione necessaria, unica, densa, concisa, memorabile.

(I. Calvino, *Lezioni americane*)

La cosa sconvolgente è che gli esempi sopra citati non sono casi rari, ma sono rappresentativi dell'intero *corpus*. Lo dichiarano le due ricercatrici che hanno condotto la ricerca:

«Questa imprecisione è un tratto costante e generalizzato del nostro corpus nel senso che riguarda la produzione della maggior parte degli studenti; si ritrova in tutti i tipi di testo; colpisce diversi elementi linguistici: verbi, sostantivi, aggettivi, avverbi.»

Forse questi studenti non hanno mai incontrato un insegnante di lingua che sia partito dai loro testi per discutere con loro su quale fosse la parola più giusta (perché più aderente al pensiero) più efficace (perché rispondente alle intenzioni di chi parla o scrive, alle attese di chi ascolta o legge,) più adeguata al tipo di testo: è evidente che l'approssimazione e la genericità delle scelte può essere tollerata in una lettera familiare; non in una relazione di tipo scientifico.

2) dimensione comunicativa: non insisterò su questa dimensione perché è quella più ovvia: se chiediamo a che cosa serve una lingua, novantanove persone su

cento risponderanno che è «strumento di comunicazione». Mi limito ad associare alla dimensione comunicativa la funzione **pragmatica**, che concepisce la lingua come una *forma di azione*, essendo evidente che, se parliamo o scriviamo, è perché abbiamo motivazioni per farlo e quindi scopi da realizzare: informazioni da dare o da chiedere, volontà da manifestare, ecc.

3) dimensione storica: si può fare storia di ogni oggetto, ma l'oggetto-lingua è quello che più ci coinvolge perché sta dentro di noi: ne siamo portatori e interpreti. Un ragazzo può interessarsi di Alessandro Magno solo se qualcuno gli ha spiegato prima chi è, stimolando la sua curiosità. Ma non ha bisogno di sollecitazioni per interessarsi alla storia di parole che sono già presenti nella sua memoria.

Qualcuno può giudicare complessa questa visione tridimensionale della lingua. Ma il problema non è mai quello di semplificare la complessità dei fenomeni, ma quello di trovare le strade, e magari i viottoli, insomma le strategie per renderli accessibili all'età e alle competenze iniziali di chi impara.

Molti insegnanti mi hanno seguito con successo, su questa strada. So che alcuni di questi insegnanti sono presenti anche in questa sala. Altri gruppi di insegnanti hanno innovato seguendo colleghi che avevano proposte diverse dalle mie. Ci sono molte aree felici, nella scuola italiana, ma non bastano a salvare la situazione. Ed è proprio la consapevolezza del molto che si può ottenere con una didattica produttiva che alimenta in me un senso di sconfitta nel constatare la perdurante prevalenza, nella scuola, di didattiche riduttive, di cui sono chiara prova le adozioni di testi

scolastici. Conferme mi vengono anche da frequenti telefonate di amiche che, aiutando figli o nipoti a fare i compiti, mi chiedono consulenze sui *complementi*...: «*Si nutre di latte* è un complemento di specificazione, di mezzo, o di limitazione?». La cosa più onesta sarebbe dire che tutte e tre le risposte sono accettabili, ma inutili; mi limito a chiedere quali sono i complementi che l'insegnante ha spiegato per ultimi e, se l'ultimo complemento è stato quello di *mezzo*, non esito a consigliarlo; se è quello di *limitazione* faccio altrettanto, chiedendo però mentalmente scusa a Giorgio Pasquali, grande filologo classico dell'Università di Firenze, che già nel 1949 (ben prima del 1968!) definiva «una frode» l'analisi logica dell'italiano fatta con categorie estratte dal latino:

Io al ginnasio inferiore capitai sotto un vantatissimo e, secondo me, non dirò sciocchissimo e ignorantissimo e crudelissimo, ma soltanto ristrettissimo maestro, il quale di autorità ridusse tutte le materie letterarie, si può dire, al solo latino, o meglio all'analisi logica esemplificata per mezzo del latino. Questa analisi era per giunta una frode. Prima si riduceva l'italiano a una traduzione letterale del latino, e poi si analizzava logicamente questo non più italiano, riconducendo ogni sintagma a categorie latine, concepite non più come storicamente determinate e transeunti, ma come eterne. Ci si insegnava, per esempio, la distinzione fra complementi di *stato in luogo* e di *movimento verso luogo* senza farci notare che essa **non esiste in italiano**, che è postulata e inventata agli scopi della traduzione dall'italiano in latino. Tutti

quei complementi che in italiano sono introdotti dalla preposizione *di* erano complementi di *specificazione* ogniqualvolta in latino corrispondevano a un genitivo; ma si distingueva un complemento di *materia* perché esso in latino è risolto diversamente. Che cosa poi significasse complemento di *specificazione* (se pur significa qualche cosa) non ci fu mai spiegato. Il primo servizio che l'istruzione linguistica del maestro può rendere ai giovani nel ginnasio inferiore è negativo: quello di impedirgli di falsificare l'italiano. Non è poco. In primo luogo il ragazzo imparerà e indovinerà che le lingue non sono parallele l'una all'altra, non sono calchi l'una dell'altra, che ognuna ha una struttura sua. (*La linguistica nella scuola*, in "Belfagor", 1v (1949), poi ristampato in *Università e scuola*, Firenze, Sansoni, 1950, pp. 93-115).

E se servisse una testimonianza più recente, ecco quella di Giovanni Nencioni, Presidente dell'Accademia della Crusca fino a pochi anni fa e professore all'Università di Firenze e alla Scuola Normale di Pisa, in risposta al dubbio di un professore ansioso di sapere se «nell'espressione "assistere a uno spettacolo", a uno spettacolo fosse forma eccezionale di complemento oggetto, o complemento di stato in luogo figurato, oppure altro complemento...». Nencioni, rispondendo sul periodico *La Crusca per voi*, fa un lungo percorso: parte dalla filosofia greca, che usava l'analisi logica (tutt'altra da quella praticata nelle scuole!) come strumento di conoscenza razionale; passa ai grammatici antichi e medievali, che riducevano l'analisi logica ad analisi grammaticale; infine arriva alle

grammatiche scolastiche contemporanee «di cui l'analisi logica costituisce ancora la struttura portante». Nencioni dichiara la sua sfiducia in questa terza analisi «cosiddetta logica», sia questa affidata a «grammatici» o a «brancolanti apprendisti»; ma, non volendo deludere chi si è rivolto a lui per aiuto, conclude così:

Se, dopo questa mia cautelosa e diffidente premessa, il prof. C. insistesse nel chiedermi di definire la natura del complemento contenuto nell'espressione "assistere a uno spettacolo", risponderei inserendola tra i complementi di *termine*, che esprimono la destinazione di un'azione...

Sono due "voci", quelle di Pasquali e di Nencioni, a cui è impossibile non credere: due testimonianze che ho voluto citare estesamente per offrire agli insegnanti della scuola dell'obbligo la possibilità di usarle, se mai qualche insegnante del biennio (il "ginnasio inferiore" di Pasquali!) protestasse con loro perché gli studenti di oggi non distinguono il *complemento di causa efficiente* dal *complemento d'agente*: altra distinzione inesistente, in italiano, dove si muore allo stesso modo se uccisi *da un veleno*, o uccisi *da Bruto*, mentre il latino distingueva i due eventi usando l'*ablativo semplice* se qualcuno veniva ucciso da un agente inanimato o l'*ablativo preceduto da preposizione* se qualcuno veniva ucciso da un essere vivente. E se quell'insegnante insistesse (mi si dice che sono addirittura genitori e nonni a insistere...) ditegli che operi lui questa distinzione per i pochi scolari che studiano il latino, e non la pretenda da chi ha il compito di insegnare a tutti l'italiano senza «falsificarlo» (parola

di Giorgio Pasquali!) con distinzioni che in Italiano «non esistono».

Nessuno nega che possa essere stato utile, per studenti che, in passato, dovevano imparare il latino (e per quei pochi che ancora oggi lo studiano) un'analisi *contrastiva* delle due lingue, che metta in risalto le loro diversità. A questo può (forse) servire la cosiddetta *analisi logica*: a tradurre dall'italiano in latino, come esercizio propedeutico a quello inverso -e ben più significativo- di traduzione dal latino, cioè di comprensione della lingua di Roma antica. Ma quanti sono, oggi, quelli che studiano il latino?

Che cosa fare, nelle ore "liberate" dall'analisi logica?

Insegnare lingua nativa, oggi (a tutti i cittadini, non a una minoranza privilegiata), significa organizzare esperienze linguistiche orali e scritte che gradualmente migliorino la competenza iniziale di ciascuno, rendendo l'uso della lingua sempre più adeguato alle esigenze dell'operatività mentale e sempre più funzionale a una comunicazione interpersonale chiara e efficace.

Esercizio di lingua, dunque, in tutte le sue forme (incluse quelle più fantasiose e divertenti, come voleva Rodari), fino a raggiungere una buona competenza. E poiché la lingua è un sistema, cioè un insieme di elementi che co-funzionano obbedendo a regole a volte rigide, ma più spesso elastiche, e tutte più o meno mutevoli nel tempo, è possibile e utile riservare un'attenzione specifica a queste regole: cioè associare all'esercizio di lingua un'osservazione delle sue regole che possiamo chiamare

grammatica. Ricordando però che chiunque parli e scriva una lingua (compresi i bambini al loro ingresso nell'istituzione scolastica) già usa quelle regole, sia pure a livelli diversi di consapevolezza e di abilità, e che è da quei diversi livelli che occorre partire.

Faccio un esempio: se il bambino che ascolta o legge una fiaba di Moravia e il ragazzo che ascolta o legge un racconto di Calvino *capiscono* il testo, ciò significa che già conoscono molte delle parole che compaiono in quel testo (a cui si aggiungeranno le parole nuove, "intuite nel contesto" con l'aiuto dell'insegnante, o da lui spiegate) e le principali regole che rendono il testo significativo e coerente. Un bambino italiano di sei anni non si rende conto di conoscere la *regola* che premette un *articolo* al nome, segnalando così il *numero* del nome stesso (singolare/plurale) e attribuendogli un *genere* (maschile/femminile). Eppure applica quella regola quando parla o scrive, scegliendo fra *il fratello/la sorella // i fratelli/le sorelle*. L'insegnante potrà ritornare (quando lo ritiene opportuno) sul testo già letto, con lo scopo di far emergere a consapevolezza degli alunni le regole che essi già possiedono e usano, o di sollecitare con opportune domande l'osservazione di regole nuove.

Insisto su questo punto: la lingua natale (o le lingue natali, in un ambiente bilingue o plurilingue) si imparano per esperienza comunicativa, nei primi anni di vita. Si imparano parole (*lessico*) e si imparano regole che combinano queste parole in discorso (*grammatica*). La scuola deve fare emergere a coscienza questo bagaglio e gradualmente incrementarlo.

Come fare per realizzare questo compito? Lo abbiamo già detto: 1) dedicando

la maggior parte del tempo scolastico alle varie forme di esperienza comunicativa orale e scritta; 2) riservando un tempo limitato ma importantissimo a quella *riflessione sul testo* (in particolare sul testo scritto, che è il più meditato) che io chiamo *grammatica* e a cui ho già detto «sì» nel titolo di questo intervento.

Questo secondo lavoro va preparato con cura; non si tratta di predisporre «spiegazioni», ma di preparare «domande» da rivolgere agli scolari. Sono loro che – sollecitati, indirizzati, aiutati dagli insegnanti – dovranno trovare le risposte.

Qualche esempio

Un insegnante può fornire il significato di una parola sconosciuta, quando la si incontra in un testo; ma è più produttivo abituare i ragazzi alla ricerca della parola sul vocabolario (ce ne dovrebbe essere almeno uno in ogni classe e la sua consultazione dovrebbe essere frequente).

Ancora più produttivo è proporre l'*interpretazione* della parola nuova quando il suo significato può emergere dal contesto. Faccio un esempio inquadrabile nella didattica del secondo ciclo della scuola primaria: all'inizio di una bellissima fiaba (*Barba Gianni e Ci Cognina*, da *Storie della preistoria*), Alberto Moravia racconta di un Barba Gianni molto *misanthropo*: parola che normalmente i bambini di una quarta/quinta classe non conoscono. Ma la storia descrive abitudini e difetti del personaggio in rapporto al suo servitore (*Pipi Strello*) e a una *Ci Cognina* di cui Barba Gianni si innamora: un sentimento che modificherà le sue abitudini ma che finirà dolorosamente, restituendo Barba Gianni alla sua vita

notturna e solitaria. Ciò consente di affidare ai bambini il compito di “indovinare” il significato della parola misteriosa, dopo aver letto la fiaba.

Non sempre i bambini ne sono capaci, ma il compito è valido anche se non viene risolto da loro e deve intervenire l'insegnante: basta che i bambini si impegnino, si interessino, possibilmente si divertano, in attesa di diventare propositivi. Di solito si ottengono risposte diverse, della cui validità si può discutere. A volte la risposta è «bella» anche se non è risolutiva; per esempio, un bambino risponde (episodio reale, riferitomi dall'insegnante) «non so che cosa vuol dire *misanthropo*, però ho capito che deve essere una brutta cosa...». Sta all'insegnante, alla sua disponibilità e sensibilità, valorizzare questo esercizio, sapendo che non è importante la soluzione dell'indovinello, ma il gusto della ricerca, l'allenamento all'ipotesi, il risveglio della curiosità per la lingua. Ovviamente, in mancanza di una risposta accettabile sarà l'insegnante a dare il significato della parola, a decidere se è il caso di parlare della sua storia (nel caso di *misanthropo*, della sua origine greca), di elencare e spiegare parole che le somigliano (*filantropo*, *antropologia*, ecc.). Qualcuno potrebbe obiettare che si tratta di parole rare, che possono essere risparmiate ai bambini... Ma sono proprio i bambini ad avere una memoria linguistica che assorbe tutto, e sono proprio i bambini ad amare le parole difficili, quelle da sfoggiare per sollecitare la meraviglia di familiari e amici...

Altro esempio di interpretazione di una parola, da un brevissimo racconto di Italo Calvino, proponibile nel terzo anno della media inferiore: si tratta di: *Il lampo* (in *Prima che tu dica pronto*, Mondadori,

1993). La parola che forma il titolo, *Il lampo*, non dovrebbe creare difficoltà ai ragazzi, se il significato è quello proprio, riferito al fenomeno naturale. Ma poiché nel testo non si parla di temporali né di lampi, è legittima – a lettura ultimata – la domanda sul significato del titolo e quindi il discorso sui significati *traslati*, o *metaforici*, che la parola (qualsiasi parola) può assumere. Nel nostro caso, il significato metaforico è quello di un pensiero balenante che “illumina” improvvisamente la mente di Calvino, permettendogli di interpretare ciò che lo circonda in modo “strano”, diverso dal solito. Si tratta di un attimo e il mondo che circonda Calvino torna quello di sempre... Chissà quale dei due “mondi” è vero... quello normale, o quello intravisto in un attimo di straordinaria chiaroveggenza?

Allarghiamo ora il discorso all’analisi testuale. Vi leggerò l’inizio del racconto di Calvino, *Il lampo*.

«Mi capitò una volta, a un crocevia, in mezzo alla folla, all’ andirivieni.»

Ho fatto una pausa per farvi notare che, in questa splendida Sala Brunelleschi (che oggi contiene almeno trecento persone e che quindi ammette qualche brusio, durante le relazioni), la lettura a voce alta di questo “inizio” narrativo ha prodotto un silenzio assoluto. È una reazione normale: siete stati catturati da una sola frase (semplicissima, in apparenza) del testo narrativo e state zitti perché volete sapere -come è giusto- «che cosa capitò» quella volta, in quel luogo, a quel tale (forse lo stesso Calvino?) che racconta in prima persona.

Che cosa ha fatto, Calvino, per iniziare in modo così efficace? Uno scrittore così

sensibile alla parola *giusta*, deve aver selezionato attentamente le parole, calcolato la struttura della frase, curato i suoni, valutato le pause... Ricordate il brano che ho letto all’inizio, in cui Calvino afferma che «scrivere prosa non dovrebbe essere diverso dallo scrivere poesia»? che «in entrambi i casi è ricerca d’ espressione necessaria, unica, densa, concisa, memorabile»?

Chiediamoci, allora: perché «Mi capitò...»?

Avrebbe potuto scegliere il passato prossimo (*Mi è capitato) invece del perfetto («Mi capitò...»); se sceglie il perfetto è perché vuol creare l’effetto dell’ *istantaneità* e dell’ *irripetibilità* dell’ evento passato, e quindi avvertire i lettori della sua eccezionalità. Un *Mi è capitato... avrebbe sottratto drammaticità all’evento, segnalandone l’occasionalità, collocandolo nella cronaca quotidiana.

Ancora: Calvino ha usato il verbo *capitare*, scartando altri verbi disponibili: *succedere*, *avvenire*, *accadere*. Perché?

Le risposte dei ragazzi (questo brano è stato “provato” in parecchie classi, da diversi insegnanti che ovviamente hanno collaborato con gli alunni), sono molte, di solito... Le riformulo rapidamente per arrivare subito alla soluzione più accettabile: *capitare* ha un tasso di colloquialità maggiore rispetto ad *avvenire*, *accadere*, e forse anche a *succedere*. Inoltre *capitare* sottolinea la “casualità” dell’evento più energeticamente degli altri verbi. Ma l’elemento che ha determinato questa energia e quindi la scelta, da parte di Calvino, è un altro, forse: è la sostanza fonico-ritmica di *capitò* che collabora all’ effetto di «improvviso» e di «imprevisto»: l’ **ossitono** *capitò*, con quel suo vigoroso accento finale, ha la meglio sulle alternative possibili, tutte **piane**: *suc-*

cèsse, avvéne, accàdde.

Altra osservazione e altra domanda: «una volta» è pleonastico, in associazione a un *perfetto* (che già trasmette l'idea di passato istantaneo); quale effetto si proponeva Calvino con questa ridondanza? e perché non ha scelto «un giorno», «qualche tempo fa», ecc.? Si può pensare che volesse ribadire, con «una volta», il valore istantaneo del verbo. Ma non è escluso – si tratta di un'ipotesi offerta ai ragazzi – che «una volta» – associandosi mentalmente con il «c'era una volta...» della fiaba – abbia anche la funzione di aprire una prospettiva favolosa. Andando avanti nel racconto ne avremo qualche conferma.

Veniamo ai tre sintagmi: «**a un crocevia**», «**in mezzo alla folla**», «**all' andirivieni**»; *crocevia* è scelta marcata, nei confronti del più usuale *incrocio*; la stessa cosa si può dire di *andirivieni* in rapporto a *via-vai*. Perché ha fatto queste scelte rare, Calvino? Il contesto dissuade dal pensare che volesse innalzare il livello della sua scrittura scartando alternative più quotidiane. È invece possibile che Calvino, preparandosi a raccontare un evento eccezionale, abbia usato parole che, essendo ormai un po' fuori-corso, leggermente "ingiallite" anticipassero al lettore un effetto favoloso, di straniamento o di irrealità.

Normale, invece, la scelta *folla*; Calvino avrebbe potuto anche scrivere «in mezzo alla gente», ma *folla* sottolinea opportunamente la moltitudine delle persone.

C'è piuttosto da osservare che *folla* e *andirivieni* sono quasi sinonimi, e che anche *crocevia*, pur avendo significato diverso, evoca l'idea del traffico di persone e macchine. Calvino, teorico della *rapidità* (così si intitola una delle sue splendide *Lezioni americane*) non è scrittore incline all'insi-

stenza, all'indugio, alla ripetizione, se non c'è un motivo particolare per adottare queste scelte. Qui il motivo potrebbe essere l'effetto fonico-ritmico della sintassi, e cioè la realizzazione di un ritmo ternario (o *tricolon*) scandito dall'interpunzione: «**a un crocevia** /, / **in mezzo alla folla** /, / **all'andirivieni**». Qualcuno potrebbe forse aggiungere che questo ritmo spezzato mima la sensazione di affanno, di angoscia che Calvino vuole trasmettere fin dall'inizio. Non respingeremmo neppure l'ipotesi di un effetto-dilazione, realizzato con il *tricolon*: a ritardare la rivelazione, e quindi a prolungare l'attesa del lettore.

Per concludere: ci si può chiedere se sia opportuno, e a quale livello scolastico, un tipo di analisi così minuziosa. La mia risposta è «sì» alla prima domanda, e «prima che sia possibile» alla seconda (con la dovuta gradualità, anche per quanto riguarda la scelta dei testi).

Qualcuno può anche chiedersi se non rischiamo di vedere nel testo più di quanto l'autore abbia voluto metterci. È un'eventualità che non respingo. Eugenio Montale, nell'unica volta in cui ho avuto l'occasione di incontrarlo e di parlargli, diceva di essere «ricoscente agli storici della lingua, per aver detto della sua lingua poetica cose che nemmeno lui sapeva». Sono convinta che, oltre all'ironia, ci fosse della verità nelle sue parole. Per quanto riguarda Calvino, sarei abbastanza tranquilla, perché – come ricorderete – è lui stesso a denunciare la sua «paziente ricerca della parola giusta».

Ma anche se il rischio di superinterpretazione fosse reale, non me ne preoccuperei. Lo scopo di un'analisi di questo tipo non è tanto quello interpretativo del testo,

quanto quello esplorativo delle reazioni intellettuali ed emotive del lettore.

Mi spiego meglio: se la lettura non è semplice decifrazione, vuol dire che succede qualcosa nell'incontro fra il testo e la mente del lettore, ed è importante che il lettore ne assuma consapevolezza. Non esiterei a definire questo tipo di ri-lettura una vera e propria *lettura critica*.

Ora dovrò smettere, perché il tempo è fuggito.

Per sapere che cosa «capitò» a Calvino «quella volta» – se non conoscete già il racconto – dovrete riaprire il libro e leggerne poco più di una pagina.

COMPETENZE LINGUISTICHE, EMANCIPAZIONE E CITTADINANZA

di Franco Cambi

1. L'*Homo sapiens* è loquens

SÌ, SECONDO Leroi-Gouhran, già la posizione eretta e l'uso delle mani come protesi hanno scandito l'emergere della "scimmia nuda" o "bipede implume" che sia a una condizione di vita diversa rispetto a tutto il resto del "regno animale" e hanno dato vita all'*Homo sapiens* come specie contrassegnata da una sua specifica identità e identità evolutiva, poiché carica di potenzialità trasformatrice rispetto all'*habitat* in cui egli vive. Ma, poi, è stata l'invenzione della parola come universo di segni capace di catalogare il reale, di esprimere emozioni e bisogni diversi, di comunicare in modo articolato e di farlo, via via, attraverso strutture discorsive, ovvero attraverso il linguaggio (insieme di parole disposte secondo regole che investono la semantica, la grammatica, la sintassi), che ha determinato il passaggio, definitivo, senza ritorno, dell'*Homo sapiens* dalla natura alla cultura. Da qui il linguaggio è stato il motore e il veicolo di tutta l'avventura umana e il principio-chiave (col lavoro) che ne ha scandita la storia, in ogni sua tappa

Allora: l'unico è linguaggio; il suo pensiero è linguaggio; il suo stesso associarsi mette al centro il linguaggio; il suo umanizzarsi, cioè formarsi in senso specifico, è legato al linguaggio e alle forme molteplici che esso ha assunto nell'evoluzione storica.

Questo è un principio-basico a cui dobbiamo sempre riferirci quando affrontiamo, anche e proprio *en pédagogie*, il problema dell'educazione linguistica. Soprattutto oggi. Tale principio ci ricorda 1) la centralità del linguaggio nell'esperienza umana; 2) che il pensiero stesso, evoluto, razionale, moderno, si costruisce soprattutto *nel* linguaggio; 3) che il linguaggio ha assunto, via via, nell'evoluzione culturale, molteplici forme, declinando in se stesso specifiche competenze; 4) che la cultura è fatta di linguaggi, da possedere, da controllare, da usare in modo libero, per far crescere la cultura stessa. E poi: oggi, in una società detta "dei saperi", della "multiculturalità", della "complessità" il pluralismo dei linguaggi, cresciuto in modo esponenziale, sta alla base dell'essere-uomini-del-nostro-tempo, del-vivere-il/nel-nostro-tempo, dell'abitarlo-con-partecipazione-consapevole.

Sì il linguaggio fa *competenza* ma fa anche *cittadinanza* e la fa se promuove *competenze linguistiche plurali* e una *coscienza critica* del loro uso, combinazione, rinnovamento etc., facendo accedere, anche linguisticamente, a una frontiera di meta-conoscenza. Sì, ma non è tutto: c'è anche un uso civile-politico nell'assimilazione del linguaggio/dei linguaggi: che emancipa, rende "governanti", produce cittadinanza attiva.

La formazione nel tempo-della-complessità deve toccare allora 1) il possesso del linguaggio comunicativo, sociale, ampio e ben organizzato intorno a rigore logico e pratica argomentativa; 2) il possesso dei linguaggi culturali specifici, dando competenze e competenze critiche, riflessive, innovative anche; 3) il possesso di una coscienza metacognitiva sul lin-

guaggio/linguaggi, che emerge dalla loro considerazione storico-sociale (relativa a modelli, a usi, a gerarchie), ma oggi anche dalla compresenza di molte lingue, con le loro strutture categoriali diverse, che rimandano a culture diverse, con le quali si deve dialogare e senza pregiudizio né etnocentrismo.

Solo attraverso questi tre fronti congiunti la scuola stessa potrà dare una formazione linguistica adeguata ad esercitare in pieno la cittadinanza, che, tra l'altro, come ben vide Don Milani, si calibra proprio nella capacità di usare il veicolo linguistico, e nella società e tra i saperi.

2. Sul linguaggio comunicativo

Ricordiamoci i richiami di Don Milani: chi non sa parlare in modo adeguato alla cultura del suo tempo, e parlare in modo competente e consapevole, non sarà mai cittadino a pieno titolo: governato e governante al tempo stesso, come auspicava Gramsci. Allora è compito della scuola coltivare la consapevolezza linguistica, relativa alla lingua comunicativa tipica del proprio tempo, ricca nel vocabolario, corretta nella grammatica e nella sintassi, articolata nei molti registri comunicativi. E questo è compito della scuola dell'obbligo: primario e inaggirabile. Non semplice anche, davanti a sacche (ampie) di arretratezza culturale, di neo-analfabetismo adulto (che impoverisce il linguaggio comunicativo). Ma da tener fermo come un *dovere primario*.

Leggere *poesie* (col loro linguaggio alto e, talvolta, cifrato, che abitua alla sfida creativa che abita, sempre, il linguaggio), leggere *romanzi* (di vario stile, anche linguisti-

stico, per dar corpo a competenze comunicative “su più registri”), elaborare *ricerche* più scientifiche e tecniche (che abituanano ai linguaggi specifici delle varie aree culturali: al lessico, all’argomentare, al comunicare), leggere o fare *teatro* (che esalta la comunicazione verso forme più alte, più pregnanti, più “nobili”, contrapponendosi al chiacchiericcio di tv, vita sociale, sms, etc.), leggere *i giornali* (cogliendo la ricchezza/varietà dei linguaggi, il pluralismo dei registri comunicativi, l’oscillazione parlata tra linguaggio colto e linguaggio comune): sono tutte piste ben collaudate nella scuola d’oggi. Ma che vanno convalidate proprio per dare-emancipazione (da linguaggi esili, spuri, vernacolari, *subalterni*) e fare-cittadinanza (comprensione del Mondo-in-cui-viviamo, dominandolo con la parola, con la capacità argomentativa, con la possibilità di essere parlanti esperti tra parlanti esperti).

3. Tra i linguaggi della cultura

Già dalla scuola elementare si deve cominciare (per aree di saperi, partendo dalla esperienza dell’ambiente, dipinti per oggetti, problemi, lessici e poco più; altri posseduti in modo più specifico: la matematica, la stessa grammatica, la geografia e un po’ la storia), poi tale acquisizione dei registri linguistici si sviluppa nella scuola media (dove l’articolazione di lingue e scienze si fa più consapevole e organica e ogni sapere riceve un quadro statutario, per così dire, e si organizza nel suo *corpus* sistematico, se pure solo in parte). Infine e soprattutto nella scuola secondaria i saperi e i loro linguaggi vanno a formare l’universo della cultura, nelle sue specifica-

zioni, nelle sue relazioni (inter e/o transdisciplinari), nel suo continuo sviluppo e sviluppo anche e in particolare critico: ovvero non solo di crescita, ma anche di ri-pensamento, di ri-organizzazione, di innovazione, relative a scoperte, a rivoluzioni etc. Tutto ciò produce competenze e, poi, competenze più riflessive, competenze critiche, che entrano a far parte del bagaglio culturale del soggetto e lo collocano in modo consapevole e attivo nella società complessa e dei saperi, dandogli autentica cittadinanza. Capacità di agire, discutere, decidere. Farsi un’opinione, cercare notizie per affinare le proprie competenze, far valere il proprio punto di vista, argomentandolo.

E sono i linguaggi, posseduti nel loro specifico lessicale e argomentativo, che danno tale capacità di cittadinanza. Linguaggi eterogenei, espressivi o sperimentali o riflessivi, che vanno posseduti anche nel loro elemento di *forma mentis* e vanno posseduti non dogmaticamente. E ancora: tra di essi saranno centrali i linguaggi trasversali (la lingua materna, la lingua di comunicazione internazionale, la matematica), ma anche gli altri vanno, via via, posseduti nella loro ricchezza, articolazione, specificità. Da quelli empirico-scientifici a quelli estetici, a quelli riflessivi.

Proprio la scuola superiore deve impegnarsi oggi in questo “cammino”, ampio prima poi più specifico, verso e con la cultura e i suoi linguaggi in modo da non produrre “idiotismo” specialistico e far percepire la complessità del mondo culturale. Poiché comunque *tutto* ci riguarda e lo dobbiamo percepire nella sua varietà/articolazione/coordinamento, ad un tempo.

Certo, poi tutti i linguaggi della cultura *usano la lingua*, che proprio per questo

viene ad arricchirsi e ad essere investita di procedure logiche e sperimentali o creative. Fissando anche uno *stile* logico-linguistico che si fa principio formativo di una mente democratica. Creando anch'esso cittadinanza in una società democratica avanzata e/o "in crisi", proprio tenendo fermo il comunicare/argomentare in forme razionali.

4. Per la comunicazione

Nell'apprendere il linguaggio/i linguaggi, a scuola in particolare, c'è anche un altro fronte da coltivare: è quello della metaconoscenza dei linguaggi stessi. Metaconoscenza cognitiva (tipo riflessione sull'errore o sugli stili cognitivi usati, che li evidenzia o correggendoli o rigorizzandoli). Metaconoscenza critico-sociale (sull'uso dei vari linguaggi, sul privilegiamento di alcuni oggi la biologia in vista della spiegazione di varie classi di problemi e della stessa applicazione tecnologica: il DNA o gli OGM, tanto per esemplificare). Metaconoscenza 'riflessiva', come comprensione dello statuto o della funzione dei linguaggi. A partire da alcuni. Due esempi. I linguaggi dei Media e della New Technology che devono essere interpretati, decifrati, compresi contestualmente, soprattutto attraverso pratiche riflessive, rispetto alla loro coerenza, autorevolezza, capacità di condizionamento. È quello che fa la *Media Education*, dove è accolta e sviluppata. Anche qui da noi lo è, se pure in modo non ufficiale. Introdotta nel curriculum o nel POF da Collegi scolastici, Consigli di classe o insegnanti sensibili. E ciò è possibile a partire perfino dalla scuola dell'infanzia. Importante è abituare a ri-

flettere su, ad andare oltre l'immagine, a capire via via le complessità del mezzo e del messaggio e delle loro relazioni reciproche e di entrambi con la società.

A un livello più di saperi ufficiali è, ad esempio, "l'immagine della scienza", che la scuola veicola nei suoi insegnamenti lineari e sistematici, che deve essere riflettuta, ripensata. Un'immagine statica o dinamica? Anche su questo piano ci sono esperimenti e iniziative di qualità, che vanno dalle "buone pratiche" di insegnamento (più qualificato) alla creazione di momenti riflessivi negli insegnamenti scientifici, o mono o inter-disciplinari, comunque rivolti a sondare nella scienza/nelle scienze il cammino evolutivo e le sue forme, il loro uso ideologico e sociale, le loro frontiere più inquiete e problematiche.

5. Insegnamento linguistico e competenze plurali

Se, donmilanamente, l'educazione linguistica è il motore stesso di una educazione emancipativa e formativa, poiché possedere il linguaggio *rende liberi, rende eguali, rende consapevoli di sé* (di stati d'animo, di compiti, etc.), tale insegnamento va potenziato in tutta la sua articolazione. Sì, come consapevolezza grammaticale e sintattica. Ma anche come competenza testuale. Poi come competenza di uso del linguaggio e scritto e orale. Infine come competenza dei molti linguaggi della cultura: dei loro codici semantici, delle loro specificità lessicali e sintattiche. Sì: ma a questo uso articolato dei linguaggi si giunge *solo* attraverso un possesso ricco e complesso del linguaggio comunicativo. E su di esso si collocano proprio gli inse-

gnamenti letterari, della lingua materna *in primis*.

Su tale frontiera sono proprio le competenze *plurali* che vanno coltivate. A partire da quella grammaticale-sintattica, bensì da realizzare non in astratto, partendo dal *corpus* delle grammatiche, ma dai testi: dalla lingua in uso, dalla sua ricchezza/varietà, dalla sua costante originalità. Fissando già lì il principio dello *stile*, che è un modo-di-usare-il-linguaggio, di dar-corpo-alla-frase, di correlare-le-frasi secondo giri sintattici o più ampi o più brevi o più contratti, perfino. Ma è sempre dalla “lingua viva” – dei parlanti, della comunicazione sociale, dei giornali, dei documenti ufficiali, dei testi letterari – che è necessario partire e ad essa sempre ritornare. Poiché è la lingua vera, effettiva, reale. Ed è da lì che si esercita la competenza linguistica: comprendendola, analizzandola, ri-usandola secondo paradigmi ora di rigore ora di efficacia ora di creatività.

Poi c'è il piano testuale. Centralissimo, per creare un *habitus* di lettore. Legato al gusto-di-leggere e alla tipologia-di-testi. E tale viaggio inizia da lontano: fin dall'infanzia. Col racconto, col racconto-resoconto, col racconto fantastico, col racconto creativo. Ciò fissa un piacere di leggere, come esercizio di libertà, di ideazione, di cura di sé. A seguire saranno le testualità letterarie a essere definite e rese, ciascuna per sé, appassionanti: dalla poesia (e come *epos*, come narrazione, come lirica) al racconto (con varie tipologie interne), al romanzo (anch'esso multiforme). Testualità gustate e comprese e scelte in relazione al gusto, all'età, al momento vissuto. E anche per questo è necessaria un'educazione alla lettura. Un po' alla Rodari e un po' alla Pennac.

Infine la scrittura. Anch'essa da coltivare. E in molte forme. Scrittura di sé. Scrittura diaristica, di eventi. Scrittura riflessiva. Scrittura di scrittura: tipoquaderno di citazioni, ma pregnanti e proprie. Scrittura narrativa, anche. Tra poesia e racconto e racconto di sé. Ma anche: scritture-resoconto, scritture dialogiche, scritture scenografiche, etc. Tutte forme che portano dentro la varietà dell'*uso* del linguaggio e della sua personalizzazione. Che proprio durante l'esperienza scolastica (pre-universitaria) dovrebbe esser centrale e connessa a un preciso *iter* formativo. Di soggetti che attraverso il linguaggio prendono possesso di sé, del mondo, degli altri, poi anche dei “domini” stessi della cultura, che sul linguaggio sempre si edificano.

6. Formare a una lettura... formativa

Nella scuola la capacità di lettura è *strumento*, ma è anche *fine*. È il mezzo per apprendere i saperi, i quali si codificano nella scrittura e lì sviluppano anche i connotati logici (semantici e sintattici) del rigore e costituiscono la loro tradizione. Come pure è una forma-d'-essere del soggetto, un esercizio fine (e plurale) del suo esser-pensiero, un dominio delle diverse forme della cultura che si esprimono in testi specifici. La lettura – infatti – conduce dentro quel Mondo che è appunto quello della cultura, a statuto immaginario e reale ad un tempo, costruito dentro il simbolico. Mondo di molte forme culturali, che vanno conosciute e riconosciute. E la lettura è la via per entrare in questa dimensione post-materiale e post-psichica del Mondo.

Data questa fundamentalità della competenza di lettura, data anche la sua articolazione sempre più ampia e sofisticata (tra scienza, arti, lettere, filosofia etc., ma anche nella differenziazione di tutte queste aree, esplosa proprio nella nostra contemporaneità) essa va coltivata in modo *ampio* e *rigoroso*, ma anche *partecipato* e *attivo*. Deve farsi nella scuola attività cruciale. Per dominare i linguaggi e i saperi. E per sottrarsi al dominio anche linguistico della “mezza cultura” (o di massa). E deve essere allenamento a leggere testi specialistici, complessi, sofisticati. In ogni ambito. Come ci indica Postman nella sua “ecologia dei media” che esalta proprio il ruolo della scuola: dei saperi, del rigore, della cultura alta e della sua complessa, molto complessa, testualità.

Allora bisogna allenarsi a questa pratica appunto complessa e sottile del leggere e del leggere testi “alti”, ricchi e sofisticati e tra loro eterogenei per aree culturali di riferimento e per modalità di espressione. E tale pratica deve essere attivata sì nella scuola, ma già dal suo inizio. Fissando modalità di lettura e tipologia di testi. Nell’infanzia legando lettura e gioco, attraverso il *medium* dell’invenzione e della scrittura. Alla Rodari. Nell’adolescenza si deve seguire la via di Pennac: liberare la lettura ma per farla essere personale. Per costruire in ciascuno un *habitus* di lettura. Di cui *solo* la scuola può essere artefice, con diverse strategie e con la varietà della cultura che accoglie. La scuola può in modo efficace presentare come *si legge un testo* in modo analitico, appassionato, contestuale anche. Come in esso si condensa il significato di una esperienza, di un modo di farla, di narrarla, di riviverla. E ciò deve avvenire già con le fiabe. Almeno nel mo-

mento che si passa dalla fiaba narrata a quella letta. Come avviene per *Pinocchio*, ad esempio. Leggendolo è possibile evidenziarne le varietà dei registri, gli echi densi che ci sono in ogni frase. Senza interrompere così il cammino della narrazione. Tutt’altro: anzi, potenziandola. E si pensi solo all’*incipit* di *Pinocchio* con la densità delle sue eco. Tutto ciò porta anche a una fruizione non solo del significato, ma anche della bellezza. Del ben detto e della densità del discorso, in cui ci si inoltra come in un “bosco narrativo” e ci si perde con gusto, per poi recuperare la via stessa del significato. C’è poi il percorso del “*de te fabula narratur*” che crea adesione tra io e testo, e quel testo, che evoca problemi propri e vissuti a più livelli, a molti livelli, anche via via più formali. Ciò reclama una lettura di “cervello” e di “cuore”, che radichi i testi dentro il soggetto, facendoli “narratori” di quella cura di sé che è poi, alla fine, il compito più alto dell’esistenza di ciascuno.

7. Letteratura, insegnamento (secondario) e cura sui

Una disciplina scolastica offre – in particolare – l’opportunità di avvicinare l’adolescente alla *cura sui*. È la letteratura, italiana o straniera che sia. Che dovrebbe trovare modalità di insegnamento ben diverse da quelle in sostanza diacroniche (e storicistiche) che ha nelle scuole secondarie superiori italiane. È vero (si potrebbe dire) che la capacità di lettura dei testi letterari e la loro tipologia sono svolte già nell’ambito della scuola media inferiore, insieme a una appropriazione più ricca e consapevole della lingua, con analisi lin-

guistiche e testuali di vario tipo. Sì, ma in quella fascia di età la *cura sui* è categoria estranea ai ragazzi, poiché manca, in genere, l'innesto tra passioni e cultura e una gamma sviluppata della vita interiore, come forma personale del fare-esperienza. Cosicché è alla scuola superiore che spetta questo compito. E può e deve svolgerlo in modo consapevole e organico. Come?

Primo: spostando sullo sfondo l'articolazione storica delle poetiche, la scansione storica dei loro modelli, la contestualizzazione dei medesimi. Non oscurando: no, affatto. Ma spostando tale lavoro sullo sfondo. Costruendo i manuali storico-letterari più esili e più veloci. Per renderli mezzi di informazione di base.

Secondo: dando spazio prioritario ai testi e alle loro tipologie, andando dalla poesia al romanzo, al saggio. Spostandosi liberamente *tra* i secoli (e le poetiche e gli autori) e ponendo in rilievo l'esperienza interiore (e letteraria: come espressione di tale esperienza personale) che li avvicina. Esempio: la poesia lirica, come voce-dei-sentimenti, come scandaglio-dell'-io, come riflessione-sul-vissuto, che poi a sua volta si apre a tipologie di esperienze le più varie e tutte importanti, a cui tale poesia dà voce e voce alta (per pregnanza e per precisione, oltre che per la bellezza-del-dire, ovvero per l'uso creativo della parola e della frase e del discorso). Dall'amore alla morte, possiamo dire, passando per il dolore e lo stupore (rispetto a natura, umanità, eventi), per il *dénouement* di se stessi, per la nostalgia, per la memoria, etc.

Terzo: fissando la *cura sui* come un grande fattore della letteratura e della sua scrittura: lì l'autore coltiva se stesso – e in molte forme: dirette o indirette –, dilata la propria vita interiore, dà corpo a

forme-di-esistenza (o a gallerie di destini) che provocano nel lettore partecipazione, assimilazione, dialogo e potenziamento dell'io/sé. Così, infatti, quell'io si dilata, si affina, cresce e allarga la propria percezione dell'interiorità e del suo stesso vissuto. Tutto ciò, ad esempio, avviene nel lettore di romanzi. Sì, quel lettore entra in esistenze virtuali, diverse: ma già in quanto tali lo rendono più ricco e più complesso nel proprio orizzonte interiore. Poi ne segue la dialettica oggettiva e anche interiore e sviluppa la propria percezione di sé.

Tutto ciò ha la scuola come protagonista. Che deve coltivare la lettura e dare chiavi per esercitarla. Per renderla un nutrimento di sé e fissarla come un esercizio permanente. Un "esercizio spirituale" appunto, come già ci ricordavano gli antichi e come hanno messo in luce i moderni, con la "rivoluzione inavvertita", antropologica e etica, prima che politica, creata dalla diffusione del libro, la quale ha rafforzato e accompagnato la formazione e lo sviluppo dell'individuo moderno. Più libero, più autonomo, più costruttore-di-sé e, tendenzialmente, anche del-proprio-destino.

5. Conclusioni

Alla scuola spetta gestire (e non è affatto facile) la triplice articolazione delle competenze linguistiche: quelle comunicativa e espressiva; quelle connesse ai saperi; quelle riflessive di varie forme di metacoscienza. Usando sempre e comunque il linguaggio comune o partendo sempre da quello e specificandolo verso ulteriori frontiere.

Alla scuola, quindi spetta un compito *complesso* e *oneroso* di emancipazione da

linguaggi subalterni, di far entrare nel linguaggio comunicativo “alto” (corretto, colto, da cittadini autentici) e poi nei linguaggi specifici e nella loro ricca articolazione, nella loro particolarità e differenza, ma anche nelle loro molte intersezioni. Infine nella riflessione sui linguaggi, su statuto, ordini, usi sociali, in vista di un sempre più vigilante controllo critico sui linguaggi culturali e sulla loro incidenza sulla vita sociale.

Un compito complesso e difficile, sì, ma se non la scuola chi potrà mai assumerlo e per dare *a tutti* una cittadinanza *esperta e responsabile* al tempo stesso?

Bibliografia

- U. Beck, A. Goldens, S. Lash, *La modernizzazione riflessiva*, Trieste, Asterios, 1999.
- J. S. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1999.
- P. Costa, *Cittadinanza*, Roma-Bari, Laterza, 2005
- R. Ceserani (a c. di), *Oltre l'etnocentrismo. I saperi della scuola al di là dell'Occidente*, Bologna, EMI, 2007.
- F. Cambi, *Saperi e competenze*, Roma-Bari, Laterza, 2004.
- F. Cambi, *Odissea scuola*, Napoli, Loffredo, 2008
- F. Cambi, L. Barsantini, D. Polverini (a c. di), *Formare alla scienza nella scuola secondaria superiore*, Roma, Armando, 2007.
- F. Cambi, F. P. Firrao (a c. di), *Filosofia per i nuovi licei: modelli formativi e moduli didattici*, Roma, Armando, 2004.
- F. Cambi, M. Piscitelli (a c. di), *Complessità e narrazione: paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*, Roma, Armando, 2005.
- F. Cambi et. all., *Media Education tra società e scuola*, Pisa, ETS, in corso di stampa
- A. Leroi-Gourhan, *Il gesto e la parola*, Torino, Einaudi, 1982.
- J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando, 1997.
- T. De Mauro, *La cultura degli italiani*, Roma-Bari, Laterza, 2005.
- R. Panikkar, *La porta stretta della conoscenza*, Milano, Rizzoli, 2008.
- E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000
- F. Caon (a c. di), *Tra lingue e culture*, Milano, Mondadori, 2008.
- L. Mariani, G. Pozzo, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.
- Don Lorenzo Milani, *Lettera a una professoressa*, Firenze, LEF, 1967.
- L.-S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti, 1966.
- D. A. Schn, *Il professionista riflessivo*, Bari, dedalo, 2003.
- D. Zolo (a c. di), *La cittadinanza*, Roma-Bari, Laterza, 1994.

COSTRUIRE CURRICOLI PLURILINGUI PER DIVENTARE CITTADINI EUROPEI

di Silvia Minardi

«In questo mondo liquido-moderno, si è felici finché non si perde la speranza di essere felici in futuro. Ma la speranza può rimanere viva solo a condizione di avere davanti a sé una serie di nuove occasioni e nuovi inizi in rapida successione, la prospettiva di una catena infinita di partenze. Ci si deve porre sfide difficili; si devono scegliere obiettivi che siano ben oltre la propria portata. Bisogna tentare l'impossibile. È una vita emozionante e logorante: emozionante per chi ama le avventure, logorante per chi è debole di cuore.»

Zygmunt Bauman

1. A proposito di cittadinanza

L "GLOSSARIO di termini per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica" – i cui termini «rispecchiano le opinioni correnti di una serie di documenti del Consiglio d'Europa»¹ – ammette che "nell'ambito del Consiglio d'Europa viene sempre più riconosciuto che termini quali *cittadino* e *cittadinanza* non sono stabili né consentono un'unica definizione".

¹ Promuovere una concezione comune - Glossario di termini per l'educazione alla cittadinanza democratica, Strasburgo 2003 http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/glossary_terms/2003_glossaryEDCIallian.pdf.

In particolare, il cittadino viene definito come «una persona che coesiste in una società[...]. La nozione di "cittadinanza" comprende i concetti di "status" e di "ruolo", richiama temi relativi ai diritti e ai doveri ed anche idee di uguaglianza, diversità e giustizia sociale. Non si può più limitare l'idea di "cittadinanza" all'esercizio del voto. Occorre includere anche *l'insieme delle azioni* compiute dall'individuo che incidono sulla vita della comunità (a livello locale, nazionale, regionale e internazionale) che in quanto tali *necessitano di uno spazio pubblico* in cui gli individui possano agire insieme.»²

In queste definizioni ci sembra di poter cogliere due importanti sottolineature. Innanzitutto sembra emergere una visione plurale di cittadinanza: non più, quindi, cittadinanza, ma cittadinanze.

Questo cambiamento deriva da una evoluzione per cui se, in passato, il termine cittadinanza si collegava immediatamente all'orizzonte dello stato-nazione, oggi, siamo di fronte a dei processi di cambiamento che non riguardano più soltanto le singole realtà nazionali, ma coinvolgono le persone su diverse scale spaziali, temporali e sociali. Siamo nella cosiddetta era «dell'interdipendenza complessa, della transnazionalizzazione di rapporti e strutture a fini sia di profitto sia non-profit, dell'organizzazione permanente della cooperazione in campo sia governativo sia non governativo, della mondializzazione dell'economia e di altri settori vitali, della internazionalizzazione dei diritti umani, dell'integrazione europea istituzionalmente organizzata nel siste-

² ibidem.

ma dell'Unione Europea»³. È chiaro che, da questo punto di vista, per governare i processi di sviluppo in modo sostenibile occorre armonizzare gli imperativi posti dalla internazionalizzazione dei processi e dei fenomeni con la protezione e la cura per i profili locali.

Il secondo aspetto che emerge è la dimensione dell'appartenenza. Anche in un approccio plurale alla cittadinanza resta valida la cittadinanza intesa come appartenenza: ad un gruppo, ad uno stato, ad una comunità. E dalle nostre diverse appartenenze derivano sistemi di diritti e di doveri, reti di poteri e di responsabilità, valori e regole che stanno alla base del nostro essere collettività. Come cittadini, apparteniamo ad un luogo che riflette qui ed oggi una stratificazione di diverse "generazioni di diritti", al tempo stesso apparteniamo ad una rete fatta di soggetti portatori di diritti e di responsabilità che agiscono, a loro volta, su piani diversi.

Essere cittadini significa dunque appartenere ad una collettività, essere titolari di diritti e di doveri stabiliti dalla legge, partecipare alla vita collettiva e alla formazione delle decisioni; significa agire insieme in uno spazio pubblico.

Per fare tutto questo occorre conoscere la realtà e i problemi, significa essere capaci di ascoltare e di osservare, di negoziare, di collaborare, di riconoscere punti di vista anche diversi dal proprio. Significa sapere gestire i conflitti e guidare il cambiamento, se necessario. Significa imparare a ca-

pire il mondo, ovvero a capire gli altri con l'obiettivo di guidare il mondo verso una maggiore comprensione reciproca.

Per fare tutto questo occorre sviluppare competenze di cittadinanza.

2. A proposito di cittadinanza europea

C'è, anche se da poco, una nuova dimensione di cittadinanza, la cittadinanza europea. Essa si aggiunge, senza sostituirla, alla cittadinanza nazionale.

La cittadinanza europea è stata istituita nel 1993 con il Trattato di Maastricht. Non è legata ad uno stato nazionale. Non è basata su una identità sociale e culturale comune e ben radicata, su un medesimo linguaggio e men che meno su una storia condivisa.

Negli ultimi dieci anni una Carta dei diritti fondamentali ha arricchito il contenuto della Cittadinanza europea; è stata introdotta una moneta unica nella maggioranza dei paesi europei; sono state messe in atto politiche per la protezione dei diritti dei cittadini nei campi della politica dei consumatori, della coesione sociale, dell'educazione, dell'ambiente; è stato realizzato l'allargamento dell'Unione a nuovi paesi; è stato definito un nuovo trattato costituzionale. È stato fatto molto altro.

Tuttavia, osserviamo, con Audigier⁴ che il nostro senso di appartenenza all'Europa è ancora molto debole. Una sua analisi comparativa dei curricula di alcune nazioni europee ha messo in luce che "l'idea

³ A. Papisca, *Cittadinanza e cittadinanze, ad omnes includendos: la via dei diritti umani in* M. Mascia (a c. di) *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*, Venezia, Marsilio Editore, 2007.

⁴ F. Audigier, *Per un approccio comparativo dell'educazione alla cittadinanza in alcuni curricula europei*, Pavia, IBIS, 2007.

di cittadinanza europea è poco visibile. [...] L'appartenenza è innanzitutto locale o nazionale. Essa è molto più raramente europea". Alcune voci critiche nei confronti della cittadinanza europea sostengono che, poiché non esiste una società civile europea, non può esistere nemmeno una cittadinanza europea. Noi riteniamo, invece, che il collegamento e la cooperazione tra organizzazioni impegnate, ad esempio, nelle politiche pubbliche a livello nazionale stia moltiplicando i legami e i valori, o, in altre parole, stia costruendo la base di una società civile europea. E in questo processo di costruzione di una società civile europea svolgono un ruolo di primissimo piano le scuole, le università, gli insegnanti, i formatori attraverso progetti di scambio e di cooperazione internazionale in cui studenti e docenti di tutta Europa sono coinvolti.

Oggi possiamo dire che ciò che caratterizza la cittadinanza europea è la nostra appartenenza, in quanto cittadini europei, ad un'Europa che si caratterizza per la sua pluralità e, al tempo stesso, per la sua inclusività, un'Europa che sceglie di restare "unita nella diversità". È da questa concezione di Europa che derivano anche scelte di politica culturale, educativa e di politica linguistica in Europa.

3. La competenza plurilingue

La diversità anche linguistica e culturale viene assunta dall'Europa come valore. L'Europa «[is] not a melting pot in which differences are rendered down, but a common home in which diversity is celebrated and where our many mother tongues are a source of wealth and a bridge to greater solidarity and

mutual understanding.»⁵

Nei confronti della diversità anche linguistica, l'Europa sceglie di rispettare la ricchezza del suo vasto patrimonio linguistico (Carta dei Diritti, TIT III/art II, 22: "L'Unione rispetta la diversità culturale, religiosa e linguistica"). Al tempo stesso, l'Europa sceglie di garantire ad ogni cittadino dell'Unione la conoscenza di almeno due lingue, oltre alla propria, fin dall'infanzia ⁽⁶⁾.

L'Europa è oggi uno spazio multilingue – caratterizzato dalla presenza di più lingue – abitato da cittadini plurilingui. Il plurilinguismo, ovvero la «capacità

5 Cf. Council of Europe, 2005, *Quadro strategico per il multilinguismo*, 596 final.

La versione in lingua inglese è disponibile all'indirizzo:

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_en.pdf

6 Si vedano, in particolare, *Il Libro Bianco della Commissione Europea Insegnare e Apprendere: verso la società conoscitiva* (1995): esso pone, tra i cinque obiettivi prioritari per i sistemi educativi e formativi dei Paesi membri, la promozione della conoscenza di almeno due lingue comunitarie oltre alla lingua materna. Conoscere tre lingue comunitarie diventa obiettivo per l'Europa. La Commissione Europea ha, quindi, dichiarato che "la capacità di capire e di comunicare in altre lingue è una competenza fondamentale per tutti i cittadini europei" (cfr. Comunicazione n. 449/2003 della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato Economico e Sociale e al Comitato delle Regioni – *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'Azione 2004 – 2006*, Bruxelles, p.3). Si vedano anche la *Strategia di Lisbona* (marzo 2000) e le conclusioni della riunione dei Capi di Stato e di Governo di Barcellona (marzo 2002): <http://ue.eu.int/en/info/eurocouncil/index.htm>

che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture»⁷ è nei documenti europei «elemento costitutivo sia dell'identità e della cittadinanza europee, sia della società conoscitiva»⁸.

Il plurilinguismo si configura, in primo luogo, come una condizione di partenza: ciascuno di noi è soggetto plurilingue. Il plurilinguismo è *competenza complessa e plurale* che comprende:

- tutta la gamma di lingue e di varianti linguistiche che ciascuno di noi possiede anche se con livelli diversi di competenza d'uso;
- la consapevolezza della propria competenza plurilingue, ma anche la capacità di trasferire abilità, strategie e conoscenze da una lingua all'altra;
- la consapevolezza di come si imparano le lingue;
- la consapevolezza del carattere dinamico del proprio essere parlanti plurilingue⁹;

⁷ cf. Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. 2002, p.205

⁸ cf. Commissione Europea (1995): *Insegnare e Apprendere: verso la società conoscitiva*, Bruxelles, p.67.

⁹ cf. Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue, ad esempio, riconosce che la competenza plurilingue e pluriculturale di un cittadino europeo può non essere omogenea. Infatti, una persona che conosce, ad un certo punto della sua vita, tre lingue (che chiameremo A, B, C), ma con profili di competenza diversi, può in una fase successiva, avere un livello di competenza ancora più alto in una lingua (ad esempio, in lingua B), può

- il rispetto per il plurilinguismo degli altri e per lingue diverse;
- il rispetto per le culture degli altri anche se molto diverse dalla propria;
- la consapevolezza che lo sviluppo di una competenza plurilingue permette a ciascuno di noi, in quanto cittadino, di partecipare alla vita democratica delle nostre società multilingue e pluriculturali.

La competenza plurilingue comprende, dunque, il *sapere* e il conoscere lingue diverse, il *saper agire* in più lingue anche se con livelli di padronanza diversi nelle diverse attività linguistiche, il *saper essere* in termini di atteggiamenti e di consapevolezza, e il *saper apprendere* nuove lingue, trasferendo conoscenze, abilità e strategie da una lingua già nota ad un'altra che si vuole o si deve imparare.

Ne deriva che:

- ciascuno di noi partecipa alla vita sociale e agli scambi linguistici che essa presuppone mettendo in gioco il repertorio di competenze linguistiche possedute;
- le lingue sono usate per comunicare in modo efficace e adeguato al contesto d'uso;
- le lingue che ciascuno di noi utilizza sono possedute con livelli di padronanza diversi e sono utilizzate dal parlante per scopi diversi;
- la competenza plurilingue presupp-

avere smesso di usare del tutto la lingua C e avere, nel frattempo, maturato una qualche competenza in una nuova lingua (D)" in Minardi S., *La valorizzazione del plurilinguismo per lo sviluppo di una civitas politica, culturale ed economica*, in *In cammino verso la creazione di un ambiente favorevole all'apprendimento delle lingue*, "I quaderni Socrates" anno 3, numero 1 - p. 12.

pone e permette lo sviluppo della capacità di muoversi in più lingue e di fare esperienze in più culture.

Lo sviluppo di competenze plurilingui, però, si configura oggi anche come una necessità, un traguardo da raggiungere, un obiettivo da realizzare.

Il curriculum di educazione linguistica può essere uno degli ambiti di lavoro in tal senso nella misura in cui si pone l'obiettivo di sviluppare capacità di comunicare in modo efficace in contesti sempre più caratterizzati dalla diversità di culture e di linguaggi. Nella diversità si comunica se si dispone di competenze plurilingue e interculturali; come ci ricorda Byram, infatti, «*rather than seeking common meanings, a common core in civil society communication we should be looking for a means of making communication across national boundaries possible whilst acknowledging linguistic and cultural relativity.*»¹⁰

4. Per essere cittadini europei. Lo sviluppo di competenze chiave di cittadinanza.

Al centro di ogni discorso sul curriculum occorre mettere lo sviluppo di competenze. Per competenza intendiamo, qui, «ciò che, in un contesto dato, si sa fare (abilità) sulla base di un sapere (conoscenze), per raggiungere l'obiettivo atteso e produrre conoscenza... la disposizione a scegliere, utilizzare e padroneggiare le conoscenze, capacità e abilità idonee, in un contesto

¹⁰ Byram M, *Foreign language education for intercultural citizenship*, in *Atti del seminario lend: "Lingue e Culture, una sfida per la cittadinanza"*, 5/2006, pag.24

determinato, per impostare e/o risolvere un problema.»¹¹

Un curriculum volto allo sviluppo di competenze utili ad un cittadino europeo mette al centro le *competenze chiave* per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Nella strategia di Lisbona¹² l'Europa viene pensata come "l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore

¹¹ Definizione data dall'Associazione progetto per la scuola e dal Forum delle associazioni disciplinari della scuola - Per la definizione di un glossario minimo in vista della stesura di norme curricolari nazionali per discipline, disponibile online <http://www.forumdisciplinari.org/pagine/glossario.html>

¹² Esattamente dieci anni dopo quel vertice di Lisbona che indicò l'omonima strategia, la Commissione Europea ci riprova diffondendo lo scorso 3 marzo il documento strategico *Europa 2020 - Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. La strategia di Lisbona aveva come obiettivo di fare dell'Europa l'area più innovativa del pianeta e di realizzare la piena occupazione entro il 2010. Non è andata così. La strategia di Lisbona era fondata su 3 pilastri: competitività economica basata sull'economia della conoscenza, lotta all'esclusione sociale attraverso la formazione, sostenibilità ambientale. Europa 2020 presenta tre priorità che rafforzano a vicenda: 1) crescita **intelligente: sviluppare** un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione; 2) crescita **sostenibile**: promuovere un'economia più efficiente sotto il profilo delle risorse, più verde e più competitiva; 3) crescita **inclusiva**: promuovere un'economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale.

coesione sociale”.

Dopo Lisbona, la Commissione Europea risponde al mandato assegnatole dai Consigli europei di Lisbona e di Feira. Viene pubblicato, tra gli altri, il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*¹³ incentrato sulla «sfida del cambiamento» posta dalla «società della conoscenza» e della globalizzazione. L'obiettivo del Memorandum consiste nel dare l'avvio ad un dibattito su scala europea su una strategia globale di attuazione dell'istruzione e della formazione permanente a livello sia individuale che istituzionale, in tutte le sfere

¹³ Documento di lavoro dei servizi della Commissione delle comunità europee del 30 ottobre 2000; «L'Europa di oggi è alle prese con una trasformazione di portata comparabile a quella della rivoluzione industriale. La tecnologia digitale sta trasformando la nostra vita sotto tutti i punti di vista e la biotecnologia cambierà forse un giorno la vita stessa. Il commercio, i viaggi e le comunicazioni su scala planetaria allargano gli orizzonti culturali di ciascuno di noi e sconvolgono le regole della concorrenza tra le economie. La vita moderna offre al singolo maggiori opportunità e prospettive, ma presenta anche maggiori rischi e incertezze. Le persone sono al contempo libere di decidere tra diversi stili di vita e responsabili di gestire la propria vita»; nella società contemporanea «la cui economia si basa sulla creazione e lo scambio di beni e servizi immateriali... riveste una cruciale importanza l'aggiornamento dell'informazione, delle conoscenze e delle competenze» e «la capacità umana di creare e usare le conoscenze in maniera efficace ed intelligente, su basi in costante evoluzione. Per sfruttare al meglio tale capacità le persone devono essere disposte a gestire il proprio destino e capaci di farlo, in breve, diventare cittadini attivi. L'istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita rappresentano il modo migliore per affrontare la sfida del cambiamento».

della vita pubblica e privata. Tra le esigenze più importanti sottolineate dal Memorandum, ci sembra utile segnalare:

- la necessità di sviluppare *nuove competenze di base per tutti* «indispensabili alla partecipazione attiva nella società e nell'economia della conoscenza» per «garantire un accesso universale e permanente all'istruzione e alla formazione, per consentire l'acquisizione e l'aggiornamento delle competenze necessarie per una partecipazione attiva alla società della conoscenza»;
- l'importanza di *innovazione nelle tecniche di insegnamento e di apprendimento* per «sviluppare contesti e metodi efficaci... per un'offerta ininterrotta d'istruzione e di formazione lungo l'intero arco della vita e in tutti i suoi aspetti».

Un altro passo in avanti viene compiuto con la *Raccomandazione* del dicembre 2006 con cui l'Europa individua le *competenze* che è indispensabile che tutti posseggano nella società della conoscenza e della globalizzazione¹⁴. La Raccomandazione

¹⁴ *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio* del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE) Il testo riporta le seguenti definizioni:

- *competenze*: «una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini... adeguate per affrontare una situazione particolare... appropriate al contesto»,
- *competenze di base*: «la capacità di leggere, scrivere e far di conto e le nuove competenze necessarie in una società della conoscenza come ad esempio le TIC e l'imprenditorialità»,
- *competenza chiave*: «le competenze necessarie a tutti. Esse comprendono

definisce le competenze come una “combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto”. Le otto competenze chiave sono:

- comunicazione nella madrelingua;
- comunicazione nelle lingue straniere;
- competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- competenza digitale;
- imparare ad imparare;
- competenze sociali e civiche;
- spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- consapevolezza ed espressione culturale.

Dovrebbero essere acquisite al termine del periodo obbligatorio di istruzione o di formazione e servire come base al proseguimento dell'apprendimento nel quadro dell'educazione e della formazione permanente. Si riferiscono a tre aspetti fondamentali della vita di ciascuna persona:

- la realizzazione e la crescita personale (capitale culturale);
- la cittadinanza attiva e l'integrazione (capitale sociale);
- la capacità di inserimento professionale (capitale umano).

Esse *vanno integrate nei curricula* e aggiornate di continuo: sono esse, infatti, «che contribuiscono alla realizzazione personale, all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e all'occupazione».

le competenze di base, ma hanno una dimensione più ampia... sono quelle che contribuiscono alla realizzazione personale, all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e all'occupazione... all'inclusione sociale».

5. La costruzione del curricolo di educazione linguistica

Il curricolo è un percorso che si fa insieme per far evolvere conoscenze e sviluppare competenze. La costruzione del curricolo è l'ambito in cui operare alcune scelte: si scelgono i percorsi (*cosa*) e gli strumenti culturali e didattici (*come*).

Nelle Indicazioni per il Curricolo si afferma che “lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza”. Per quanto riguarda la costruzione del curricolo di educazione linguistica le Indicazioni per il curricolo del 2007 – area linguistico espressiva - riferite all'italiano sottolineano alcune esigenze da cui occorre partire:

- il riconoscimento della **varietà** dei codici linguistici (plurilinguismo) privilegiando un concetto di lingua plurale che tenga conto degli elementi di varietà e di variabilità della lingua;
- il riconoscimento del **carattere storico e sociale** della lingua;
- il riconoscimento della **cultura** come costruzione di scambi e prestiti;
- l'importanza di costruire un **lettore** e uno **scrittore creativo e critico**.

Perché il curricolo di educazione linguistica possa aiutare a costruire competenze, utili alla cittadinanza attiva e responsabile, riteniamo che esso deve essere:

- impostato in modo comunicativo e legato ai vari bisogni linguistico-comunicativi degli apprendenti;
- per la maggior parte comune agli studenti italofoeni e a quelli che hanno

un'altra lingua madre, muovendosi in un'ottica di competenze comunicative per una cittadinanza attiva e critica, e non (solo) di conoscenze;

- un curriculum "interlinguaggi", cioè che si sviluppi in stretto rapporto con gli altri linguaggi (anche o soprattutto multimediali) fin dalle fasi iniziali.

Soprattutto, la costruzione del curriculum nella scuola deve assumere come trasversale a tutte le discipline lo sviluppo dell'educazione linguistica superando la situazione attuale che «pretende di operare settorialmente, nell'ora detta "di Italiano". Essa ignora la portata generale dei processi di maturazione linguistica (tesi I) e quindi la necessità di coinvolgere nei fini dello sviluppo delle capacità linguistiche non una, ma tutte le materie, non uno, ma tutti gli insegnanti».¹⁵

I percorsi curriculari devono, quindi, svilupparsi attorno alla costruzione di *competenze*. Esse comprendono, tra le altre, competenze definite di base quali abilità comunicative, cognitive, logiche e metodologiche, metacognitive, personali e sociali. Accanto alle competenze di base, occorre sviluppare conoscenze dichiarative fondamentali (dati – informazioni – concetti). Perché le conoscenze possano contribuire allo sviluppo di un sapere competente occorre impostare il curriculum in modo da sviluppare le conoscenze procedurali significative (cognitive e di linguaggio) proprie di ciascuna disciplina che è un campo di conoscenze, dotato di una sua struttura concettuale (i concetti che la organizzano) e di una struttura sintattica propria (l'in-

sieme di procedure logiche metodologiche e il linguaggio).

I principi¹⁶ che dovrebbero, a nostro avviso, orientare le scelte dei percorsi e degli strumenti sono:

- a) l'essenzialità delle scelte: dal prevalere di conoscenze dichiarative occorre passare allo sviluppo di conoscenze procedurali, immaginative, rappresentative;
- b) la significatività delle scelte: un curriculum è significativo quando soddisfa un doppio vincolo, quello culturale (i saperi essenziali) e quello esistenziale (soddisfazione dei bisogni di colui che apprende);
- c) la trasversalità come modalità di lavoro che presuppone:
 - un lavoro comune su *abilità trasversali* (competenza linguistica e comunicativa; procedure di transfer, strategie, attivazione di meccanismi comuni di apprendimento);
 - la continua ricerca di *dispositivi trasversali*, quali la narrazione, la metacognizione, l'interculturalità;
- d) la ciclicità che è fatta ritorni, rivisitazioni, intrecci su quanto è già stato fatto, ma a partire da angolature diverse, dove ogni ripresa o rivisitazione fa intravedere qualcosa non visto prima.

Nella costruzione di un curriculum di educazione linguistica centrato sullo sviluppo di competenze il Quadro rimane per i docenti un utile strumento di riferimento. Infatti, «man mano che l'esperien-

¹⁵ Le dieci tesi per l'Educazione Linguistica Democratica <http://www.giscel.org/dieciTesi.htm>

¹⁶ Cf. M. Piscitelli in (M. Piscitelli, B. Piochi, S. Chesi, C. Mugnai), *Idee per il curriculum verticale*, Napoli, Tecnodid, 2001.

za linguistica di un individuo si estende dal linguaggio domestico del suo contesto culturale a quello più ampio della società e poi alle lingue di altri popoli [...], queste lingue e queste culture non vengono classificate in compartimenti mentali rigidamente separati; anzi, conoscenze ed esperienze linguistiche contribuiscono a formare la competenza comunicativa, in cui le lingue stabiliscono rapporti reciproci e interagiscono»¹⁷.

Cummins ci aveva già abituati all'idea che la competenza linguistica (*competence*: capacità di produrre linguaggio) dipende da un unico sistema cognitivo. Le realizzazioni (*performance*), ovvero le diverse lingue praticate da un individuo, sono apparentemente diverse in superficie, ma si fondano in realtà su un'unica base comune. In un individuo lingue diverse sono integrate in una "unica fonte di pensiero". Questo significa che, indipendentemente dalla lingua in cui una persona opera, i processi che accompagnano il parlare, la lettura, la scrittura, l'ascolto dipendono da "un'unica centrale operativa". La lingua o le lingue, le discipline, distinte in superficie, provengono in realtà da processi cognitivi comuni. La pratica didattica che istituzionalmente tende a tenere separati le lingue-discipline, sarà tanto più efficace quanto riuscirà a ricomporli in saperi e competenze comuni. È su questi presupposti che è possibile costruire curricula verticali plurilingue di educazione linguistica integrata arrivando fino a capovolgere le modalità tradizionali in cui prima si impara una lingua e poi la si usa: occorre, invece, costruire curricula in cui prima si

usa una lingua in contesti significativi, poi si riflette sull'esperienza di apprendimento fatta per imparare ad imparare la lingua o altre lingue; quindi, si compiono altre esperienze simili.

Mettere al centro del curriculum l'apprendente che è, per natura, plurilingue significa impostare il curriculum di educazione linguistica a partire da alcune scelte. Occorre:

- spostare l'attenzione dall'insegnamento di più lingue al versante dell'apprendimento in più lingue;
- incominciare a distinguere le realizzazioni nelle singole lingue (i prodotti) dai **processi** di apprendimento linguistico;
- non solo imparare separatamente più lingue, ma soprattutto **imparare come si imparano le lingue**.

Da un punto di vista operativo, sono tre le condizioni che riteniamo indispensabili: l'esperienza in lingua attraverso il compito, la riflessione sull'esperienza e la riattivazione in compiti successivi.

In questo modo, il curriculum plurilingue non serve solo a imparare separatamente più lingue, ma serve anche, e forse soprattutto, a imparare come si imparano le lingue, a scuola e per tutta la vita.

La costruzione di un curriculum plurilingue di educazione linguistica presuppone una disponibilità a lavorare tra colleghi all'interno della comune area linguistica, esplorando e mettendo in comune, proprio come vogliamo fare con i nostri allievi, esperienze e compiti.

17 Quadro Comune Europeo di Riferimento, p.5.

Bibliografia

Documenti europei citati:

Consiglio d'Europa, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, CUP / *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Paris, Didier.
Trad. in italiano a c. di F. Quartapelle, D. Bertocchi, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.

Commissione Europea, 1995, *Insegnare e Apprendere: verso la società conoscitiva*, Ufficio delle Pubblicazioni Ufficiali della Comunità Europea, Bruxelles.

Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_it.pdf
(link attivo – aprile 2010)

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF>
(link attivo – aprile 2010)

Europa 2020
http://ec.europa.eu/eu2020/index_en.htm
(link attivo – aprile 2010)

2003 - Promuovere una concezione comune - Glossario di termini per l'educazione alla cittadinanza democratica
http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/glossary_terms/2003_glossaryE-DCItallian.pdf
(link attivo – aprile 2010)

Council of Europe, 2005, *Quadro strategico per il multilinguismo*, 596 final. La versione in lingua inglese è disponibile all'indirizzo: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_en.pdf
(link attivo – aprile 2010)

Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione (2007)

Le dieci tesi per l'Educazione Linguistica Democratica <http://www.giscel.org/dieciTesi.htm>
(link attivo – aprile 2010)

F. Audigier, *Per un approccio comparativo dell'educazione alla cittadinanza in alcuni curricula europei*, Pavia, IBIS, 2007.

M. Byram, *Foreign language education for intercultural citizenship*, in Atti del seminario lend: "Lingue e Culture, una sfida per la cittadinanza", lend 5/2006.

F. Cambi (a c. di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Roma, Carocci, 2002.

A. Colombo, *Leggere le nuove Indicazioni*, Milano, Franco Angeli, 2008.

F. Frabboni, *Il curricolo*, Bari, Laterza, 2002.

I. Fiorin, *Indicazioni per il curricolo: un testo 'aperto'*, *Notizie della Scuola*, 2007, n. 2-3.

S. Minardi, *Plurilinguismo: competenza e valore per un'Europa unita nella diversità* in Comenius, Erasmus, Grundtvig: invito al monitoraggio, Quaderni LLP, febbraio 2008, pp.11-17.

A. Papisca, *Cittadinanza e cittadinanze, ad omnes includendos: la via dei diritti umani* in M. Mascia (a c. di) *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*, Venezia, Marsilio Editore, 2007.

M. Piscitelli, I. Casaglia, B. Piochi, *Proposte per il curricolo verticale*, Napoli, Tecnodid, 2007.

di Maria Piscitelli

1. La questione linguistica

NEL PANORAMA dei problemi educativi la questione linguistica resta un nodo fondamentale per la democrazia e per l'esercizio della cittadinanza. Non a caso la maggior parte dei paesi si è dato come obiettivo quello di accrescere l'alfabetizzazione linguistica e lo sviluppo sempre maggiore di competenze. Più lingua possediamo, più possibilità abbiamo di partecipare attivamente alla vita sociale e intellettuale. Non è casuale che, al di là della diversità dei sistemi d'istruzione dei paesi dell'Unione, esista un approccio europeo all'istruzione, che si pone il problema di far acquisire agli individui una gamma di competenze considerate essenziali per «la realizzazione e la crescita personali, per la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione» (*Libro bianco*, 1995). Sono difatti queste competenze che attivano apprendimenti autonomi in contesti differenziati, consentendo di far fronte a difficoltà in particolari situazioni. Ne deriva che molti interventi europei sono diretti a migliorare le capacità di lettura, scrittura e di calcolo, a sostenere l'apprendimento delle lingue e ad incrementare le conoscenze tecniche (*tecnologia dell'informazione*), prestando attenzione alla motivazione ad apprendere, ai comportamenti e alla capacità di ogni studente di individualizzare il proprio

percorso formativo (*Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo*, 2005, p. 15). Il compito di garantire a tutti le competenze per la cittadinanza, *in primis* quella della comunicazione nella madrelingua, creando dei «cittadini uguali, senza distinzione di lingua» (art.3, comma 2 della Costituzione), spetta alla scuola, come spetta alla scuola individuare insegnamenti linguistici che abbiano al centro un concetto di lingua, relazionale e plurale, funzionale ad una visione di scuola aperta ai mutamenti in atto e pronta ad accogliere sia varietà e variabilità linguistiche che modelli metalinguistici plurali.

Per realizzare questo gravoso e delicato compito, che una parte della scuola sta svolgendo da anni, non bastano interventi episodici e riforme strutturali, ma servono azioni incisive che tocchino profondamente la progettualità curricolare e il fare scuola quotidiano.

Ma quali potrebbero essere queste azioni? Proviamo a sintetizzarne almeno due.

2. Il richiamo costituzionale ai diritti dell'uomo

La prima azione è di ordine generale e riguarda la necessità di delineare una nuova prospettiva teorica, che, ispirandosi ai Valori Universali, si fondi sui diritti dell'uomo sanciti dalla Costituzione. Quest'orientamento è del resto suggerito dalle *Indicazioni per il curricolo* (2007), che mettono a fuoco un'idea di cittadinanza «unitaria e plurale ad un tempo», tesa a «formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea,

quella mondiale» (Ivi pp. 19-20). In alcuni punti vi si richiamano gli articoli della Costituzione (art.2, art.3, art.4), sottolineando l'importante finalità di garantire e di promuovere la dignità e l'uguaglianza di tutti gli studenti «senza distinzioni di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali» e impegnandosi a rimuovere gli ostacoli di qualsiasi natura che possano impedire «il pieno sviluppo della persona umana» (Ivi, p.17).

In altri invece si precisa l'idea di cittadinanza facendo esplicito riferimento ai diritti costituzionali:

«L'educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà. Questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile. Obiettivi irrinunciabili dell'educazione alla cittadinanza sono la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e di agire in modo consapevole e che implicano l'impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita. Gli allievi imparano a riconoscere e a rispettare i valori sanciti nella Costituzione della Repubblica Italiana, in particolare i diritti inviolabili di ogni

essere umano (art.2), il riconoscimento della pari dignità sociale (art.3), il dovere di contribuire in modo concreto alla qualità della vita della società (art.4), la libertà di religione (art.8), le varie forme di libertà (articoli 13-21). Parte integrante dei diritti costituzionali e di cittadinanza è il diritto alla parola (art. 21). Attraverso la parola si negoziano i significati e si opera per sanare le divergenze prima che sfocino in conflitti. È compito ineludibile del primo ciclo garantire un adeguato livello di uso e di controllo della lingua italiana, in rapporto di complementarità con gli idiomi nativi e le lingue comunitarie» (Ivi, pp.43-44).

Cruciale resta quindi il problema di accrescere il potenziale culturale e linguistico di tutti gli alunni, dotandoli di quelle competenze indispensabili per comunicare e accedere ai saperi, indicati come l'altra parola chiave per la cittadinanza.

«L'elaborazione dei saperi necessari per comprendere l'attuale condizione dell'uomo planetario, definita dalle molteplici interdipendenze fra locale e globale, è dunque la premessa indispensabile per l'esercizio consapevole di una cittadinanza nazionale, europea e planetaria. [...] Non vi è cittadinanza senza saperi e fra questi la lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi» (Ivi, p. 22 e 44).

La cittadinanza attuale, nota Cambi, è fatta in particolare di saperi: «senza conoscenze avanzate, senza controllo delle tecnologie, senza capacità di innovare com-

petenze e abilità, senza consapevolezza del circuito (ora 'virtuoso' ora no) tra conoscenze e società, tra saperi e poteri non c'è *piena cittadinanza*» (Cambi, 2003, p.8).

3. La dimensione curricolare

Da quest'impostazione ne discende che cittadinanza, democrazia e saperi sono strettamente connessi, chiamando direttamente in causa la dimensione curricolare e la pratica del curricolo (*cosa e come* insegno); anzi il curricolo rappresenta l'approccio-principe che, partendo dai saperi che fanno cittadinanza, «li sottrae a condizioni inerziali e formalistiche, ovvero dogmatiche e non critiche» (Ibidem).

Di fronte a questo quadro, teso a declinare istruzione/educazione, saperi da una parte e principi e valori costituzionali dall'altra, viene da chiedersi quali possano essere le implicazioni sul piano concreto e specificatamente didattico.

Ci stiamo così avvicinando alla seconda azione che consiste nell'avviare un lavoro organico sulla costruzione di un curricolo (*cosa e come*) funzionale agli obiettivi di cittadinanza attiva e quindi non obsoleto rispetto ai bisogni di una società, complessa e pluralista: un curricolo coerente nelle scelte teoriche (epistemologiche e pedagogiche) con i modelli culturali proposti. Ne consegue in ambito scolastico un forte impegno nella progettazione di percorsi curricolari, in cui i principi e i valori costituzionali siano parte integrante del *fare scuola* (discipline e approcci).

4. Competenze di cittadinanza nella lingua italiana

Relativamente al curricolo linguistico un punto di riferimento importante resta l'Europa, in particolare la Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo che, nei diversi documenti, traccia a grandi linee gli orientamenti teorici, indicando le conoscenze, le abilità e le attitudini da sviluppare nella competenza della comunicazione nella madrelingua, prima fra le otto competenze chiave per la cittadinanza (*Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo*, cit., pp. 14-15). Interessante è quanto vi si legge a tal proposito:

«La comunicazione nella madrelingua presuppone che una persona sia a conoscenza del vocabolario di base, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio. Ciò comporta una consapevolezza dei principali tipi di interazione verbale, di una serie di testi letterari e non letterari, delle principali caratteristiche dei diversi stili e registri del linguaggio, nonché della variabilità del linguaggio e della comunicazione in contesti diversi. Le persone dovrebbero possedere le abilità per comunicare sia oralmente sia per iscritto in tutta una serie di situazioni comunicative e per sorvegliare e adattare la loro comunicazione a seconda di come lo richieda la situazione.

Questa competenza comprende anche l'abilità di scrivere e leggere diversi tipi di testi, di cercare, raccogliere ed elaborare informazioni, di usare sussidi e di formulare ed esprimere le argomentazioni in modo convincente e

appropriato al contesto, sia oralmente sia per iscritto» (*Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo*, p. 15).

Su questo punto si è pronunciato in modo simile anche il Documento italiano (*L'Asse dei linguaggi*, 2007) che, per l'acquisizione della padronanza della lingua italiana, prevede, oltre al saper «leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo», il saper «padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti» (Ivi, p.15). Entrando nello specifico delle abilità esso richiede di: comprendere messaggi e riconoscere i differenti registri comunicativi; affrontare molteplici situazioni comunicative e scambiare informazioni/idee per esprimere il proprio punto di vista, individuando quello dell'altro in contesti informali e formali; esporre in modo chiaro, logico e coerente esperienze vissute, cogliendo le relazioni logiche tra le varie componenti di un testo orale. Mentre per le conoscenze indica la capacità di individuare scopi, contesti- informali e formali-, destinatari della comunicazione, senza trascurare la conoscenza degli elementi di base delle funzioni della lingua, nonché dei differenti punti di vista -espliciti ed impliciti-. Tuttavia il Documento non manca di fare riferimento ad altri aspetti quali le principali strutture grammaticali e il lessico *fondamentale* per la gestione delle funzioni della lingua; i principi di funzionamento del discorso descrittivo, narrativo, espositivo e argomentativo; i codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale, tanto enfatizzati nelle Indicazioni per il Curricolo della

scuola di base.

In entrambi i Documenti viene assegnato, come è possibile constatare, uno spazio significativo agli aspetti interazionali del linguaggio e alla pratica argomentativa, considerati, differentemente da quanto accade a scuola, vitali sia per lo sviluppo di atteggiamenti cooperativi e forme di convivenza civile, che per l'acquisizione di conoscenze e abilità di vario tipo (socio-relazionali/logico-linguistiche). In particolare la pratica argomentativa è premessa irrinunciabile a qualsiasi forma di comunicazione, oltre ad essere indispensabile per la strutturazione di un pensiero logico, capace di articolare discorsi argomentativi (orali e scritti) a più livelli. Attraverso questa pratica si esercita la mente al dialogo e al pluralismo; alla dialettica e al ragionamento e si abitua l'alunno al confronto, pur nella controversia, di opinioni espresse da soggetti diversi. Tutto il contrario di quanto accade in molte trasmissioni televisive, da non prendere certo ad esempio.

Accanto a questo fondamentale diritto alla parola, esistono altri diritti/doveri/valori, scritti nella Costituzione della Repubblica Italiana, che dovrebbero permeare gli insegnamenti. Ne citiamo solo alcuni, richiamati nelle stesse Indicazioni: il diritto all'informazione, alla libertà e al pluralismo di informazione, che è tutt'uno con il diritto di essere informati (art. 21), e il diritto alla pari dignità sociale (art. 3); il dovere di contribuire in modo concreto alla qualità della vita della società (art. 4) e il rispetto della Costituzione e delle leggi (art. 54), in nome di un principio immanente al nostro ordinamento che è quello della legalità. Molti di questi diritti/doveri/valori,

diventano tuttavia operanti se intrecciati a saperi *significativi*, oculatamente scelti, e a modalità didattiche dinamiche e partecipative; il che comporta certo di far conoscere la Costituzione italiana, ma solo questo non basta; occorre praticare un modo di *fare scuola* che sia in stretta sintonia con gli articoli costituzionali e in grado di ricusare tutto ciò che ne ostacola la realizzazione (saperi enciclopedici ed inaccessibili, metodi prescrittivi ed omologanti, relazioni comunicative fragili od inesistenti, tecnicismi inopportuni ed inefficaci, etc.).

5. Spunti operativi

Per l'insegnamento linguistico il terreno è decisamente fecondo, grazie alla ricca varietà di forme testuali (a dominanza informativa, regolativa, argomentativa, etc.), che consente di prendere in esame molti degli articoli sopra accennati. Ne è un esempio l'art. 21 della Costituzione relativo al diritto all'informazione, alla libertà e al pluralismo di informazione, che potrebbe essere affrontato a più livelli, lavorando sui testi e sui linguaggi che veicolano contenuti e modalità informative. Molteplici sono i materiali a disposizione, si tratta di organizzarli e di inserirli in una cornice narrativa *dialogante* con lo studente. Un punto di partenza potrebbe essere l'analisi delle informazioni fornite dal mezzo televisivo nelle diverse trasmissioni (non solo TG), ponendo come obiettivo quello di condurre l'alunno a: leggere e a interrogare la comunicazione trasmessa, riflettendo sull'effetto prodotto; rilevare le strategie e le tecniche perseguite dal regista, individuando il punto di vista; anno-

tare i richiami evocativi, gli accostamenti informativi, le inquadrature che accompagnano le notizie, formulando ipotesi esplicative; segnare i tempi dedicati a fatti o a personaggi intervistati, soffermandosi sulle scelte operate, sull'ordine e sul tipo di informazione; osservare le modalità di presentazione dei fatti, lo stile delle rubriche, la natura degli approfondimenti; ricercare la provenienza e l'attendibilità di quanto comunicato, documentandosi con altre fonti; mettere a confronto e cogliere somiglianze e differenze. Sono questi soltanto spunti, che richiedono un maggiore sviluppo e articolazione, ma che servono ad esempio e a sottolineare la rilevanza di simili interventi; difatti se i ragazzi non riescono a capire le informazioni, ad interpretarle e a discuterle civilmente con altri e, se opportuno, controbatterle e correggerle, ricostruendole in piena autonomia, se tutto ciò accade significa che più che dei *cittadini* la scuola forma dei *sudditi*.

Un altro filone interessante è quello relativo alla *regolazione* interpersonale e alla pianificazione dei comportamenti espressi da un'ampia gamma di testi a dominanza regolativa con i quali i ragazzi sono in stretto rapporto (comandi, divieti, regole, etc.) o che sicuramente vi entreranno in situazioni diversificate (principi e leggi). Questo tipo di testi, che fornisce uno spaccato della nostra civiltà, offre l'occasione di riflettere in classe, attraverso la discussione e la ricerca individuale di messaggi regolativi (a casa e in altri ambiti), sugli obblighi e sui modelli generali di condotta, diffusamente praticati e proposti dalla famiglia e dalla società civile. Molti di questi testi, portatori di abitudini e di necessità e soprattutto di valori e di tendenze, costituiscono un'efficace opportunità

formativa, poiché consentono di:

- far capire al ragazzo il perché della regola, la *bontà* di essa, la necessità di praticarla in quanto stabilisce norme *fondamentali* di convivenza civile e di rispetto reciproco: «La giustizia non può funzionare se i cittadini non comprendono il perché delle regole» (Colombo, 2008, p.8);
- sottolineare che: «I doveri e cioè le limitazioni e gli obblighi, possono essere imposti solo in funzione dei diritti degli altri e dell'efficacia dell'organizzazione sociale. Se a ciascuno spettano gli stessi diritti e sono imposti gli stessi doveri, ogni persona che partecipa alla società risulta uguale davanti alla legge» (Ivi, p.53);
- ragionare sulle violazioni inopportune, *educando alla legalità*, senza rinunciare a far meditare quando la norma è "ingiusta", poiché frutto di *autoritarismo* o di *asservimento* al profitto o a logiche di potere, estesamente diffuse in alcuni modelli sociali (società verticale), compreso il nostro: «Chi si frappone agli interessi individuali, alle finalità, alla conservazione dei privilegi di una persona, un popolo o una nazione è considerato un nemico» (Ivi, p. 59);
- discutere sul fatto che esiste una tendenza alla trasgressione e un desiderio-bisogno di trasgredire, liberatorio e inconscio, che, in alcuni casi, si identifica con un pensiero critico e divergente, mentre in altri sfocia in atti distruttivi, gratuiti e fini a se stessi (bullismo), su cui vale la pena soffermarsi.

Lavori di questo genere, per i quali si rimanda ad alcuni contributi nella seconda parte del volume e al sito www.fucina-delleidee.eu, attivano processi complessi di apprendimento linguistico e atteggiamenti metacognitivi, che sviluppano competenze specifiche e senso critico, oltre che autonomia di giudizio; fattori questi determinanti per la formazione di una coscienza democratica, incardinata sul pluralismo e sull'autonomia/libertà dei soggetti (Cambi, cit.).

Bibliografia

- M. L. Altieri Biagi, *Linguistica essenziale*, Milano, Garzanti, 1985.
- M. L. Altieri Biagi, *Il libro come oggetto da "capire"*, in R. Simone (a c. di), *Un mondo da leggere*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- M. L. Altieri Biagi, *Io amo, tu ami, egli ama.. Grammatica per italiani maggiorenti*, Milano, Mursia, 1992.
- M. L. Altieri Biagi, *Il messaggio verbale* in R. Simone (a c. di), *Alfabeti del sapere*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- M. L. Altieri Biagi, *La grammatica dal testo*, Milano, Mursia, 1993 (II edizione).
- M. L. Altieri Biagi, *La programmazione verticale*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- M. L. Altieri Biagi, 'Creatività', *parola ambigua*, in C. Lavinio (a c. di), *Educazione linguistica e educazione letteraria*, Milano, F. Angeli, 2005.
- F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Roma, Armando, 1996.
- F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- F. Cambi (a c. di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Roma, Carocci, 2002.
- F. Cambi, G. Bernardi, M. Viaggi (a c. di), *Curricoli europei a confronto*, Pisa, Edizioni Plus, 2003.
- F. Cambi, *Saperi e competenze*, Roma-Bari, Laterza, 2004.
- F. Cambi, *Odissea scuola*, Napoli, Loffredo, 2008.
- F. Cambi, *La cura di sé come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010.
- G. Colombo, *Sulle regole*, Milano, Feltrinelli, 2008.
- Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma, Ministero della Pubblica Istruzione, 2007.
- L'Asse dei linguaggi*, in *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia?*, Roma, Ministero della Pubblica Istruzione, 2007.
- Il Libro Bianco su istruzione e formazione a c. della Commissione dell'Unione Europea. Insegnare e apprendere nella società conoscitiva*, Annali della Pubblica Istruzione, Roma, Le Monnier, Anno XLI, n°4, 1995.
- Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo. Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo*, Bruxelles, 2005.



**PROPOSTE
e
SPERIMENTAZIONI
CURRICOLARI**

Premessa

di Maria Piscitelli

QUESTA SECONDA parte del volume, dedicata ai lavori svolti nei vari Workshop, raccoglie proposte e riflessioni riguardanti la progettazione e la sperimentazione curricolare in un'ottica verticale. Le esperienze presentate toccano i vari ordini di scuola (dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di II grado) e ruotano intorno ad un modello curricolare centrato sull'alunno; un modello cioè in grado di comunicare, attraverso un sapere linguistico-letterario aperto ad una pluralità di linguaggi, di codici e dispositivi conoscitivi, con le esigenze individuali di ogni ragazzo, offrendogli risposte che gli permettano di elaborare esperienze (personali, sociali e culturali), di affrontare eventuali difficoltà nel vivere ed infine di attribuire un senso al proprio apprendimento.

Con un simile orientamento la curricularità si configura come un vero e proprio *tragitto di formazione*, certo "in salita", che l'alunno dovrebbe compiere mediante itinerari diversamente articolati nelle varie classi e fasce di scolarità e possibilmente *narrati*, quindi connotati su più piani (temporale, spaziale, causale) e dotati di una fitta rete di intrecci e di rimandi continui.

In questo *tragitto di formazione* gli alunni recitano la parte principale come in un racconto o in un film, la cui regia è affidata ai docenti, che all'occorrenza si trasformano in attori, autori e interpreti insieme ai

loro allievi. Con loro rivedono la trama del percorso *narrato*, ne rilevano i molteplici fili, sapientemente orchestrati ed i diversi punti di vista, preoccupandosi di creare intensi impatti emotivi, comunicativo-relazionali e sfide cognitive e metacognitive, tali da generare sostanziosi cambiamenti.

In questo scenario narrativo, in ogni anno e in ogni percorso, si confrontano e si intersecano idee, riflessioni, azioni, fatti che ne costituiscono lo sfondo, da cui spiccano, come in un bassorilievo, le raffigurazioni preminenti rappresentate da *focus* testuali ed educativi, individuati all'interno del disegno complessivo curricolare e assunti come *eventi*, di cui gli alunni faranno esperienza in territori e prospettive diversi.

In tal modo il curricolo diventa per l'alunno un vero e proprio *viaggio di formazione*, in cui avvengono *incontri e scontri* tra il suo percorso di vita (il cammino interiore/affettivo/psicologico/sociale) e il mondo della conoscenza, la cui mèta è data dalla costruzione del sé e dell'interazione con l'altro insieme alla conquista dell'apprendere e del conoscere.

Si riporta uno schema del curricolo verticale sperimentato nelle varie proposte e i titoli dei contributi raccolti.

PROPOSTA DI CURRICOLO VERTICALE DI LINGUA ITALIANA

di Maria Piscitelli

Età - Classe		Focus Forme del discorso	Focus Educazioni	Percorsi
INFANZIA	3 anni	Narrazione - Interazione verbale	Educazione all'affettività, alla cittadinanza	Bolle di sapone
	4 anni	Narrazione - Interazione verbale	Educazione all'affettività, alla cittadinanza	Paesaggi sonori
	5 anni	Narrazione - Interazione verbale	Educazione all'affettività, alla cittadinanza	Fiori per dire e raccontare
PRIMARIA - SEC. I e II GRADO	Cl. 1a	Narrazione - Interazione verbale	Educazione all'affettività, alla cittadinanza	La messaggeria
PRIMARIA - SEC. I e II GRADO	Cl. 2a Cl. 1a Cl. 1a	Narrazione - Interazione verbale	Educazione all'affettività, all'ambiente (socio-antropologico) e alla cittadinanza	Le relazioni e lo scambio in situazioni dialogiche e narrative
				Contesti comunicativi e scambi dialogici
PRIMARIA - SEC. I e II GRADO	Cl. 3a Cl. 1a Cl. 1a	Narrazione - Descrizione	Educazione all'affettività, all'esplorazione del sé e dell'altro	L'esplorazione del sé in una prospettiva narrativa e descrittiva
				Quadri di vita. Istruzioni per l'uso
PRIMARIA - SEC. I e II GRADO	Cl. 4a Cl. 2a Cl. 1a-2a	Regolazione - Informazione - Narrazione	Educazione alla legalità, alla cittadinanza e all'affettività	Dai comandi e divieti alle regole
PRIMARIA - SEC. I e II GRADO	Cl. 5a Cl. 3a Cl. 2a	Narrazione - Informazione - Argomentazione	Educazione all'affettività, alla cittadinanza e all'alterità	Enigma e mistero tra finzione e realtà
				Dall'esposizione "normata" all'esposizione "rappresentata"

di *Simonetta Baldacci, Angelita Bernini,
Rosetta Gariboli*

L PERCORSO DIDATTICO *Noi... come bolle di sapone*, per bambini di 3 anni, si colloca all'interno di un progetto più ampio di carattere curricolare verticale (Piscitelli, 2005, 2007) relativo all'acquisizione delle competenze linguistiche da parte dei bambini della Scuola dell'Infanzia in stretta continuità con quelle della Scuola Primaria.

Il percorso si articola in tre unità di apprendimento dal titolo:

1. Scopriamo il respiro... soffiando, soffiando!
2. Ascolta... le bolle parlano!
3. Bolle per... inventare

Nella prima unità di apprendimento è coinvolta prevalentemente la sfera sensoriale: i bambini scoprono il potere dell'aria di far volare tutto e se soffiata, attraverso una cannuccia nell'acqua, di formare tante bollicine.

Nella seconda unità di apprendimento interviene l'immaginario: le bolle realizzate dai bambini suggeriscono movimenti, colori, personaggi, suoni, forme, che se si combinano tra loro, possono essere ordinati attraverso la parola ed originare una storia.

Nella terza unità viene sperimentato l'approccio alla costruzione della storia. Per motivi di spazio sviluppiamo solo alcune parti delle tre unità di apprendimento sotto riportate.

Unità di apprendimento 1 *Scopriamo il respiro... soffiando, soffiando!*

Periodo: Novembre – Febbraio

Attività didattiche:

GIOCHI CON IL SOFFIO

- Il vento
 - Imitazione ed animazione con il corpo di una giornata ventosa.
 - Verbalizzazione dell'esperienza (il vento è come il soffio, fa volare le foglie, muovere gli alberi e fa rumore).
 - Rappresentazione grafica del vento.
 - Attività con le foglie (collage).
 - Il soffio... sulla farina, sul caffè, sul cacao, sulla carta.
 - Verbalizzazione delle sensazioni provate.
 - Il soffio... con la cannuccia sullo specchio, su vari tipi di farina e sulla tempera.
 - Conversazione e rappresentazione grafica delle esperienze.
- L'acqua
 - Giochi con l'acqua usando bacchette, bottiglie piccole, tazze, tegami, imbuti...
 - Il soffio... nell'acqua con le cannucce e senza.
 - Conversazione e rappresentazione grafica dell'esperienza.
 - Racconto del mito di Narciso: *La ragazza ciarliera e il giovane bello*¹.

¹ L. Coats e A. Lewis, *La ragazza ciarliera e il giovane bello*, in *100 Miti Greci*, Trento, Mondadori, 2002.

- Rappresentazione grafica di un momento del racconto.
- Rispecchiamento nell'acqua: l'esperienza sarà realizzata con uno specchio posizionato in una bacinella d'acqua dove i bambini potranno osservare la propria immagine e quella del compagno.
- Verbalizzazione e rappresentazione dell'esperienza.
- Racconto della storia di Biancaneve e interpretazione del momento magico in cui la matrigna si pone davanti allo specchio per chiedere conferma della propria bellezza.
- Verbalizzazione della storia e rappresentazione grafica.
- Disegno: "Io allo specchio".

Abbiamo iniziato il percorso con alcune esperienze-gioco sul soffio, in modo da verificare la capacità di ciascun bambino di saper soffiare.

Precedentemente abbiamo preparato dei tavoli con alcune polveri reperite all'interno della scuola (il caffè, la farina di grano, la farina di granoturco, lo zucchero, la farina di castagne...) e abbiamo invitato i bambini a sedersi davanti alle polveri che più li attiravano.

Sul tavolo vi erano anche dei contenitori di cannucce. Prima del soffio abbiamo chiesto ai bambini di toccare e giocare con i vari mucchietti di farine, ma abbiamo evitato il miscuglio delle varie polveri.

Dopo alcuni minuti di manipolazione dei materiali presentati, abbiamo proposto ai bambini di prendere le cannucce, chiedendo loro di soffiare.

Dopo il soffio abbiamo risistemato i mucchietti di polveri e abbiamo utilizzato il gioco del "cambio di posto" (l'insegnan-

te invitava i bambini a cambiarsi di posto con altri compagni cercando di dare l'opportunità a tutti di soffiare almeno due qualità di polveri).

Si registrano alcune frasi:

Christian - *Se ci soffio dentro e mi viene in bocca.*

Andrea - *Io soffio il marrone e vi va tutto su quello lì.*

Francesco - *Questo e... non soffia (sta parlando del sale grosso che non riesce a farlo muovere).*

Francesca - *Fa la polvere.*

Bianca - *Questa non mi vola... guarda... fa un buchino e basta... guarda... guarda!*

Camilla - *La mia... è non c'è più...*

Alessandro - *Io soffio forte come... come il lupo e i tre porcellini!*

Marco - *Guarda anch'io soffio come il lupo e la fo vola'.*

Samuele - *Il lupo soffia alla casina di paglia... così ffffffffffff (imita il soffio).*

Elena - *Io soffio più piano e va più forte e va tutta su Caterina.*

Unità di apprendimento 2

Ascolta, le bolle parlano!

Periodo: Marzo - Aprile

Attività didattiche:

• Arrivo del SACCO MAGICO DELLA STREGA PASTICCIONA

- Lettera della Strega.
- Preparazione delle bolle di sapone con i filtri inviati dalla Strega Pasticciona.
- Conversazione di gruppo per nar-

rare gli elementi più significativi dell'esperienza.

- Il *pacco sorpresa*, da non aprire subito, ma dopo un po'... Nel pacco sono contenuti i barattolini per fare le bolle di sapone.
- Rappresentazione grafica.

• LE BOLLE DI SAPONE

- Giochi liberi in giardino.
- Immaginiamo una bolla: giochi corporei ed imitativi, accompagnati da brani musicali... *Le bolle si gonfiano, sono grandi e piccole, vanno in alto, altre giù, poi scoppiano, no... vanno più su, la mia bolla è grande e assomiglia a...*
- Verbalizzazione delle esperienze e rappresentazione grafica.

• LETTURA: *Le Bolle di Margherita di Piumini.*

- Ascolto e comprensione del testo.
- Individuazione di quattro momenti narrativi:
- Il *chi* (il protagonista)
- Il *dove* (l'ambiente)
- Il *fatto* (l'evento accaduto)
- L'*aiuto* (risoluzione del problema e finale).
- Rappresentazione grafica di questi momenti con l'uso di tecniche miste (pennarelli, collage,...).

Dopo che i bambini hanno giocato a lungo con il soffio e con l'acqua, verbalizzando le proprie esperienze, la seconda unità di apprendimento prende avvio dall'arrivo inaspettato della "Strega Pasticciona", già conosciuta dai bambini, che



porta loro un pacco sorpresa contenente le istruzioni per trasformare i suoi filtri magici in bolle di sapone. L'esperienza del soffiare è stata dunque preziosa, visto che i bambini hanno subito proposto di utilizzare le cannuce per creare le bolle.

La conversazione ha sempre accompagnato l'attività didattica, costituendo al tempo stesso una modalità per ricordare e riprendere l'esperienza già compiuta e farla oggetto di racconto. Non a caso gli interventi sono stati registrati, riascoltati dal gruppo-sezione, trascritti e riletto ai bambini, quindi condivisi, negoziando significati, poi rilanciati in circolo e utilizzati ai fini di una nuova attività.

Di fronte alle bolle che si sono moltiplicate sotto gli occhi dei bambini, tanti sono stati i loro commenti:

- *Volano via.*
- *Oh bolle tornate domani!*
- *La mia è appiccicata a un'altra.*
- *Guarda è andata in alto, è scoppiata.*
- *Erano attaccate insieme, erano amiche.*

Da qui il passaggio naturale alla fase più propriamente immaginativa che sotto riportiamo:

Immaginiamo una bolla

Sono stati formati due gruppi di bambini, seguiti da una di noi docenti per gruppo, impegnati nello spazio della motricità.

L'intento è stato quello di portarli a immaginare grandi bolle di sapone che si alzano nell'aria creando personaggi o situazioni liberamente ispirate dalla fantasia.

Il ricorso alla stanza della motricità ha favorito la libera espressione dei bambini e un ulteriore stimolo per l'immaginazione, tradotta in movimento corporeo.

I bambini seduti sul pavimento sono stati invitati a soffiare formando un'immaginaria bolla di sapone che, da piccola, si è fatta sempre più grande, allontanandosi e volando nell'aria.

Ins. - *Vi ricordate come abbiamo fatto le bolle?*

Sara - *Tonde!*

Martina - *...Con la schiuma e si soffia...*

Lorenzo - *...Volano.*

Ins. - *Proviamo a fare una bolla?... soffiamo... soffiamo... Che bolla grande!*

Lorenzo - *La mia è scoppiata...*

Sara - *La mia vola...*

Monica - *La mia è in cielo...*

Mattia S. - *La mia è sopra la luce!*

Ins. - *E le altre bolle dove sono?*

Gianni - *La mia è piccolina, piccolina*

Lorenzo - *Ma la mia è scoppiata!*

Ins. - *Fanne un'altra e guarda dove va...*

Anch'io ne faccio una... Guardate come vola! Assomiglia... assomiglia... a un omone con la pancia grossa!

Monica - *Anche la mia è grossa... è cic-*



*La bolla
con la pancia*

ciona!

Ins.- *Però queste bolle non sono tutte uguali...*

Lorenzo - *La mia è un soldato.*

Ins.- *Che cosa fa la tua bolla soldato?*

Lorenzo - *Va a cercare i cattivi!*

Martina - *La mia è una bambina!*

Marta - *Anche la mia è una bolla bambina... però è piccolina!*

Ins. - *Dove sta andando?*

Martina - *È l'amica della mia bolla! Volano insieme...*

Sara - *La mia è una farfalla!*

Ins. - *Bella una bolla farfalla che vola!*

Sara - *È di tutti i colori!*

Mattia S. - *La mia è una tartaruga.*

Mattia F. - *La mia un gatto rosso.*

Ikram - *La mia è un cane... vola!*

Gianni - *La mia è piccolina... ma non lo so chi è!*

La bolla
Francesca



Ins - Ora zitti... zitti... mettetevi tutti distesi in terra... Vi faccio ascoltare le bolle che volano...

I bambini, distesi sul pavimento, mentre ascoltano una musica molto dolce e rilassante, immaginano di vedere le loro bolle che volano. L'insegnante, per non interrompere il filo dell'immaginazione, racconta a voce bassa il volo delle bolle di sapone.

Ins. - Sentite... stanno arrivando le bolle di sapone... La bolla soldato, la bolla farfalla, la bolla cagnolino... Sentite... forse questa è la bolla gatto!

Proviamo a volare come le bolle? Alziamoci in piedi non corriamo... andiamo piano, piano perché le bolle volano lentamente nell'aria...

Si è così realizzato il ricorso a più linguaggi espressivi e comunicativi, da quello mimico-gestuale a quello motorio, dal linguaggio musicale a quello verbale.

I bambini, infatti, si sono mossi libe-

ramente nello spazio al ritmo lento suggerito dal brano musicale, al cui termine i *bambini-bolle* si sono fermati per poi distendersi sul pavimento e ascoltare un nuovo brano musicale.

Un bambino ha detto di aver sentito la sua *bolla piccolina* e di aver capito che è un fantasma, ha riso e ha iniziato a muoversi al ritmo della musica mentre gli altri lo hanno imitato.

Ciascuno ha finto di essere la bolla immaginata, così i *bambini-bolle* si sono incontrati, si sono presi per mano, si sono mossi ritmicamente.

In un secondo momento i bambini hanno ascoltato la registrazione dei loro interventi e il racconto che l'insegnante ne ha tratto.

La stessa esperienza è stata proposta al secondo gruppo di bambini con uguali modalità.

A supporto della progressiva acquisizione di competenze nella narrazione, è stata utilizzata la storia di Roberto Piumi-



La bolla
fantasma

ni *Le bolle di Margherita*² con l'intento di fissare l'attenzione dei bambini sui momenti narrativi: il *chi* (protagonista), il *dove* (il luogo), il *fatto* (l'evento accaduto), *l'aiuto* (risoluzione del problema ed epilogo).

Sono stati poi i bambini a raccontare la storia di Margherita avvalendosi della loro parola e rappresentando i quattro momenti narrativi attraverso l'utilizzo di varie tecniche espressive.

A partire dunque da contesti autentici di comunicazione e facendo ricorso alla pluralità dei campi di esperienza, i bambini sono stati avviati alla costruzione di storie, di cui hanno intuito operativamente il funzionamento, acquisendo maggiore consapevolezza sul piano cognitivo.

Unità di apprendimento 3 Bolle per inventare...

Periodo: Maggio

Attività didattiche:

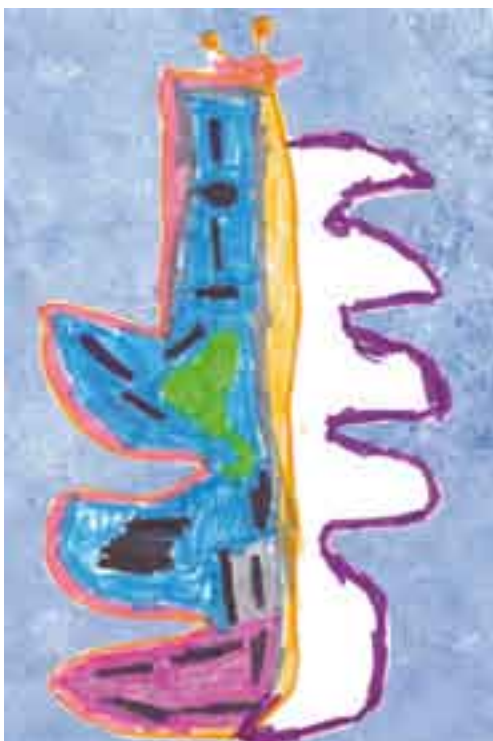
• COSTRUIAMO LA STORIA

- Attraverso le conversazioni svolte in sezione (anche occasionalmente) focalizziamo l'attenzione su *La Farfalla bella come Narciso*. La farfalla... *Dove vive? Dove vola?*... Individuiamo il luogo in cui si svolgerà la nostra storia.
- Allestiamo una stanza con teli di stoffa, palloncini colorati, musica

di sottofondo... I bambini diventano bolle e ripropongono il loro movimento con il corpo: tra le nuvole di stoffa andiamo a cercare la farfalla.

- Accompagniamo i bambini nella ricerca raccontando che la farfalla si è nascosta tra quelle belle nuvole colorate, in mezzo alle bolle di sapone... e tra il gioco, la loro fantasia, la rievocazione delle esperienze fatte, le letture di supporto, riusciamo a costruire la storia, *La farfalla nella bolla*, individuando un evento e un finale.
- Rappresentiamo graficamente l'esperienza

La farfalla



² R. Piumini, *Le bolle di Margherita*, in *Storie per chi le vuole*, Torino, Einaudi Ragazzi, 2005.



La farfalla
dentro
la bolla

• LA FARFALLA NELLA BOLLA

- Rappresentiamo graficamente il personaggio protagonista della storia.
- Realizziamo un'attività di gruppo che riassume il contenuto del testo.
- Drammatizziamo quando svolto.

Il percorso, in particolare l'attività in cui i bambini hanno dato vita a immaginarie bolle di sapone, ha permesso di individuare personaggi-protagonisti di frammenti di storie che, attraverso un lavoro successivamente svolto in sezione (anche in momenti diversificati), sono stati riorganizzati e arricchiti fino all'individuazione di una *farfalla colorata e molto bella*, protagonista della storia inventata dai bambini.

...La nostra storia...

La farfalla nella bolla

C'era una volta una farfalla tutta colorata e molto bella che passava molto tempo davanti allo specchio a guardarsi.

Un giorno la farfalla cominciò a volare insieme ad altre farfalle nel cielo tra le nuvole.

Ma un folletto un po' birbone, che si chiamava Dispettolo, fece una grossa bolla di sapone e ci imprigionò la farfalla.

La farfalla dentro la bolla era triste e piangeva.

Meno male che arrivarono le sue amiche farfalle che scoppiarono la bolla con le ali.

Tutte insieme scapparono via zitte, zitte per non farsi sentire da Dispettolo e tornarono nella loro casina.

La storia si presenta come il frutto di un percorso di apprendimento che ha permesso di utilizzare in maniera del tutto personale, le conoscenze di volta in volta acquisite nelle diverse esperienze, tanto da testimoniare la ricontestualizzazione di elementi ogni volta rimessi in circolo e collocati in contesti nuovi, ma sempre in maniera funzionale ed efficace.

Bibliografia

- M. Piscitelli, *Costruire storie attraverso i sensi*, "BaMbbini", n. 6, giugno 2005, Edizioni Junior.
- M. Piscitelli, I. Casaglia, B. Piochi, *Proposte per il curricolo verticale*, Napoli, Tecnodid, 2007.

SULLA CONCETTUALIZZAZIONE
DELLA LINGUA SCRITTA
IN ETÀ PRESCOLARE

di Teresa Ragucci

“**F**IORI PER DIRE e raccontare” è la sperimentazione di una proposta di lavoro, per bambini di 5 anni, che si inserisce in un progetto di curricolo linguistico in verticale (Piscitelli, 2005, 2007). Come per i piani di lavoro precedenti, con i quali è strettamente connessa (*Bolle di sapone*, 3 anni e *Paesaggi sonori*, 4 anni), il focus principale è la narrazione con l'obiettivo di condurre i bambini a costruire storie attraverso i sensi. Tuttavia l'aspetto linguistico non fa perdere di vista l'obiettivo educativo della formazione del sé. Infatti, attraverso situazioni di comunicazione autentica, in cui si favorisce l'interazione verbale tra i bambini, si promuovono quelle abilità che sono ritenute necessarie per ogni successiva forma di operazione linguistica (l'ascolto, l'espressione, il confronto dei punti di vista, la formulazione delle ipotesi, la deduzione...). Narrazione e interazione verbale/sociale rappresentano dunque i due elementi forti di curricularità intorno ai quali ruota il lavoro di progettazione e realizzazione dei percorsi.

Alla luce di quanto detto, *Fiori per dire e raccontare*, pur mantenendo stretti contatti con le piste di lavoro precedenti, riprende e approfondisce alcuni aspetti affrontati precedentemente come ad esempio la conoscenza delle componenti narratologiche della storia (*chi, cosa, dove, quando e perché*) e delle parti strutturali (l'inizio, l'evento e

il finale), attivando ripetute pratiche di costruzione di storie. Ma ne aggiunge anche altri, come la riflessione sugli usi della lingua e la riflessione sui molteplici significati veicolati dalla comunicazione che non avvengono soltanto durante la discussione, ma anche attraverso forme grafiche e scritte.

La costruzione di una storia è un'operazione cognitivamente complessa che richiede capacità di astrazione che i bambini devono gradualmente sviluppare; il trasferimento di dati da un contesto a un altro, la verbalizzazione, sono azioni che impongono di uscire dalla concretezza delle situazioni conosciute, di ridurre la base percettiva ed empirica per entrare in un mondo nuovo, con regole proprie (coerenza e coesione diventano elementi irrinunciabili) (Ivi, 2005). Dunque, l'acquisizione della capacità narrativa avviene lentamente, per tappe graduali e successive, dopo che i bambini hanno potuto cimentarsi personalmente nella costruzione di storie, partendo da situazioni che hanno personalmente vissuto.

Nel percorso un primo momento è dedicato alla *lettura* da parte dei bambini dei biglietti realizzati per accompagnare il dono del fiore. L'attività, che favorisce il consolidamento dei rapporti interpersonali, è finalizzata a far comprendere che la lingua serve per entrare in relazione con gli altri e che si può comunicare anche attraverso forme personali di scrittura.

Il lavoro prosegue con l'analisi e la classificazione dei biglietti prodotti. Si individuano i simboli ricorrenti anche attraverso il confronto tra più esemplari, si fanno ipotesi, si riepiloga il lavoro effettuato attraverso cartelloni collettivi per mettere in evidenza lo scopo della comunicazione e i soggetti coinvolti. Si passa alla fase suc-

cessiva, nella quale il fiore ricevuto viene conosciuto attraverso i sensi e descritto verbalmente. Seguono attività creative con disegni dal vero, collage, pitture. Superata questa tappa si entra in quella immaginativa e si inizia a fare uso dei testi letterari e non, allo scopo di calare i bambini in situazioni fantastiche. Si leggono poesie, testi d'autore, si mostrano esempi più strutturati per ampliare il lessico e le strutture linguistiche dei bambini, sovente sterili e stereotipati. I testi rappresentano un valido supporto per l'attività e vengono scelti in base alle esigenze del momento, sia per cogliere idee per la riflessione che per trovare immagini che in certo senso già vissute. A questo punto i bambini entrano personalmente in scena e, trasformandosi in cose o personaggi, su sollecitazione dell'insegnante che li guida con precise domande stimolo, agiscono recuperando gli elementi che serviranno alla costruzione della loro storia. Il corpo diventa un tramite fondamentale per la conoscenza. Inizia così la fase di negoziazione e condivisione dei significati necessaria per la costruzione della storia. Seguono le verbalizzazioni e le riformulazioni collettive per la stesura finale della storia.

1. Prime forme di scrittura

All'interno del primo itinerario del percorso una parte del lavoro è dedicata all'analisi delle prime forme di scrittura dei bambini e alle riflessioni sulla concettualizzazione della lingua scritta in età prescolare. L'apprendimento della scrittura infatti è frutto di un processo conoscitivo graduale che inizia prima che il bambino entri nella scuola primaria e si caratterizza

per fasi successive di sviluppo: da un uso spontaneo di forme non convenzionali, ad altre più condivisibili perché strutturate su regole. Per scrivere non sono richieste solo abilità tecniche e competenze percettivo-motorie. Il bambino che già in epoca precoce ricorre intenzionalmente alla modalità espressiva grafica e lo fa per trasmettere, attraverso il segno, anche un preciso significato, scrive. E quel prodotto è scrittura a tutti gli effetti, porta i tratti della significatività (Camaioni, 1999).

Scarabocchi, segni, disegni possono essere considerati primi esempi di *scrittura* anche se talvolta risultano incomprensibili o difficilmente decifrabili da parte di terzi. Come la *lallazione* è imitazione dell'atto del parlare, così lo scarabocchio e ogni altra produzione grafica della prima ora sono imitazioni dell'atto dello scrivere. In essi i bambini manifestano tutta la loro creatività, sperimentano varie soluzioni per la trascrizione e la trasmissione di significati.

Il loro modo di scrittura in questa fase è unico e originale e perciò comprensibile solo da loro.

In *Fiori per dire e raccontare* l'attività comincia con la *lettura* dei messaggi realizzati dai bambini per accompagnare il dono dei fiori. Vengono stabilite regole precise: nessuno può consegnare il fiore prima di aver letto il proprio biglietto, né può rivelare il nome dell'amico prescelto prima che i compagni lo abbiano indovinato. Ha però la possibilità fornire indizi, ed è tenuto a rispondere alle domande.

Effettuata la consegna dei fiori, si procede all'analisi dei biglietti e alla loro classificazione. Si individuano quelli che contengono solo disegni e quelli che contengono disegni e scritte.

L'immagine che segue, rappresenta il

biglietto realizzato per questa attività da una bambina di 5 anni, ed è scelto a titolo di esempio per mostrare come, accanto a simboli conosciuti e definiti come *scritte vere*, le lettere, ve ne siano altri, molto originali, non riconducibili a nessuna simbologia condivisa.



- Il biglietto della Virginia ha delle scritte un po' strane...
- Sono tutte fatte a riccioli, come i capelli della Sofia.
- Non si capisce niente.

I ghirigori in alto a destra appaiono ai bambini stessi come forme troppo originali, difficilmente riscontrabili in altri contesti e perciò non condivisibili. Un sistema di scrittura tale non consente l'immediata comprensione del significato da parte di tutti e pone dunque dei limiti di cui i bambini diventano testimoni diretti. Da qui la necessità di trovare un sistema di comunicazione con una simbologia condivisa. Si comincia così a riflettere sul fatto che sarà attraverso l'appropriazione di specifici strumenti culturali e l'interiorizzazione di precise regole che i bambini riusciranno a maturare abilità e competenze linguistiche finalizzate alla comunicazione scritta.

Intanto anche la frequentazione spon-

tanea con i sistemi simbolici che utilizzano il codice alfabetico diventa esperienza formativa. Attraverso il contatto sempre più diffuso con i testi scritti e con i mezzi di comunicazione di massa si moltiplicano, infatti, le occasioni di arricchimento e si circoscrivono ambiti privilegiati entro cui operare i primi interrogativi sugli usi e la funzione della lingua scritta.

La scuola dell'infanzia prende atto delle esperienze che il bambino compie in questi anni e favorisce l'incontro con i sistemi simbolici promuovendo attività di vario tipo: dall'uso di libri illustrati e non, all'ascolto di letture da fonti diversificate, dall'utilizzazione di materiali adatti alla discriminazione di segni, alla pratica di sviluppo di capacità grafo-motorie.

I bambini che arrivano alla scuola primaria dunque hanno già una storia di apprendimenti alle spalle. Hanno sviluppato capacità di ascolto, maturato competenze linguistiche di tipo espressivo, iniziato a riconoscere e riprodurre graficamente alcuni simboli, provato a realizzare scritte (Brizzolara, 2001).

Come esempio dei primi tentativi di scrittura spontanea, si riporta il caso del biglietto di Giada, 5 anni, realizzato anch'esso nel contesto del progetto di cui sopra.

2. Il caso di Giada

Giada testimonia di conoscere e di voler utilizzare la simbologia alfabetica ma, non potendo applicare le regole che legano convenzionalmente i suoni ai segni, poiché priva di conoscenze specifiche sulle tecniche della scrittura, accosta semplicemente i grafemi. Sicuramente la varietà

dei caratteri, i colori, la scelta delle immagini e dei disegni, sono testimonianza di una ricchezza di contenuto, anche affettivo. Come i suoi compagni, pure Giada ha considerato il proprio modo di scrivere scrittura a tutti gli effetti e non ha avuto dubbi sul fatto che quanto scritto corrispondesse a quanto *letto*, ovvero:

*Ti voglio tanto bene.
Sei la mia amica più migliore che c'è.
Con te gioco sempre perché te mi vuoi bene.*

Quindi, a turno, tutti i bambini sono chiamati a rileggere i messaggi scritti dai compagni. Le versioni sono molteplici e si pone il dubbio di quale possa essere quella *vera*. Diversi concordano nel ritenere che l'unica lettura giusta sia quella del compagno che aveva prodotto il messaggio (in questo caso ad es. Giada) e, per verificare l'ipotesi, chiedono all'insegnante di leggere.



IACA, IMNR, IROUA, KANMIT, AEA

Le parole pronunciate dall'insegnante non corrispondono affatto a quelle della bambina e lì per lì destano sconcerto.

Non si capisce niente! Ha scritto in modo buffo.

Viene spiegato che è normale che in questa fase succeda questo; pur sapendo discriminare e trascrivere i segni alfabetici, infatti, i bambini non conoscono ancora le regole che sottendono alla scrittura e l'accostamento dei simboli avviene in modo del tutto casuale. I bambini avanzano alcune ipotesi. Si riportano alcune battute autentiche:

- *Forse ha scritto in una lingua che non si conosce.*
- *Forse è in francese oppure in inglese.*
- *Le scritte le ha fatte anche se le ha fatte straniere. Lei non è andata a scuola e siccome non sa scrivere per bene le fa così. Le lettere le conosce però non le sa tanto.*
- *Se andrebbe a scuola le sa tutte!*

La differenza sta nel fatto che la bambina ha utilizzato alcuni simboli conosciuti ai quali ha tentato di dare un criterio di distribuzione nel foglio ma ha eseguito una lettura emotiva, interpretando il testo. Le insegnanti invece hanno fatto una lettura *razionale*, secondo la regola.

3. Il caso di Leonardo

Diverso e pure interessante è il caso di Leonardo che, di fronte alla richiesta di produrre autonomamente un messaggio, ha optato per una soluzione meno rischiosa, ricorrendo alla copiatura. Non è raro infatti che per sentirsi più sicuri i bambini ricorrano a questa modalità, sotto la guida dell'adulto, sicuri così di non sbagliare.



Concludiamo il nostro lavoro facendo notare che tutti i bambini sono stati bravi perché hanno realizzato il biglietto per l'amico, ma un apprezzamento particolare viene dato a chi, come Giada ad esempio, ha lavorato autonomamente, senza chiedere consiglio o aiuti e dunque rispettando i termini della consegna.

Interrogativi, ipotesi, riflessioni fin qui operate, hanno permesso di verificare i livelli di maturazione raggiunti riguardo alla concettualizzazione della lingua scritta e consentito di trarre alcune conclusioni: non bastano abilità tecniche e competenze percettivo-motorie ma vanno conosciute le regole che stanno alla base della scrittura.

Bibliografia

- L. Camaioni, (a c. di), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Milano, Il Mulino, 1999.
D. Brizzolara, in L. Camaioni, *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Milano, Il Mulino, 2001.
M. Piscitelli, *Costruire storie attraverso i sensi*, "BaMbbini", n. 6, giugno 2005, Edizioni Junior.
M. Piscitelli, I. Casaglia. B. Piochi, *Proposte per il curricolo verticale*, Napoli, Tecnodid, 2007.

LA POSTA DEL CUORE.
IMPARARE A COMUNICARE
E A RELAZIONARE

di Gianna Campigli e Anna Fattori

L PERCORSO DI LINGUA per la prima classe si inserisce nel curriculum verticale di educazione linguistica (Piscitelli 2001, 2007), presentato nei laboratori del Convegno.

Tutti i percorsi, articolati su classi della scuola dell'Infanzia e su quelle della scuola primaria, vanno non solo a promuovere abilità linguistico-cognitive, ma anche a sviluppare la sfera sociale e relazionale. Nelle varie classi trovano spazio tutte le forme del discorso: interazione sociale, narrazione, descrizione, esposizione, argomentazione, regolazione, sempre affrontate nella realtà concreta dei testi e degli scambi comunicativi; le abilità, a partire dall'orale, sono sviluppate in maniera integrata e graduale tenendo in stretta connessione sia la parte cognitiva dell'apprendimento, che quella affettiva e personale; è quest'ultima, unita ad esperienze linguistiche ricche, significative, che consente di creare una forte motivazione necessaria a rendere ciascun alunno soggetto attivo e costruttivo di conoscenza (Ivi).

All'ingresso nella scuola primaria i bambini, che già possiedono un linguaggio orale assai articolato, dovranno perfezionare il percorso di alfabetizzazione, cioè di scoperta e familiarizzazione con le pratiche di scrittura e di lettura, messo in atto nelle prime interazioni con l'ambiente familiare e sociale. Li avvicineremo a queste pratiche partendo dalle competenze

possedute, una delle quali è la consapevolezza pragmatica del linguaggio.

Partire dalla dimensione pragmatica e dal bisogno naturale di comunicare permette ai bambini di capire, di entrare in contatto con le funzioni della lingua e di dare un senso a ciò che essi stanno imparando. I nostri alunni, costruttori di conoscenze e *soggetti sociali*, precocemente capaci di un'ampia gamma di comportamenti interattivi e relazionali, sono sollecitati da un ambiente familiare, scolastico, sociale che offre continue situazioni di stimolo e di confronto. Approfittiamo di questo per motivare, nella prima classe, l'introduzione del percorso della *messaggeria*.

La realizzazione del percorso consente di curare la comunicazione linguistica e l'interazione sociale, di frequentare la narrazione orale e di iniziare ad *apprendere la scrittura*. Esso si articola in tre sezioni:

- *La posta del cuore* – Lo scambio di messaggi tra destinatari reali ha lo scopo di avvicinare gli alunni alla scrittura finalizzata, di facilitare la conoscenza fra compagni, di scoprire pensieri, emozioni e problemi.
- *La posta d'autore* – La lettura di brevi brani, letterari e non, trovati nella cassetta della posta, consente di trattare le stesse tematiche, anche delicate e intime scaturite dai messaggi degli alunni, con maggiore libertà, osservandole non più come attori, ma come spettatori.
- *La posta misteriosa* – L'arrivo di lettere inviate da una persona sconosciuta apre a questioni problematiche a cui gli alunni devono far fronte fornendo suggerimenti e soluzioni (scrittura per risolvere un problema). (Piscitelli, 2006, pp. 32, 33, 34).

In seguito alla presentazione sintetica del percorso le insegnanti partecipanti al laboratorio hanno chiesto di entrare nello specifico della pratica didattica per capire in *che modo accompagnare* gli alunni ad apprendere la *scrittura (non solo tecnica strumentale, ma mezzo comunicativo)* attraverso i messaggi.

1. Mi scrivi... ti scrivo...



I messaggi, che continuano ad arrivare numerosissimi, vengono letti tutti; alcuni sono brevi, ripetitivi, altri confusi, altri ancora chiari ma scorretti. I bambini sono attenti e soddisfatti perché per la prima volta praticano una scrittura autonoma, spinti da bisogni comunicativi; esprimono spontaneamente uno stato d'animo, un rimprovero, un pensiero. Scegliamo di lavorare su alcuni biglietti, a seconda degli obiettivi che ci proponiamo nell'affrontare ogni tipo di attività.



Il primo è proprio da decifrare. Attachiamo sulla lavagna la fotocopia ingrandita del biglietto, invitiamo gli alunni a leggerlo silenziosamente, quindi sollecitiamo i loro interventi...

*Maestra, ma non si capisce nulla!
Io capisco che lo ha scritto Gabriele...
Allora l'ha scritto a Chiara, gli sta sempre appiccicato!
Sì maestra, Hia ra è Chiara...
Però se lo leggi a voce alta, capisci... Chiara, se m'aiuti, fo ... i bavo... il bravo...
co... te... con te.
Eh! Ma se Gabriele scrive male così, non si capisce nemmeno che voleva dire!*

Chiediamo ai bambini di riformulare e riscrivere il messaggio in modo che il *significato* sia chiaro. E si comincia a capire che il *significato* dei messaggi risulta comprensibile solo con una scrittura adeguata. Non sempre il senso della scrittura è immediatamente afferrabile: scegliamo di proposito quei biglietti che ci consentono di coinvolgere i bambini in una esplorazione collettiva dei significati. Ne leggiamo uno proprio come è scritto, senza pause, senza doppie, senza accenti e rimarcando quella "z" al posto della "s":

*Cara Ilaria scusami ti darò gli sculaccioni
mi sono arabiata oggi cio ripenzato non ti
daro più da Luisa*

Lo trascriviamo alla lavagna, o consegniamo una fotocopia, quindi chiediamo ai bambini se si capisce il senso del messaggio. Tutti vogliono intervenire:

Il messaggio lo manda Luisa...

Lo manda a Ilaria...

Io capisco che Luisa ha dato gli sculaccioni a Ilaria...

Sì, ma poi se ne pente e chiede scusa...

Però maestra non si capisce: si è arrabbiata perché gli ha dato gli sculaccioni, o gli ha dato gli sculaccioni perché si è arrabbiata?

Poi Luisa ci ripensa e dice «non ti darò più...» Io credo che non gli voglia più dare gli sculaccioni, ma non lo dice! Non ha finito il discorso...



Lasciamo ai bambini il tempo per discutere e mettersi d'accordo; interpelliamo anche la diretta interessata che ci fornisce tutte le informazioni richieste. Ora che il significato è chiaro possiamo riformulare il messaggio in una forma più appropriata. Il lavoro è complesso; ci sono da esprimere più concetti; forse è bene separarli, in che modo? Invitiamo i bambini a formulare le loro ipotesi e proposte; scriviamo alla lavagna le varie frasi, quindi valutiamo insieme quali sono le più chiare: teniamo presente la forma, il lessico, la coerenza.

Cara Ilaria

Scusami se ti ho dato gli sculaccioni / ma tu mi hai fatto arrabbiare / oggi ci ho ripensato e ti prometto che non te ne darò più / Luisa

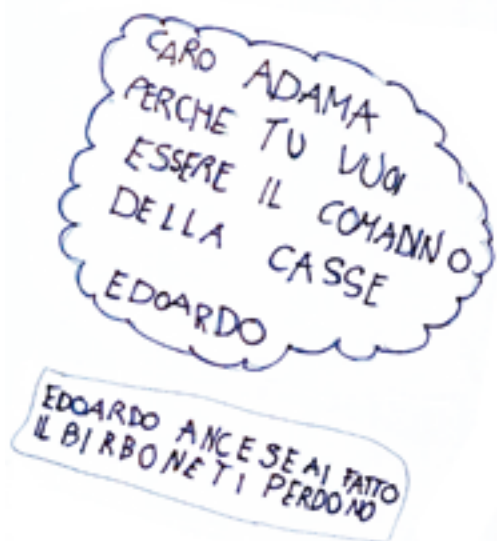
In un secondo momento, riprendendo lo stesso messaggio e/o altri, affronteremo il problema delle convenzioni del codice scritto (punteggiatura, ortografia...) affinché i bambini possano via via padroneggiarle.

Prendiamo un altro biglietto, leggiamolo...

Cara Luisa mi dispiace che non ti ho fatto giocare con me però non è giusto che te tumai fatto giocare conte te non mi dovevi fare giocare.

Da Francesca

e chiediamo ai bambini se il messaggio passa. Dopo la discussione e la negoziazione (ascoltiamo gli interventi di ciascuno e



valutiamoli) tutto diventa chiaro: il messaggio lo ha scritto Francesca e lo ha mandato a Luisa; il significato, secondo i bambini, è questo: *Francesca non ha fatto giocare Luisa e quando Luisa invece ha fatto giocare lei, si è resa conto di aver sbagliato e le chiede scusa. Pensa che Luisa sia più brava di lei!*

Leggendolo di nuovo ad alta voce, i bambini si rendono conto che il messaggio non *suona molto bene*, perciò suggeriamo di trovare un *modo per farlo suonare meglio*. L'attività è quasi sempre di tipo collettivo; qualche volta la riformulazione, il completamento o la correzione di un messaggio può essere affidata ad una coppia di alunni qualora siano diventati più esperti.

È così che inizia il processo di scoperta con le pratiche di scrittura; i bambini si rendono conto che quando scrivono devono utilizzare un nuovo registro linguistico, un po' diverso da quello familiare usato nel parlato.

Proponiamo un altro esempio.

Costanza perché quando io ti dicevo che giocare e te non mi rispondevi e giocavi solo con Elena Maria Giorni e a me mi facevi tanto arrabbiare mi dispiace di avertelo scritto ma sempre ti vorrò sempre bene Luisa

Nell'attività di lettura, che può essere fatta dagli stessi alunni, possiamo far notare anche l'intonazione particolare della voce. A tal proposito apriremo una finestra di riflessione linguistica.

Rispetto al significato, peraltro abbastanza chiaro, i bambini discutono, si confrontano, negoziano; quando passiamo alla scrittura, oltre a riformulare il messaggio in maniera adeguata, stimoliamo gli alunni a inserire delle aggiunte, se necessarie a chiarire meglio.

Cara Costanza

perché quando io ti dicevo *fate giocare anche me* tu non mi rispondevi.

Tu giocavi solo con Elena Maria e Giorgia e mi facevi tanto arrabbiare.

Mi dispiace di avertelo scritto ma ora mi sento meglio (aggiunta voluta dai bambini).

Ti vorrò sempre bene Luisa

Ogni bigliettino offre l'opportunità di lavorare sulla punteggiatura. Gli alunni conoscono a memoria il contenuto dei propri biglietti, quindi nessuno si troverà in difficoltà a leggerli. Rileviamo le pause nell'orale e la loro corrispondenza o con

lo spazio grafico o con la conclusione di un discorso: introduciamo il segno convenzionale, il *punto*. Se il tono della voce è interrogativo – ...*Maestra, quando Martina legge, la sua voce si arricciola sull'ultima parola...* – proponiamo attività finalizzate alla scoperta del punto interrogativo (Campigli, 2003). Rafforziamo poi la conoscenza, condivisa da tutti, con l'apertura all'immaginario (Piscitelli, 2001)

In tante altre occasioni lavoreremo a livello ortografico: un discorso, oltre che chiaro e coerente, deve essere corretto. Altra opportunità di scrittura è la stesura del verbale: dobbiamo conservare la memoria del lavoro e delle conoscenze acquisite, quindi registriamo ogni volta le osservazioni fatte e le conclusioni a cui siamo giunti.

2. Ti racconto... mi racconti...

I messaggi veicolano emozioni e contenuti appartenenti al vissuto di tutti: rabbia, gelosia, amicizia, simpatia, antipatia... I bambini provano a *raccontare* a voce e per scritto situazioni che esprimono una precisa emozione. Ognuno racconta a modo suo, ma la forma ed il lessico si assomigliano molto. Mentre gli alunni parlano avremo cura di registrare, su schede preparate per l'occorrenza, il *parlato* di ciascuno, per confrontarlo poi con la scrittura.

Riguardo al contenuto capita che un alunno riceva due messaggi in contraddizione, come in questo caso:

Andrea
Io so che sei agitato e dai le botte
È per questo che non sono tuo amico
Gabriele

Caro Andrea

Ti voglio bene perché disegni bene

Giochi volentieri con tutti

E mi aspetti quando scendiamo le scale

Chiara

Invitiamo i bambini a confrontarsi e a discutere; essi hanno così l'occasione di conoscersi meglio e di chiarirsi su aspetti positivi e/o negativi, legati al carattere, ai comportamenti, ai modi di pensare e ai punti di vista. Noi insegnanti abbiamo l'opportunità di affrontare e quindi mediare aspetti critici che possono presentarsi nelle dinamiche relazionali della classe.

E qui può venirci in aiuto un testo d'appoggio scelto adeguatamente.

Bibliografia

- M. L. Altieri Biagi, *La programmazione verticale*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
F. Cambi (a c. di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Roma, Carocci, 2002.
G. Campigli, *La messaggeria* in F. Cambi, M. Piscitelli, *Argomentare attraverso i testi*, Pisa, Edizioni Plus, 2003.
G. Campigli, M. Piscitelli, *La messaggeria* in "La Vita Scolastica", classe prima, a.s. 2003-2004, Firenze, Giunti Scuola.
G. Pinto, L. Bigozzi, *Laboratorio di lettura e scrittura*, Trento, Erickson, 2002.
G. Pinto, *Dal linguaggio orale alla lingua scritta: continuità e cambiamento*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
M. Piscitelli, B. Piochi, S. Chesi, C. Mugnai, *Idee per un curricolo verticale*, Napoli, Tecnodid, 2001.
M. Piscitelli, *Come la penso*, Roma, Carocci Faber, 2006.
M. Piscitelli, I. Casaglia, B. Piochi, *Proposte per il curricolo verticale*, Napoli, Tecnodid, 2007.

SCAMBI DIALOGICI IN SITUAZIONI AUTENTICHE

di Letizia Carpini e Cristina Granucci

LE PROPOSTE didattiche di questo itinerario, rivolto alla seconda classe, hanno come punto di partenza l'esplorazione dell'ambiente linguistico del bambino attraverso l'analisi di forme dialogiche ricorrenti in famiglia, per poi spostare l'attenzione sui dialoghi *catturati* in luoghi e contesti diversi (la scuola, il mercato). L'attività sui dialoghi si sposta poi sul piano del racconto narrato attraverso i *media* (il cartone animato).

Il patrimonio linguistico posseduto dai bambini, riportato nella trascrizione dei dialoghi autentici, costituisce un materiale assai prezioso per favorire passaggi ad un uso maggiormente formalizzato e controllato della lingua e per riflettere sulle caratteristiche della lingua stessa e della comunicazione. Il dialogo, infatti, si presta particolarmente per riflettere sulla relazione, perché richiede di spostare l'attenzione verso l'altro, di analizzare il ruolo e il punto di vista dei parlanti, le loro attese, i loro scopi. L'analisi del cartone animato, infine, permette di riflettere sulle caratteristiche del dialogo stesso all'interno della narrazione, ma anche di educare i ragazzi, sempre più immersi nella comunicazione mediatica, a una riflessione e ad un uso critico del linguaggio televisivo (Piscitelli, 2006, 2007).

L'itinerario di lavoro pone l'attenzione sull'uso della lingua intesa come agire sociale, una lingua che promuove la for-

mazione cognitiva e socio-emotiva degli alunni. Il principio ispiratore del percorso considera... *l'interazione sociale, insieme alla narrazione, un punto qualificante per la formazione del soggetto che impara a confrontarsi e a misurarsi, sia con gli altri che con il contesto circostante dentro un circuito comunicativo autentico* (Ivi, 2007).

Il percorso, come previsto dal progetto entro cui è inserito (Ibidem), si articola in più parti, di cui riportiamo alcune tappe.

1. L'Acchiappadialoghi

L'insegnante invita gli alunni a prestare attenzione ai dialoghi che possono ascoltare nell'ambiente a loro più vicino, la famiglia, e a munirsi di blocchetti per gli appunti per iniziare un nuovo, entusiasmante gioco: *l'Acchiappadialoghi*. Mediante il gioco dell'*Acchiappadialoghi* i bambini raccolgono molto materiale che diverrà di volta in volta oggetto di lettura, analisi e riflessione.

La comprensione dei dialoghi letti, però, non sempre è chiara, poiché questi risultano incompleti e frammentari: spesso non si capisce chi parla, perché dice certe cose, talvolta la trascrizione appare confusa. Si tratta allora di rimettere ordine e di riformulare oralmente la situazione comunicativa: i bambini avanzano ipotesi, fanno anticipazioni su ciò che potrebbe essere successo... Solo in un secondo momento si fa riferimento al bambino che ha trascritto il dialogo per avere direttamente dall'autore la conferma dell'esattezza o meno della ricostruzione formulata collettivamente; quindi si procede alla corretta riscrittura del dialogo esaminato.

Successivamente si passa alla dramma-

tizzazione delle situazioni emerse; nel metterle in scena i bambini riflettono sul tipo di gestualità da compiere; ciò li conduce a prendere consapevolezza della rilevanza del non verbale ai fini di una ricostruzione linguistica chiara e comprensibile.

Riportiamo un esempio:

Il dialogo di Anna

I bambini non comprendono bene il dialogo catturato da Anna:

Me la dai la cartuccia della colla bisogna andare a letto Michele metti a posto no

Nel dialogo, infatti, manca la punteggiatura, non si riesce a capire chi sta parlando, a chi si rivolge, che cosa stiano facendo i parlanti, quale nesso ci sia fra la *cartuccia della colla* e il fatto di dover andare a letto. I bambini formulano varie ipotesi, ma nessuna riesce a soddisfare pienamente. A questo punto facciamo intervenire la compagna che ha scritto il dialogo e come giornalisti la intervistiamo, ponendo le domande utili per ricostruire la situazione di comunicazione, le quali erano state precedentemente evidenziate: Chi parla? A chi si rivolge? Quando avviene il dialogo? Dove si trovano i parlanti? Cosa stanno facendo? Perché?

A questo punto possiamo ricostruire la situazione comunicativa: Anna, i suoi genitori e il fratellino sono in cantina, la sera dopo cena. Il papà sta costruendo la capanna per il presepe e chiede ad Anna se gli passa la cartuccia della colla per incollare gli ultimi pezzetti. Anna gliela dà e il papà termina la capanna. Nel frattempo il fratellino Michele sta giocando e la mamma gli dice di mettere a posto i giochi

perché è l'ora di andare a letto. Michele però dice di no.



Al termine dell'attività i bambini capiscono che:

- nei dialoghi ci sono sempre due o più persone che parlano;
- per capire il significato della comunicazione è importante scrivere bene la punteggiatura, che accompagna e scandisce il tono di voce dei parlanti: il papà fa una richiesta in tono gentile, la mamma esprime un comando con tono perentorio, il fratellino risponde di no con tono deciso e oppositivo;
- è necessario quindi aggiungere due domande a quelle rivolte precedentemente alla compagna:

Ci sono gesti importanti? (Anna dà la colla al papà con un gesto, senza rispondere).

Qual è il tono della voce usato dai parlanti?

La situazione ricostruita viene ora disegnata in sequenze utilizzando il fumetto. Attraverso il disegno i bambini arricchiscono ulteriormente la scena in cui si svol-

ge il dialogo, ponendo domande ad Anna per avere ulteriori elementi descrittivi:

Com'è la tua cantina? Il tavolo è grande? C'è il caminetto? È acceso? Il presepe è sopra il tavolo? Dove ti trovavi tu? Dove si trovava il fratellino?...

Il dialogo a questo punto è pronto per essere drammatizzato. Attraverso la drammatizzazione si aggiungono ulteriori particolari: gesti, movimenti, espressioni.

Durante lo svolgimento delle attività vengono predisposti dei verbali di sintesi elaborati collettivamente per fissare le scoperte effettuate. Ecco alcuni esempi:

Verbale 1

Quando facciamo un disegno con delle persone che parlano, le parole che dicono le scriviamo dentro una nuvoletta. Anche quando scriviamo una storiella dobbiamo mettere le parole delle persone dentro una specie di nuvoletta che ha il compito di racchiuderle. Dobbiamo usare:

«.....».

Verbale 2

Abbiamo scoperto che mettere i punti è importantissimo!

Il punto fermo serve a fermare una frase, è come uno stop, divide un discorso da un altro. La voce si abbassa e si ferma.

Dopo il punto si comincia con un nuovo discorso e si mette la lettera maiuscola.

Quando cambia il tono della voce dobbiamo segnalarlo mettendo in fondo alla frase:

il punto interrogativo (la voce si *arricciola*, si alza per chiedere);

il punto esclamativo (la voce cambia il

suo tono per esprimere rabbia, paura, meraviglia, noia, per dare un ordine...).

Si procede poi alla riscrittura collettiva del dialogo stesso sotto forma di storiella:

Una sera la famiglia di Anna si era riunita in cantina.

Mentre la mamma stirava, il papà metteva le lucine alla capanna del presepe. Intanto Michele giocava e Anna osservava il papà. A un certo punto il papà chiese ad Anna: «Me la dai la cartuccia della colla?» Lei gliela dette subito. Siccome cominciava ad essere tardi e Michele aveva messo in disordine, la mamma gli disse: «Bisogna andare a letto! Michele metti a posto!» Michele però non lo fece e rispose con tono deciso: «No!» Allora la mamma lo portò a letto e lo mise in castigo.

Scrivendo la storiella dopo averla ricostruita e rivissuta attraverso la drammatizzazione, i bambini comprendono l'importanza dell'ordine logico nella narrazione e riescono chiaramente a evidenziare l'introduzione, la parte centrale della storia e la conclusione.



Uno sviluppo di lavoro molto interessante in questo senso è quello che riguarda i *dialoghi al telefono*: chiediamo ai bambini di preparare a coppie e simulare in classe una telefonata, oppure di completare una telefonata di cui si sentono solamente le battute di un interlocutore. I bambini si rendono conto che anche la telefonata ha una sua introduzione, uno svolgimento e una conclusione, e che le varie parti sono legate fra loro in modo coerente e logico.

Ai bambini piace molto investigare i dialoghi: si divertono a fare ipotesi, indovinare le situazioni, giocare al giornalista con i propri compagni. Vengono quindi analizzati tutti i bigliettini; a partire dai dialoghi analizzati si scrivono storielle vere, verosimili e anche fantastiche, utilizzando gli scambi comunicativi che più si prestano a interpretazioni ambigue o a doppi sensi, introducendo così l'elemento dell'immaginario.

Sempre per favorire l'apertura all'immaginario, l'insegnante invita i bambini a ripensare in modo nuovo e creativo i principali segni di punteggiatura, veri protagonisti all'interno dei dialoghi acchiappati,

attribuendo ad essi un connotato concreto, un volto e una storia. In questa attività i bambini sono stimolati anche dalla lettura di testi di appoggio appropriati: *Il punto interrogativo, Il puntino di fuoco, Tragedia di una virgola, La famiglia Punto-e-virgola* (Roldari, 1998).

Lorenzo descrive così il *personaggio-punto interrogativo* che ha immaginato:

Il mio punto è un domandone. Ha un ricciolo in testa ed è tutto giallo. Porta un grande cappello e ha sempre un microfono in mano e un registratore. È un investigatore. Parla in modo veloce e fa tantissime domande. Si muove tanto, si piega, non sta mai fermo. Un giorno aveva tanti dolori alla schiena e allora si mise il busto e si raddrizzò, diventando un punto esclamativo.

Con i personaggi creati i bambini scrivono storielle fantastiche:

C'era una volta un re che si chiamava Punto.

Viveva in un grande castello e aveva due soldati: Punto Interrogativo e Punto



Esclamativo.

Lui voleva essere il padrone del mondo.

Era piccolino e grassottello, aveva la faccia rotonda e rossa.

Aveva una corona in testa, un vestito lungo d'oro e uno scettro a forma di bastone con una pallina in cima. Era maestoso, tirchio e irascibile. Un giorno i suoi sudditi, le parole, protestarono e dissero: «Non puoi sempre comandare!»

Allora lui andò in vacanza e lasciò i suoi figli al castello, 'Zero' e 'O'.

Ci fu una grande confusione: le parole non sapevano dove fermarsi e si scontravano fra loro. Si verificarono molti incidenti e i soldati non riuscivano a mantenere l'ordine. Allora i sudditi richiamarono il loro re e la vita continuò tranquilla.

2. Un episodio dei Simpson

Come già indicato nella premessa, lavorare sui programmi televisivi amati dai bambini ha una duplice finalità: rappresenta il tentativo di incontrare gli alunni, accoglierli e guidarli in un percorso formativo e didattico, sfruttando dei contenuti noti e fortemente motivanti. Il cartone animato, avendo uno sviluppo narrativo, permette di cogliere i dialoghi all'interno della narrazione e di riflettere sulla lingua e sui contenuti che essi presentano; d'altra parte, la sua analisi ha anche lo scopo di fornire ai bambini strumenti per esplorare il prodotto televisivo con una maggiore attenzione critica.

La scelta del cartone animato è chiaramente la prima tappa di questo segmento di lavoro. Per prima cosa viene fatto un sondaggio in classe per capire le preferenze in merito. Una volta individuata la

serie televisiva più seguita ed apprezzata, l'insegnante registra e visiona più episodi, per giungere, alla fine, alla selezione del più adatto.

La scelta dell'episodio è sempre piuttosto difficile. Esso deve presentare i seguenti requisiti:

- una trama abbastanza semplice,
- dei contenuti comprensibili da alunni di sette anni,
- una durata non eccessivamente lunga,
- possibili agganci con il percorso linguistico previsto per la classe seconda, come spunti per la narrazione e la descrizione, dialoghi importanti, un lessico accattivante...



In questo caso la scelta è caduta su *Krusty va al fresco*, della serie dei Simpson.

L'insegnante, prima di iniziare, cerca di organizzare il suo lavoro, fissando degli obiettivi formativi legati ai contenuti



offerti dal cartone animato, degli obiettivi specifici inerenti alla lettura e all'interpretazione del prodotto televisivo e degli obiettivi linguistici che hanno a che fare con l'acquisizione delle competenze della lingua previste per la classe seconda.

Da ciò consegue la necessità di selezionare alcuni momenti significativi e di predisporre attività mirate. Inizialmente i bambini vengono invitati a vedere l'intero episodio e successivamente a riferire i contenuti che hanno compreso.

Poi l'insegnante li guida ad un'analisi più approfondita della prima parte del cartone, focalizzando l'attenzione su Bart, Lisa e Maggie Simpson che guardano alla televisione lo spettacolo di Krusty il clown e sulla telefonata di Marge a Homer.

I due momenti consentono di lavorare sui personaggi, sulla descrizione di essi, sull'ordine degli eventi, sui dialoghi e sui linguaggi non verbali così carichi di significato.

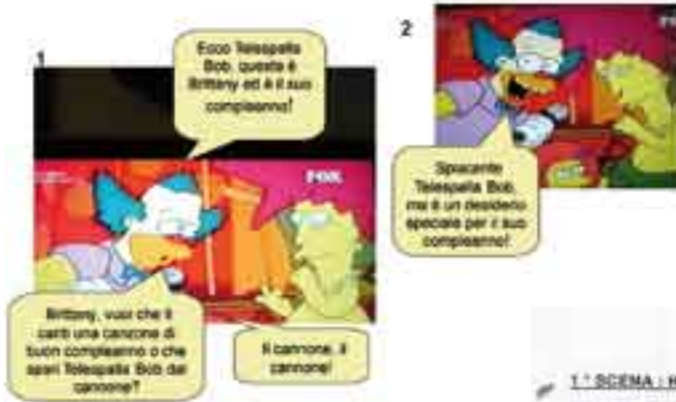
Il personaggio di Krusty viene descritto collettivamente allo scopo di creare un modello a cui poter fare riferimento in altre situazioni: i bambini, dietro suggerimento dell'insegnante, formulano frasi per definire la forma del volto, la forma ed il colore degli occhi, della bocca, del naso... Trovano similitudini efficaci per descrivere.

Attività successive possono essere quelle di immaginarsi un pagliaccio diverso da Krusty e di descriverlo individualmente.

I bambini rivedono spesso i momenti del cartone su cui lavorano, in modo da poter cogliere le parole dei personaggi, fare attenzione alle espressioni dei loro volti, ricostruire gli eventi, ordinandoli correttamente.

All'interno dello spettacolo di Krusty il clown ha luogo lo sparo dal cannone di Telespalla Bob: gli alunni si rendono conto

LAVORIAMO ANCORA SU LO SPARO DAL CANNONE



che sono necessarie più scene per raccontare il fatto. Capiscono ciò vedendo più volte il pezzetto, ma anche osservando una serie di piccole foto che l'insegnante ha tratto dal cartone proprio allo scopo di evidenziare l'ordine degli eventi. La drammatizzazione infine, rappresenta un'altra strategia molto efficace per facilitare la comprensione dei contenuti, ripensare alla lingua usata, calarsi nel ruolo dei personaggi, comprendendone meglio gli stati d'animo.

I bambini guardando la sequenza delle foto che si riferiscono a questo momento e rispondono alle domande che hanno imparato a porsi, lavorando sui dialoghi, utili a ricostruire le varie situazioni. Infine elaborano un racconto vero e proprio, utilizzando le risposte precedenti.

1° SCENA: KRUSTY SI RIVOLGE A TELESPALLA BOB

<<ECCO, TELESPALLA BOB, QUESTA È TIFFANY ED È IL SUO COMPLEANNO>>

Chi parla?
Krusty
A chi si rivolge?
Al suo assistente Tele-spalla Bob
Suo nome?
Da che studio televisivo?
Giornata?
Descrivi il programma per ragazzi condotto da Krusty, che va in onda di sera.
Come parla Krusty?
Può essere rievocato il titolo del numero del programma.
Può dire altre parole?
Può dire qualcosa sul carattere di essere Tiffany al suo compleanno.

2° SCENA: KRUSTY PONE UNA DOMANDA A TIFFANY

<<ALLORA, TIFFANY, VUOI CHE TI CANTI UNA CANZONE DI BUON COMPLEANNO O CHE SPARI TELESPALLA BOB DAL CANNONE?>>

Chi parla?
Il programma Krusty
A chi si rivolge?
Al suo assistente di nome Tiffany, che va in onda di sera.
Giornata?

3° SCENA: LA RISPOSTA DI TIFFANY

<<IL CANNONE! IL CANNONE!>>

Chi risponde?
Tiffany
Come parla?
Il carattere della risposta è descritto in parole con espressioni.

4° SCENA: KRUSTY SPINGE TELESPALLA BOB VERSO IL CANNONE

<<SPIACENTE, TELESPALLA BOB, MA È UN DESIDERIO SPECIALE PER IL SUO COMPLEANNO>>

Chi parla?
Krusty
A chi si rivolge?
Al suo assistente, che è il suo figlio.
Come parla?
Può essere rievocato il titolo del numero del programma per ragazzi.
Può dire altre parole?
Può dire qualcosa di Tiffany.

Il racconto impone una riflessione sull'uso dei connettivi temporali che viene poi dettata ai bambini come un verbale della discussione sostenuta.



Bibliografia

- K. Branduardi, W. Moro, *Apprendere con la televisione*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
M. Piscitelli, *Come la penso*, Roma, Carocci Faber, 2006.
M. Piscitelli, I. Casaglia, B. Piochi, *Proposte per il curricolo verticale*, Napoli, Tecnodid, 2007.
G. Rodari, *Filastrocche in cielo e in terra*, Torino, Einaudi, 1998.

PRIMI PASSI AUTOBIOGRAFICI

di Maria Grazia Baragli, Donata Nesi,
Mauela Ramella

LE STRATEGIE operative avviate nella classe seconda trovano il loro consolidamento nel lavoro sull'autobiografia, consigliato per la classe terza, che ha aperto l'esperienza del bambino alla propria dimensione storica. Con questo tipo di lavoro è stato possibile attuare gli obiettivi delle Indicazioni per il curriculum (2007) anche relativamente alla scoperta dell'identità, alla consapevolezza dell'idea di permanenza e di mutamento nel tempo e nello spazio. Esso si colloca infatti in un momento nodale del processo evolutivo del bambino è cioè quando esso è più capace di percorrere forme esplorative astratte che si appoggiano su una maggiore conoscenza e controllo delle emozioni. La metodologia adottata ha inoltre favorito lo sviluppo di strutture del pensiero reversibile in una dimensione emotivamente significativa, assicurandone l'assimilazione.

Quest'approccio, che ha coinvolto tutti gli aspetti della produzione linguistica e in vari momenti dell'attività didattica, ha consentito di osservare e di rilevare disposizioni, modi di essere e capacità che difficilmente si manifestano o che in genere sono difficili da valutare.

Con le attività messe in campo e che hanno coinvolto tutti i bambini, è stato possibile accogliere ogni forma di espressione linguistica *autentica*, su cui si è innestato l'intervento adulto per approfondire, cor-

reggere e modificare e riformulare là dove necessario le espressioni usate, senza mai svilirne la spontaneità e la vivacità espressiva. La ricerca autobiografica, supportata da esperienze e da contenuti *significativi*, ha permesso ai bambini di aprirsi e confrontarsi con testi di autore, letterari e non, arricchendo così lessico e fraseologia.

L'esperienza qui riportata ripercorre alcune tappe del percorso *L'esplorazione del sé in una prospettiva narrativa e descrittiva. L'atelier narrativo-descrittivo* (Piscitelli, 2007), soffermandosi soprattutto sul primo itinerario proposto: *Io nel passato* (Ibidem). L'approccio adottato è stato attivo, interattivo e costruttivo, fondandosi su una didattica laboratoriale. Dell'itinerario, costituito da più fasi, riproduciamo alcuni segmenti.

1. Scopriamoci nel passato

Si invitano i bambini ricercare, nell'arco di quindici giorni, oggetti e documenti del loro passato: insieme ai genitori essi scelgono tre fotografie relative a tre momenti significativi della loro vita, quali la nascita, la scuola dell'infanzia e la prima elementare. Dopo un lavoro accurato sulle foto si passa ad approfondire la conoscenza di quei momenti. Si decide così di consultare i genitori per arricchire o chiarire quegli aspetti non evidenti in una foto e quindi non decifrabili. Ne consegue la costruzione di un'intervista: i bambini preparano una scaletta di domande sulle tre fotografie, la mettono per iscritto e la propongono a casa ai loro genitori, facendo osservare le foto una per volta.

Prima intervista

Quanti anni avevo quando è stata scattata la foto?

In che occasione è stata scattata la foto?

Dove ero?

Con chi ero?

Chi mi ha scattato la foto?

Ricordi profumi od odori?

Ricordi i suoni?

Chi o cosa stavo guardando?

Cosa stavo facendo prima? E dopo?

Ricordi qualche dialogo?

Fonte: Piscitelli, cit. p. 94.

2. Osserviamo le foto e costruiamo le interviste

Si raccoglie tutto il materiale e si presentano alla classe, una per volta, le tre foto di ciascun compagno per procedere alla decodifica delle immagini e alla ricerca degli indizi in esse presenti. Ogni alunno formula delle ipotesi attraverso delle domande-stimolo: il luogo (dove?), il tempo (quando?), le eventuali persone presenti nell'immagine (chi?), le azioni/situazioni (cosa succede?), motivando sempre le spiegazioni avanzate da ogni bambino. L'insegnante cerca di stimolare lo scambio di idee tra i bambini; intervienne nel corso della discussione per arrivare alla negoziazione dei differenti significati.

Osservazione delle tre foto del compagno e scrittura delle ipotesi formulate su ciascuna di esse.

Osservando la 1a foto di A...	<ul style="list-style-type: none">- È seduta sopra un grande tappeto di gomma- È piccola, ha pochi mesi- Indossa una tutina a maniche corte, probabilmente era estate- Ha un'espressione felice, ha in bocca il ciuccio <p>A. è nella sua cameretta con tanti giochi, la foto gliel'ha scattata il babbo.</p>
Osservando la 2a foto di A...	<ul style="list-style-type: none">- 3° compleanno di A.- È insieme ai genitori- Probabilmente sono in cucina o in sala da pranzo- Non è caldo perché tutti indossano vestiti pesanti- A. sta soffiando sulle candeline- Tutti applaudono contenti A. che spegne le candeline <p>A. stava veramente festeggiando il compleanno, era a casa e c'erano anche i nonni.</p>
Osservando la 3a foto di A...	<ul style="list-style-type: none">- È A., ha sette anni, assomiglia molto a come è adesso- È in vacanza, è sorridente e serena- È seduta vicino a un signore egiziano- Sono nel deserto, davanti a loro c'è un cammello- È notte, erano all'aperto, dietro di loro si vedono delle luci- Indossa una maglietta con delle piramidi disegnate <p>Le ipotesi fatte sono giuste: A. era in vacanza in Egitto.</p>

Il bambino interessato, trascrive il proprio identikit, e redige una prima stesura dell'autobiografia (bozza iniziale di scrittura), in base a quanto formulato dai compagni, aggiungendo eventuali elementi

mancanti o confermando le ipotesi dei compagni. Il resto della classe, durante il lavoro collettivo, prende appunti, scrivendo soltanto alcune parole-chiave e incolando sul proprio quaderno delle immagini o dei disegni che connotino la personalità del compagno.

3. Leggiamo le interviste

Successivamente si leggono in classe le interviste, cercando di riflettere sulle reazioni degli intervistati, sui ricordi che sono stati suscitati. Riportiamo alcune risposte dei genitori di F.

Prima intervista sulla prima foto

La foto è stata scattata dalla mamma a Marina di Carrara, in pineta.

Era il 26 agosto e compivi 3 mesi.

Era mattina, eri con il papà e la mamma.

Stavi ridendo, muovevi le braccia.

In pineta si sentivano i rumori delle persone che camminavano sopra gli aghi dei pini, i versi degli uccelli, le voci dei passanti.

Si sentiva l'odore dei pini e il profumo del mare.

Prima e dopo il papà spingeva la carrozzina, la mamma era accanto.

Prima intervista sulla seconda foto

La foto è stata scattata a Prato in un giardino pubblico.

Avevi quasi cinque anni, era di sicuro un sabato mattina.

Eri con la mamma, il papà e Laura.

Camminavi in equilibrio su una catena e con le mani ti tenevi ad altre catene, sem-

bri impegnata, concentrata.

Si sentivano le voci degli altri bambini e il verso degli uccellini.

Non me lo ricordo.

Prima e dopo hai giocato in altre parti del giardino: c'erano scivoli, castelli...

Prima intervista sulla terza foto

Eri a casa dei nonni con Laura, avevi otto anni.

Era un pomeriggio, era agosto.

Il nonno ha scattato la foto.

Stavi ferma, eri assorta.

Si sentivano le voci dei personaggi dei cartoni.

Si sentiva il profumo che aveva spruzzato la nonna.

Prima avete pranzato e dopo siete tornate a casa.

4. Espandiamo i nostri testi

A questo punto, tenendo conto degli elementi emersi dalle interviste, ogni alunno effettua la descrizione di ciascuna delle tre foto. Questa attività risulta fattibile per tutti i bambini, in quanto supportata dal materiale raccolto, dall'identikit trascritto precedentemente e dalle interviste che hanno rappresentato delle vere e proprie tracce di lavoro. La consegna è stata questa: *Ricostruisci la tua storia, comportandoti come un investigatore e usando le informazioni a disposizione.*

Prima foto descritta di F.

Cari lettori, sono F. e da oggi vi racconterò la mia storia!

Era un giorno d'agosto, più precisamente

il 26 agosto e io compivo tre mesi. Provate un po' ad indovinare dov'eravamo? Eravamo a Marina di Carrara, che bello il mare! Io e i miei genitori eravamo in pineta, ero molto felice di essere al mare, per questo agitavo le braccia e ridevo. Dovevate sentire l'odore dei pini e il profumo del mare, il cinguettio degli uccellini appena svegli... Il papi spingeva la carrozzina e la mamma era accanto a lui e mi ha scattato la foto. Certo che ero proprio bellina da piccola!

Seconda foto descritta di F.

Ciao, vi ricordate di me? In questa foto avevo quasi cinque anni. Era un giorno di maggio ed io ero in un giardino pubblico di Prato con la mamma, il papi e L. Appena arrivati io sono andata subito a giocare su un castello. Dopo sono andata su un ponte con le catene: era difficile vedete? Io ero molto concentrata su dove mettere i piedi e anche se con le mani mi tenevo alle catene a volte cadevo lo stesso. Si sentivano le voci degli altri bambini e il cinguettio degli uccellini. Io e Laura poi abbiamo giocato in altre parti del giardino. Mi sono divertita molto quel giorno.

Terza foto descritta di F.

Ciao, sono sempre io F. e questa volta ho otto anni. Era agosto ed ero a casa dei nonni, naturalmente ero con i nonni e L. Ma, vi ho parlato di L.? Comunque, è mia sorella e ha cinque anni. Erano le due del pomeriggio, e prima avevamo pranzato mangiando la pasta, la carne e l'insalata. Poi indovinate cosa abbiamo fatto io e L.? Siamo andate in ca-

mera dei nonni e siamo salite sul letto. L. si è fatta aiutare dal nonno a salire perché il loro letto è davvero alto!

Mm... che buon profumo. Era proprio bello il profumo della nonna. Appena ci siamo sdraiate sul letto, la nonna ha acceso la televisione e ha messo dentro il registratore la cassetta dei cartoni.

Il nonno più tardi ci ha riportato a casa in auto. È sempre divertente andare dai nonni!

Ecco come la capacità descrittiva si è perfezionata e organizzata!

5. La seconda intervista su Come ero

Dopo aver raccolto le interviste ed aver elaborato un insieme di materiali che hanno consentito di fissare alcune caratteristiche dei bambini (*Come ero*) si avverte la necessità di andare ad indagare altri aspetti della personalità del bambino. Viene così formulata collettivamente una seconda intervista da rivolgere ai genitori:

Seconda intervista

- Quali erano le mie abitudini?
- Quali le parole più frequenti?
- Quali movimenti e gesti sapevo fare meglio?
- Quali erano i miei gusti?
- Quali avvenimenti sono accaduti nei tre periodi?
- Quali erano le cose che facevano paura?

Ciao a tutti sono G.!

Da piccola mi piaceva stare seduta sulla sdraietta da dove riuscivo a seguire tutti i movimenti della mamma e dove spesso e volentieri facevo grandi dormite! Le mie parole più frequenti erano mamma, babbo, Dado (mio fratello Tommaso). Sgambettavo, battevo le mani e buttavo molti baci. Successivamente, nel periodo dei 'perché', ogni cosa che veniva detta mi incuriosiva. Mi infastidivano, dice la mamma, i cani e il rumore dei tuoni, a me invece non è mai piaciuta la macchina fotografica perché il flash mi dava fastidio agli occhi. Fino a circa sei anni mi piacevano tantissimo il latte e le pappe salate; adoravo i colori vivaci, soprattutto il rosso, il viola e l'arancione.

Da quando avevo circa tre anni in poi adoravo giocare con mio fratello Tommaso. Sono sempre stata una bambina molto tranquilla, senza mai esigenze. Anche quando ero un po' più grande ero sempre affamata, per questo ero grassottella come lo sono ora. Sempre così sarò perché essere uno stecchino come mia cugina M. non mi va proprio!

6. Un oggetto del passato

I bambini, dopo essersi cimentati in una varietà di scritture personali (narrative e descrittive), di cui sono stati curati i diversi passaggi, sono ora coinvolti nella descrizione (oggettiva e soggettiva) di un oggetto del passato, portato da casa. Per svolgere quest'attività servono tuttavia altre informazioni, che vengono richieste ai genitori tramite un'intervista. Si prepara quindi una terza intervista in classe formulando le domande indicate nel riquadro.

Terza intervista

Come era?

Cosa ci facevo?

Cosa rappresentava per me?

Ti ricordi un episodio particolare?

Fonte: Piscitelli, cit. p. 103.

Si riportano due esempi di descrizione.

6.1 Descrizione oggettiva

Era una bella bambola di pezza, soffice. Gli occhi, il naso e la bocca erano dipinti: gli occhietti azzurri e vivaci con disegnate delle lunghe ciglia, il nasino a patatina ed una bocca sorridente. I capelli erano di lana marrone, morbidi, lunghi e legati ai lati della testa. Aveva un vestito fatto con una stoffa rosa, con grandi fiori bianchi e pallini rossi, come la cuffietta che teneva in testa. Le maniche, invece, erano bianche e avevano una gala di pizzo ai polsi.

6.2 Descrizione soggettiva

Oggi ho portato a scuola qualcosa di speciale! La prima bambola che mi è stata regalata quando avevo cinque anni dalla mamma e dal babbo che mi hanno adottato. Quella bambola era tutta per me. Fino a quel momento non avevo avuto mai avuto qualcosa di mio perché nell'orfanotrofio, in Cile, i bambini giocavano a turno con i giochi che c'erano. La foto mi ricorda un momento triste perché poco prima d'incontrare i miei nuovi genitori, la mia mamma era venuta a trovarmi. Siamo andate in giardino e, mentre eravamo se-

dute su una panchina, mi ha detto che non poteva tenermi con sé perché lei era molto povera e che mi avrebbe affidato ai miei nuovi genitori. Aveva le lacrime agli occhi e mi stringeva le mani mentre parlava. Anch'io piangevo mentre mi abbracciava. Poi una signora mi ha chiamato. È stato allora che ho ricevuto la bambola dalla mamma adottiva. Anche ora, ogni volta che la stringo fra le mani, mi ricorda quel momento.



Contemporaneamente alla decodifica delle foto e alla costruzione dell'autobiografia vengono dedicati spazi di lettura e riflessione su testi letterari funzionali alla rielaborazione ed espansione degli elaborati dei bambini.

Bibliografia

- S. Agnelli, *Vestivamo alla marinara*, Milano, Mondadori, 1975.
- S. Beauvoir, *La mia primissima infanzia*, in *Memorie di una ragazza perbene*, Torino, Einaudi, 1998.
- N. Costa, *Quando avevo dieci anni*, in *Quando avevo la tua età. Tutti gli scrittori per bambini sono stati bambini*, Milano, Fabbri Editori, 1999.
- N. Ginsburg, *La mia infanzia*, in *Mai devi domandarmi*, Torino, Einaudi, 2002.
- D. Maraini, *Caro bambino*, in *Quando avevo la tua età. Tutti gli scrittori per bambini sono stati bambini*, Milano, Fabbri Editori, 1999.
- E. Morante, *Come vestivamo*, in *L'isola di Arturo*, Trieste, Edizioni EL, 1957.
- M. Piscitelli, I. Casaglia, B. Piochi, *Proposte per il curricolo verticale*, Napoli, Tecnodid, 2007.
- B. Pitzorno, *La casa sull'albero*, Milano, Mondadori, 1984.
- L. Romano, *La penombra che abbiamo attraversato*, Torino, Einaudi, 1994.
- M. Serao, *Le più belle pagine*, Milano, Garzanti, 1970.
- A. Sturiale, *Il libro di Alice*, Milano, Rizzoli, 2000.

UNO SGUARDO FRA PRESENTE E PASSATO

di Giulia Pipolo e Claudia Morganti

CON QUESTO contributo intendiamo offrire uno spaccato del percorso linguistico (Piscitelli, 2007), sviluppato in una classe quarta, attinente a due importanti forme del discorso quali la narrazione e la regolazione. In esso sono stati ripresi aspetti già emersi e trattati nelle classi precedenti, che caratterizzano il curriculum linguistico proposto (Ibidem) dove la lingua è considerata come strumento del pensiero, dell'agire sociale e del porsi nel rapporto con l'altro.

Al fine di avviare nei bambini l'interiorizzazione del concetto di cittadinanza, prioritaria è stata la scelta di contenuti significativi capaci non solo di dialogare con i bisogni dei bambini, ma di valorizzare la dimensione informale della loro quotidianità, ricca di percezioni e di atteggiamenti personali e sociali. Ciò ha suscitato la curiosità e l'interesse degli allievi, in quanto ha attivato strategie comunicative capaci di creare momenti di incontri-scontri nel gruppo, di valorizzare i diversi modi di pensare, di curare l'interiorità e i diversi sé, di offrire strumenti per affrontare la complessa realtà (Ibidem).

Tale modo di procedere ha favorito anche la costruzione di un punto di vista personale in quanto scaturito da discussioni su informazioni reali/immaginarie. In seguito, attraverso indagini condotte dai ragazzi stessi, ciascuno ha maturato la crescente consapevolezza dell'importanza

di avvalorare le proprie convinzioni attraverso il confronto; di mettersi in discussione attraverso i pro e i contro precisando la propria posizione; di essere propositivi cercando una soluzione condivisibile.

Considerando la classe come laboratorio, in cui l'individuo è partecipe dei propri apprendimenti in quanto co-costruisce insieme agli altri il sapere in forma dinamica, si creano le condizioni per esercitare una piena cittadinanza attraverso l'uso della lingua.

È proprio l'educazione linguistica così intesa a promuovere lo sviluppo di un pensiero interpretativo che *diventa esercizio e scuola di democrazia* capace di regolare e ri-orientare l'uso del pensiero attraverso una varietà di atteggiamenti creativi e critici. Il costante passaggio dall'uso della lingua pragmatica all'educazione al letterario conduce i ragazzi ad una riflessione e ad una comparazione tra modelli offerti dal presente e modelli offerti dal passato che distanziando il sé da ciò che è familiare, attraverso *rotture e violazioni*, lo rivalorizzano connotandolo di nuovi significati (F. Cambi, M. Piscitelli, 2005).

A garanzia della Cittadinanza la scuola deve attuare un curriculum che ponga al centro la competenza linguistica attraverso strategie che favoriscano:

- 1) la comunicazione efficace intesa come competenza comunicativa che comprende la cura del lessico, la costruzione del testo, la comunicazione corretta e originale;
- 2) la competenza di linguaggi specifici verbali e non;
- 3) la competenza metacognitiva per leggere criticamente la realtà (Ivi).

In questo ambito, si inseriscono alcune tappe del percorso qui proposto, il quale

prendendo avvio dalla raccolta, classificazione, rielaborazione a diversi livelli di comandi e divieti nell'ambito della famiglia e della scuola, si è sviluppato gradualmente verso la presa di coscienza da parte dei ragazzi dell'esistenza e dell'importanza della regola necessaria alla convivenza.

Il passaggio dalla scoperta del contesto comunicativo e lo scopo della comunicazione hanno portato alla differenziazione tra codice orale e codice scritto, strumenti necessari per una formalizzazione coerente e pertinente. Ciò ha favorito una riflessione linguistica continua e contestualizzata e lo sviluppo delle quattro abilità su *testi che si stringevano e testi che si allargavano* come hanno definito gli stessi alunni. Inoltre, la registrazione delle conversazioni guidate dall'insegnante, la successiva verbalizzazione delle osservazioni, hanno permesso di evidenziare la necessità di una maggiore consapevolezza dell'uso degli elementi che compongono il discorso per raggiungere la coesione e la coerenza testuale.

Naturalmente hanno ricoperto un ruolo fondamentale i testi d'autore utilizzati che, oltre al passaggio all'immaginario, hanno permesso di individuare la struttura regolativo-argomentativa nelle diverse tipologie testuali. Significativa e di grande stimolo si è rivelata l'esperienza del popolo Troglodita presentato nelle *Lettere Persiane* di C. L. de Montesquieu (1731), la quale ha permesso di mettere in evidenza la necessità dell'impegno personale per rispettare la regola condivisa e nello stesso tempo la necessità di trasgredire per permettere lo sviluppo del pensiero critico e divergente.

1. Il mito dei Trogloditi: alla scoperta del patto per la convivenza democratica

L'itinerario, originariamente proposto per una classe 2a della scuola secondaria di I grado (Piscitelli, 2009), in questo volume presentato, prende avvio dalla lettura della prima parte della lettera XI (*Lettere persiane*, cit.) proposta in versione semplificata, tesa a stimolare la curiosità dei bambini e ad avviare le prime ipotesi sui soggetti della corrispondenza.

Distribuiamo una copia della prima parte della lettera XI che appare un po' misteriosa e chiediamo ai bambini di leggerla silenziosamente e di trarne alcune informazioni da annotare su uno schema dato: emittente, destinatario, luogo, data, sintesi del contenuto.

1ª puntata

Usbeck a Mirza

Tu rinunci alla tua ragione per saggiare la mia, ti abbassi fino a consultarmi, mi credi capace di istruirti.

Caro Mirza c'è qualcosa che mi fa piacere ancor più della buona opinione che ti sei fatto di me ed è la tua amicizia.

Non ho creduto di dover rincorrere tanti ragionamenti per soddisfare la tua richiesta poiché ci sono verità di cui non basta esser convinto, bisogna sentirle.

Forse questa storia ti colpirà [...]

Erzerum, il giorno 3 della luna di Gemmadi 2,1711

Dal confronto della classe scopriamo dapprima gli elementi oggettivamente rilevabili come il fatto che si tratta di una

lettera spedita da Usbeck a Mirza, che si trova a Erzerum (Turchia), in data del terzo giorno della luna Gemmadi 2,1711. Successivamente lasciamo esporre agli alunni la sintesi del contenuto della lettera e scopriamo le diverse interpretazioni personali ad esempio la seguente:

Secondo me, Usbeck è contento che Mirza lo considera un buon amico e perciò gli offrirà un consiglio raccontandogli una storia (Letizia).

Guidiamo gli alunni ad immaginarsi fisicamente i due protagonisti tracciandone un ritratto e poi per scritto chiediamo loro di evidenziarne l'amicizia o il rapporto che li unisce.



2ª puntata

Di seguito leggiamo alla classe, in forma drammatizzata, la seconda parte della lettera XI che introduce questo piccolo popolo:

[...] C'era una volta in Arabia un piccolo popolo chiamato trogloditi [...] discendente da quegli antichi trogloditi [...] più simili alle bestie che agli uomini [...] non erano cattivi e feroci [...] avevano un re molto severo che intendeva correggere la malvagità della loro natura ma congiurarono contro di lui e lo uccisero [...] Elessero dei

magistrati ma massacrarono anche questi [...] Liberi, decisero che non avrebbero più obbedito a nessuno e che ciascuno avrebbe pensato ai suoi interessi senza badare a quelli degli altri [...] Dicevano: «Penserò solo a me stesso e vivrò felice» [...].

Guidiamo la classe a farsi un'idea di dove può portare il motto egoista dei Trogloditi invitando ciascun alunno a rispondere attraverso un testo narrativo-descrittivo sui possibili esiti di tale filosofia di vita.



C'erano due amici inseparabili che si proteggevano a vicenda da dei bulli-leoni e invece quando uno di loro veniva preso l'altro incitava «AHHH!!! Picchiatelo pure!!!!» Era un continuo morire e si estinsero. Rimase un sopravvissuto bambino che ricordandosi di Dio andò in città e ne distrusse la statuetta perché rappresentava la pace in cui lui non credeva. In quel momento si accorse di essere una bestia e si uccise.

Proponiamo una lettura e un confronto delle storie prodotte che saranno seguita dalla lettura del finale originale di Usbeck da parte dell'insegnante. Invitiamo i bambini a cogliere il profondo messaggio vei-

colato da questa lettera e cioè che pensare solo a se stessi, *l'essere più simili alle bestie che agli uomini* porta all'inevitabile caos. Infatti se i primi Trogloditi, malvagi e feroci, sono arrivati quasi all'autodistruzione, la consapevolezza di pochi, evidenziata nella lettera XII, mostra come si possa costruire la convivenza pacifica, *virtuosa*, che permette di aprirsi alle differenze dell'altro, di superare le reciproche difficoltà del vivere insieme, di sentire forte lo spirito di cooperazione teso al bene comune, al rispetto di una legge *giusta*.

3^a puntata

Usbeck allo stesso, a Ispahan
Hai veduto, caro Mirza, come i Trogloditi morirono per la loro malvagità. Di tante famiglie, solo due scamparono ai mali della nazione. C'erano in questo paese due uomini ben singolari. Erano umani, conoscevano la giustizia, amavano la virtù. Legati l'uno all'altro dalla rettitudine dei loro cuori vedevano la generale desolazione e ne provavano pietà, il che costituiva tra loro un altro vincolo. Lavoravano con comune sollecitudine e vantaggio comune; non avevano altre divergenze se non quelle che nascevano da una dolce e tenera amicizia; nel luogo più appartato del paese conducevano una vita felice e tranquilla. Coltivata dalle loro mani virtuose, la terra sembrava produrre spontaneamente i suoi frutti. Ponevano ogni cura nell'educare alla virtù i loro figli ai quali riferivano continuamente le sventure dei loro compatrioti come triste esempio. Soprattutto facevano sentire che l'interesse dei singoli è sempre legato all'interesse comune. Ben presto essi ebbero la consolazione dei padri virtuosi, quella di avere figli simili a sé.

Chi potrebbe descrivere la felicità di quei Trogloditi? [...]

Erzerum, il giorno 6 della luna di Gemmadi 2, 1711

Interrompiamo la lettura invitando gli alunni a proseguire il racconto di Usbeck in cui il popolo *ideale* considerandosi come una sola famiglia mostra come l'interesse del singolo sia legato all'interesse di tutti e riesce ad affermarsi seppur in un gruppo esiguo e in disparte rispetto ai trogloditi malvagi sopravvissuti. Ecco la versione di Elena:



La loro giornata iniziava con un bel risveglio: la mamma preparava la colazione meravigliosa poi c'era il duro lavoro. Per loro però era un gioco: facevano la gara a chi zappava più veloce, chi annaffiava più lontano, chi portava più veloce i sacchi di concime. La sera si mettevano su una collinetta e guardavano i brutti Trogloditi che facevano wrestling troglodita. I padri dicevano «È bello per ridere, non per imitarlo!» Cattivi e spietati, buoni e felici pur essendo lo stesso popolo erano così diversi!

Durante la lettura alla classe delle varie soluzioni trovate dai bambini chiediamo di registrarle e, successivamente, di tabularle e in uno schema di classe: aiuto, pace, gentilezza, socievolezza, organizzazione, rispetto, miglioramento...

A questo punto, gli alunni sono pronti per esprimere un'opinione su quale popolo li ha più affascinati il *bestiale* o il *virtuoso* motivando la propria scelta.

Mi piacciono di più i Trogloditi buoni di quelli cattivi perché loro prima o poi si distruggeranno a vicenda. Preferisco i Trogloditi virtuosi perché fanno una vita normale: lavorano, si divertono, collaborano (Elena).

4ª puntata

Proponiamo sotto forma di riassunto narrato dall'insegnante il contenuto della lettera XIII quale antefatto della XIV.

Il popolo rispettoso dell'altro aumenta a tal punto che sente l'esigenza di essere governato da chi sa ascoltare tutti e da chi è capace di proporre soluzioni leali. D'altro lato è necessario, per vivere in pace, che le regole stabilite siano conosciute e sentite come necessità da tutti, anche dai popoli di nuova integrazione, per tutelare la felicità comune.

Sottoponiamo agli alunni la copia del testo della risposta del vecchio saggio ai Trogloditi (XIV lettera) su cui si chiede di evidenziare, in un'attività guidata, con colori sempre più cupi, la crescente tristezza nel suo ragionamento. Il saggio *si era ritirato nella sua casa con il cuore stretto nella tristezza perché la richiesta da parte*

dei Trogloditi liberi di essere governati avrebbe fatto accantonare la virtù personale. Tuttavia il pianto del vecchio troglodita fa capire che non basta fare tesoro della propria storia e della libertà personale virtuosa. Infatti il popolo multiculturale, che si è formato nominandolo re, chiede di trovare in lui una guida o *legge* in cui riconoscersi e che sia in grado di tutelare la partecipazione alla vita sociale di ogni individuo. Da qui scaturisce l'inevitabile risposta affermativa del saggio a governare, anche se sofferta.

Usbeck allo stesso

[...] Vedo bene di che si tratta Trogloditi! La virtù comincia a pesarvi. Oggi senza un capo voi dovete essere virtuosi, vostro malgrado, o ricadreste nelle sciagure dei vostri antichi padri[...] Come potrei dare un comando a un Troglodita? Volete che compia un'azione virtuosa perché io gliel'ho ordinato, lui che la farebbe ugualmente anche senza di me, per la sola inclinazione naturale? [...]

Erzerum, il giorno 10 della luna di Gemmadi 2,1711

Dopo aver rappresentato visivamente la decisione sofferta del saggio, proponiamo alla classe la drammatizzazione di quest'ultimo episodio distribuendo i ruoli: l'assemblea, i messi, il vecchio saggio; una voce narrante guida la cronologia degli eventi. Questa attività serve ad interiorizzare il significato dell'episodio attraverso il filtro emotivo e i linguaggi non verbali.

Successivamente facciamo immaginare a ciascun alunno di essere uno dei Trogloditi andato a dare notizia al saggio dell'elezione a Re, stimolandolo con alcune domande come, ad esempio:

Come rassicureresti il *venerabile*? Racconta la tua storia in prima persona.

Quando arrivai ero molto emozionato, bussai e mi inchinai: «Salute a te, o Re!» Lo vidi iniziare a piangere: «Non pianga, così, non pianga! Lei è perfettissimo come Re,» ma lui continuava anzi, con lacrime ancora più scroscianti. A quel punto mi avvicinai e cercai di incoraggiarlo: «Ma dai, non risuccherà di nuovo la distruzione totale. Noi siamo cambiati, siamo migliori, venga a vedere come viviamo in armonia... beh, qualche litigio, però ci vogliamo sempre bene.»

Il vecchio accettò ma pianse, pianse lacrime scroscianti senza dire una parola. (Alessandro)

Al fine di favorire la comprensione globale della corrispondenza e avere un feedback degli effetti della narrazione *concatenata* riguardante l'evoluzione del popolo troglodita, proponiamo le seguenti domande:

- 1) Qual è la differenza tra un popolo *bestiale* ed uno *virtuoso* che Usbeck ha sottolineato a Mirza con la storia dei Trogloditi?
- 2) Perché il popolo troglodita aveva bisogno di un re?
- 3) Quale caratteristica doveva avere?
- 4) Chi fu scelto? Perché?
- 5) Quale fu la risposta nonostante la disperazione?

Terminiamo con un momento metacognitivo collettivo dapprima oralmente poi per scritto sulle riflessioni della classe sulla corrispondenza tra Usbeck e Mirza:

Secondo noi Mirza ha chiesto un consiglio a Usbeck per migliorare una situazione che stava vivendo. Forse sta cercando un modo per modificare il suo comportamento e quello degli altri. Infatti abbiamo scoperto che Usbeck e Mirza erano due amici che viaggiavano separatamente per il mondo inviandosi lettere che li informavano sul popolo visitato. In questa corrispondenza Usbeck fa capire a Mirza che un popolo può essere felice se si basa sulla stessa regola o legge che deve essere giusta per tutti. Colui che governa deve saper ascoltare tutti e deve essere leale con tutti anche con i nemici o quelli che non gli stanno simpatici. A sua volta il popolo deve rispettare le regole stabilite per tutti per vivere in pace. L'esempio dei Trogloditi buoni porta altri popoli ad unirsi a loro vedendo la non violenza, la collaborazione, l'amicizia, il rispetto e la condivisione. Il vecchio saggio conoscendo gli errori dei Trogloditi bestiali era l'unico che poteva non ricommetterli. Così facendo poteva migliorare il nuovo popolo troglodita garantendo un governo pacifico e un ascolto del popolo. Abbiamo scoperto che per il popolo italiano la Costituzione è l'insieme dei diritti e doveri che ogni individuo che vive in Italia deve rispettare. La Costituzione è la Carta fondamentale di uno Stato. È un patto tra i cittadini.

2. Esperienze da Trogloditi in ambienti diversi... non tutte le regole sono facili da accettare!

Dunque a dimostrazione che il costante passaggio dall'uso della lingua pragmatica all'educazione al letterario conduce i ragazzi ad una riflessione e ad una comparazione tra modelli offerti dal presente e dal

passato, chiediamo ai bambini di individuare, in un confronto a piccoli gruppi che successivamente diventerà uno scambio di classe, quali regole nell'ambiente scolastico ed extra scolastico sentono *strette*, cioè difficili da rispettare, oppure *larghe*, cioè facili da rispettare. Questo per far toccare con mano che il rispetto o meno della regola è demandato alla libertà personale e talvolta comporta fatica, sforzo.

A conclusione del percorso sul mito dei Trogloditi proponiamo la scrittura di tre lettere a un amico di penna con tre vincoli diversi:

- a) un'esperienza in cui pur seguendo la regola stabilita si è faticato a rispettarla. (1a Lettera);
- b) un'esperienza vissuta senza rispettare una regola (2a Lettera);
- c) un'esperienza in cui si è sentita la necessità della regola (3a Lettera).

1ª Lettera Lucca, 11/03/2008

Caro Filo,
Ti voglio raccontare che ora io vado a calcio però, sai, alcuni mi stanno sulle scatole e... gli vorrei fare delle scivolte da fargli male alle gambe. Purtroppo non posso farlo eh... sì però loro me lo fanno. Mi ricordo che quando giocavo con te, non ci facevamo tanti scherzi come scivolte. Meno male non tutti me lo fanno e mi sono fatto già un po' più furbo perché i calci glieli tiro di nascosto e scappo. Ti prometto che ti riscriverò.

Leonardo

2ª Lettera Lucca, 17/03/2008

Caro Filo,
Te lo avevo detto che ti scrivevo di nuovo.

Ora ti racconto di ieri, domenica, c'era il compleanno di Giacomo il mio portiere, era il momento giusto per fare gli scherzi!!! Si giocava a calcio e il pavimento era scivoloso. Allora ho chiamato Gabri per buttare per terra Luca. Però mi ha buttato per terra lui, io da terra l'ho preso per i pantaloni e ce l'ho fatta. Dopo abbiamo continuato a buttarci per terra. Non ne potevo fare a meno.

Ciao da Leo

3ª Lettera Lucca, 19/03/2008

Caro Filo,
Visto? Ti ho riscritto. Avevi ragione che è meglio non fare scherzi. Ah! Lo sai che all'allenamento si stava giocando a scartino (un gioco inventato da Simone) e Gioele non voleva convalidare un goal, allora ha preso Fabio e lo ha buttato per terra, almeno ci ha provato e poi Lorenzo ha fatto fallo, Gabri gli è saltato addosso facendogli il verso: «Uee! Uee! Uee! Ha bisogno della mamma!» Io, Tommy, Giacomo, Simone e Gabriele ci siamo messi a sedere a guardare gli altri che si prendevano a botte e si dicevano parolacce. Eh, sì, avevi proprio ragione!

Leonardo

Bibliografia

- F. Cambi, M. Piscitelli, *Argomentare attraverso i testi*, Pisa, Edizioni Plus, 2005.
M. Piscitelli, I. Casaglia, B. Piochi, *Proposte per il curriculum verticale*, Napoli, Tecnodid, 2007.
M. Piscitelli, *C'era, in Arabia, un popolo chiamato Troglodita*, in *Didatticamente GULLIVER*, n.5, 2009.

di Attilia Greppi e Nicola Cianti

1. TG: scopriamo alcune notizie

LA NOSTRA SOCIETÀ è sempre più manipolata dai *Mass Media*. Da sempre e da più parti si è detto a gran voce quanto sia importante educare i cittadini del futuro a leggere e a guardare criticamente, a essere selettivi, a sceverare il grano dal loglio. È l'obiettivo del percorso qui esposto, già sperimentato in una classe quinta (a.s. 2006/2007); obiettivo ancor più pressante in un mondo dove, utilizzando internet, si ha l'illusione di poter scegliere quel che si vuol sapere.

Il taglio nuovo che si è voluto dare, rivisitandone alcune parti in occasione del convegno "Diritti di cittadinanza e competenze linguistiche" (Assessorato della Pubblica Istruzione del Comune di Firenze/Lend di Firenze), è stato quello di individuare qualche possibile apertura alla lingua comunitaria (inglese) pur all'interno dello stesso percorso con lo scopo di rilevare diversità e caratteristiche culturali dei vari paesi, uno degli obiettivi ministeriali previsti per la classe quinta.

L'itinerario si è sviluppato lungo tutto l'arco dell'anno scolastico in sette fasi della durata di circa un mese ciascuna:

- la ricerca;
- l'uso del palinsesto televisivo;
- l'avvio alla sintesi con un episodio televisivo;

- l'osservazione e la decodifica di alcuni TG;
- il focus su un fatto avvenuto in contemporanea;
- il passaggio ai quotidiani;
- l'utilizzo delle abilità e delle conoscenze acquisite per raccogliere dati il più scolastico dei bambini.

Si esporrà qui di seguito solo lo *scheletro* di queste fasi; per un eventuale approfondimento si rimanda a: *Proposte per un curricolo verticale* M. Piscitelli et alii, Napoli, Tecnodid 2007 e al volume in corso di pubblicazione.

L'itinerario si rivolge ad una quinta della scuola primaria, ma si inserisce in una proposta più ampia di curriculum; proposta che prevede percorsi dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di II grado e che porta i bambini a *vivere* il lavoro di un anno scolastico come *una nuova avventura*, ad aspettare con trepidazione lo svelamento da parte dell'insegnante, a inizio d'anno, dell'argomento di questa avventura, a sentirsi come *detective*, come investigatori nel mondo linguistico che li circonda. I bambini scoprono così il mondo dell'oralità; un mondo complesso, veloce, fin troppo ricco come quantità di stimoli dati, che, noi adulti, troppo spesso diamo per compreso a pieno dai bambini sempre meno abituati, invece, a fermarsi per riflettere e comprendere bene e tanto meno aiutati in questo dalla famiglia.

L'avventura affrontata verrà narrata e scritta, e con essa le scoperte fatte e le discussioni collettive relative, i testi scritti individuali o di gruppo, i brani degli autori utilizzati per affrontare i nostri stessi temi, in un quaderno che chiameremo *speciale* non tanto perché usato a parte, a

lato dell'attività scolastica di *routine*, ogni tanto, ma, al contrario, usato quotidianamente e letto e riletto, sfogliato con i genitori durante il sabato e la domenica, con l'insegnante o da soli per aggiungere, aggiornare le pagine, riflettere sulle parti che più sono piaciute o su quelle dove si sono fatte le scoperte più significative.

In una quinta elementare i bambini desiderano entrare nel mondo dei grandi e molto spesso portano a scuola il desiderio di indagarlo nei suoi vari aspetti e linguaggi. Nel percorso siamo partiti da questo bisogno con l'intento di esplorare il *medium* televisivo, di cui i bambini sono ottimi fruitori.

Inizialmente ci siamo serviti di un questionario per muoverci su due piani:

1. quello della *forma*, in quanto la tabulazione delle risposte date e l'uso di grafici, offrono l'opportunità di far praticare ai bambini un particolare tipo di testo (*non continuo*), a cavallo inoltre tra italiano e matematica;
2. quello del *contenuto*, in quanto le domande poste toccano molti aspetti relativi ai programmi tv e alle scelte effettuate sul palinsesto dai bambini; ai personaggi televisivi e agli episodi preferiti; alle abitudini *intorno al rito* del guardare la tv e alla fruizione dei TG da parte dei bambini.

La riflessione grammaticale, prevista solitamente in questa classe, come l'avvio alla sintesi, la produzione di un'ampia gamma di testi scritti, etc. sono scaturiti tutti all'interno del percorso stesso, in quanto esso dura un anno scolastico intero ed è collegato da *un filo rosso*, sempre ben chiaro ai bambini. È da questo filo che si sono difatti dipanati tutti gli approfondimenti e le scoperte, più prettamente

scolastiche, indispensabili e utili per poter proseguire e nello stesso tempo più motivanti per l'alunno. Un esempio concreto è stato un lavoro sulla *sintesi*, che è nato dall'esigenza dei bambini con problemi nella tabulazione dei grafici con risposte non sintetiche.

Ogni bambino, per allenarsi ad essere più sintetico, è stato invitato a riprendere un suo testo (scritto precedentemente per raccontare un episodio-storia del programma preferito) e ad effettuarvi delle operazioni di manipolazione e di riduzione, cancellando le parti non ritenute essenziali o modificandone altre; le operazioni complesse sono state quindi fatte su un testo ben conosciuto perché scritto dal bambino stesso.

Dal lavoro sul questionario siamo passati a quello sui vari TG che sono stati prima *smontati* dal punto di vista formale, poi utilizzati come contenuto per portare i bambini alla scoperta di come una stessa notizia, presentata in modi e con immagini diverse, sia *usata* per trasmettere messaggi differenti. La comprensione di questi messaggi ha generato sovente riflessioni collettive che si sono avvicinate all'analisi del periodo, o meglio dei periodi, usati dai giornalisti dei vari TG durante il lancio dei titoli o durante gli approfondimenti di alcune notizie, scelte tra quelle che potevano interessare i bambini.

Dai TG siamo infine approdati all'analisi dei quotidiani e alla costruzione di un'intervista ad un giornalista per cimentare poi gli alunni nella scrittura di una notizia il più obiettiva possibile.

2. Rileviamo vocaboli in lingua inglese

Nel lavoro precedente si è rivolto un'attenzione particolare ad alcuni personaggi televisivi, al loro linguaggio, al loro stile e ai diversi modi di vestire (abbigliamento). Quest'ultimo aspetto, che ha suscitato un particolare interesse, è stato affrontato anche nella lingua inglese (lessico), fornendo tuttavia prima alcuni strumenti linguistici. Poi viene distribuito ai bambini un articolo in inglese sulla moda. Si applica la tecnica della lettura selettiva con due tipi di attività:

Facciamo lo SKIMMING

- si dà la consegna a ogni bambino di cercare con l'occhio solo i nomi di vestiario in un tempo dato;
- collettivamente si usa la lettura selettiva per capire il senso più generale dell'articolo.

Alcuni esempi di vocabolario proponibile in una 5^a:

ITALIANO	ENGLISH
guanti	gloves
stivali	boots
sciarpa	scarf
giubbotto	coat
pantaloni	trousers/pants
camicia da uomo	shirt
camicia da donna	blouse
giacca	jacket
cravatta	tie
maglietta	t-shirt
scarpe	shoes
cappello	hat
gonna	skirt
completo	suit
abito da donna	dress

Esempio di articolo sui *must* della moda:

10 things you need for Fall 2009 to Winter 2010

- 1) A new tweed skirt suit.
- 2) A pair of tweed pants that matches your tweed skirt suit.
- 3) A blouse with a big bow at the collar
- 4) A lace blouse.
- 5) Wide legged trousers in a fabric that drapes your figure.
- 6) A black lace dress.
- 7) A trench coat.
- 8) Knee high boots.
- 9) A floaty print top.
- 10) A winter t-shirt.

Segue una ricerca di immagini su Internet digitando i termini inglesi appena incontrati e la costruzione di fumetti con i personaggi preferiti.

3. Il lavoro sui TG

Nelle fasi dedicate alla lingua italiana abbiamo già visto che un'operazione complessa, quale la sintesi, viene avviata su un testo relativamente semplice e perlomeno ben conosciuto e cioè un testo già scritto dai bambini; viceversa verrà successivamente fatto un lavoro di espansione di vari testi sintetici trovati in giornalini TV e in giornalini sportivi dando spazio alla creatività, ma rimanendo vincolati dai *paletti* dati dalla sintesi trovata.

Riguardo ai TG si è proseguito con un lavoro sulle sigle, sulla musica, sui colori dei vari TG, ma anche sull'arredamento

dei vari studi televisivi, sui presentatori e infine sulla struttura dei TG e sui contenuti dei titoli paragonandoli nelle stesse serate di ascolto. Avviare un paragone tra i TG italiani e quelli stranieri ci è sembrata un'opportunità interessante per entrambe le lingue (italiana e straniera). Abbiamo tuttavia abbandonato lo stereotipo alimentare a cui spesso si fa riferimento quando compariamo caratteristiche di paesi diversi e cogliendo invece la possibilità, data da questo percorso, di comparare i TG italiani con un TG inglese (BBC) ed uno americano (CNN). Ne analizziamo quindi sigle, colori, musiche, vestiario... numero dei presentatori e loro posizione nello studio. Nel reperire il materiale ci si siamo serviti delle nuove tecnologie, che offrono una ampia possibilità di scelta: è sufficiente lanciare una ricerca su un qualsiasi motore di ricerca per trovare foto e video dei vari TG mondiali. Riportiamo in schema un breve passaggio dell'attività svolta.

Una volta visionato il video di un TG straniero (BBC News) far scrivere le osservazioni dividendo i bambini in piccoli gruppi:

- un gruppo osserva e descrive l'arredamento dello studio televisivo;
- un gruppo osserva e descrive i mezzi di cui si servono i giornalisti, quanti computer usano, se ci sono servizi con immagini...;
- un gruppo osserva e descrive quanti sono i giornalisti in studio e il loro abbigliamento.

In una discussione collettiva si confronteranno i TG italiani con i TG stranieri in base alle osservazioni fatte dai vari gruppi. Lo stesso confronto può essere

fatto comparando i titoli dei quotidiani nazionali ed internazionali (dello stesso giorno).

Per la lingua inglese ci siamo soffermati sul linguaggio non verbale, sul lessico e sulle strutture elementari.

di Maria Piscitelli

QUEST'ATTIVITÀ si inserisce in un lavoro, per la classe seconda, su due importanti forme del discorso, la regolazione e la narrazione, che sono state affrontate nei testi di riferimento (a dominanza regolativa e narrativa). Nella scelta dei testi sono stati privilegiati quelli che consentivano di sviluppare una riflessione generale su alcuni concetti fondamentali per la formazione dell' uomo (libertà, uguaglianza, virtù civica e morale, necessità della legge), senza tuttavia trascurare le abilità linguistiche. Siamo partiti dalla lettura delle *Lettere persiane* di C. L. de Montesquieu, prendendo in esame quelle pagine che narrano questi concetti in uno spazio mitico e fiabesco. L'esperienza qui vi riportata viene presentata nelle varie tappe alla prima persona plurale per facilitarne la riproduzione in classe.

Giustizia		Legge
	Virtù	
	Narrazione	
Lettera		Libertà
Storia		Uguaglianza

1. Libertà, uguaglianza

Forniamo innanzitutto qualche informazione sulle *Lettere persiane* e sul suo celebre autore, dandoci come primo obiettivo quello di condurre gli alunni a ragionare intorno al tema della libertà, dell'uguaglianza e della legge. Esploriamo il loro punto di vista mediante domande-stimolo, consultando anche il dizionario. Guidiamoli a capire che il diritto a essere liberi (*non essere ostacolati o impediti nella propria azione*, libertà generale) è governato dalla volontà di ognuno, a cui è attribuita la facoltà di decidere (*autodeterminarsi*, libertà particolare). Spieghiamo che questa libertà (della volontà), essendo orientata al bene e non tanto al *potere fare il male*, si distingue per il buon uso che se ne fa. Difatti è data all'uomo affinché la eserciti nel rispetto del valore e della dignità della persona. Aggiungiamo che questo diritto (di essere liberi) vale per tutti; quindi implica di conseguenza il principio di *uguaglianza*. Entrambi i principi (libertà e uguaglianza) sono a fondamento delle condizioni essenziali della convivenza civile. Da qui discende la necessità di mettere per iscritto delle norme o regole di condotta, stabilendo dei *principi regolatori dei comportamenti*, che si ispirino ad un *giusto* agire, nonché ai diritti *universali* dell'uomo. In sintesi la libertà è *il diritto di fare tutto ciò che permettono le leggi; e se un cittadino potesse fare ciò che le leggi proibiscono, non avrebbe più libertà, perché gli altri avrebbero al pari questo potere* (C. L. de Montesquieu, *De l'esprit des lois*, Paris, Classique Garnier, 1973, Libro XI, cap. 4).

Difatti la libertà di tutti sarebbe in pericolo, perché, esercitandola solo alcuni, questi ultimi finirebbero per prendere il

sopravvento sugli altri. Discutiamo questi punti con la classe e ritorniamo sul concetto di legge, chiarendo meglio sia il *perché* di essa, sia il significato della parola *virtù*, che frequentemente ricorre in questo tipo di ragionamenti (coraggio, virilità, generosità, lealtà, forza, prudenza, temperanza, speranza, amore, giustizia, ecc). Accenniamo anche al punto di vista di Montesquieu per il quale la virtù politica è una rinuncia a se stessi [...], consiste nella preferenza continua dell'interesse pubblico agli interessi propri (Ivi).

Episodi quotidiani.

Esemplifichiamo queste considerazioni con qualche episodio quotidiano di violenza, *rispolverando* alcune notizie flash (telesive e giornalistiche).

Nuovi episodi di bullismo nella città di Bari

Un tredicenne è stato bersagliato con dei petardi mentre, in un'altra scuola, una ragazzina veniva costretta a subire docce gelate nei bagni della palestra.

(Sito Internet - News centro di ascolto-Rassegna video dei telegiornali nazionali- Venerdì 24 novembre 2006 - TG 2 - ore 13 - notizia 6).

Pestano a sangue i prof. in classe

Palermo/Sedie spaccate in testa ai prof. e vicepresidente spedito in ospedale dagli alunni di una scuola media.

Ennesimo caso di violenza in una scuola. Sedie spaccate in testa, gomitate e spallate.



Vita dura per gli insegnanti della scuola [...]. Il vicepresidente finito in ospedale con la testa rotta, un'insegnante percossa, costretta a una settimana di malattia, e un'altra fatta cadere a terra da un gruppo di alunni:

A denunciare le botte sono stati la preside dell'istituto [...] e il suo vice [...]. Ma non solo loro. Qualche giorno fa è arrivata persino la polizia, come scrive oggi il 'Giornale di Sicilia'. Il vicepresidente [...], come ha raccontato lo stesso, è stato colpito in testa con una sedia, perché tentava di dividere due ragazzini che se le davano di santa ragione. Per lui diversi punti di sutura [...].

(Sito internet-Annunci-Google-Blog-16-4-2008-15:15. Riflessioni matutine- Gravi episodi di bullismo a scuola- da: *Affariitalianicinqueallecinque* il primo quotidiano on line su carta).

Esaminiamo con la classe il tipo di linguaggio (oralizzato, informale, divulgativo, ecc) e lo stile adottato (ad es. telegrafico) e chiediamo ai ragazzi di rilevare le caratteristiche dei titoli, la struttura delle frasi e loro semplificazione, alcune forme espressive e modalità di presentazione. In-

fine discutiamo i fatti accaduti (bullismo), con gli alunni, che invitiamo poi a stendere un commento individuale, esprimendosi sul tipo di libertà messo in atto dai protagonisti di questi atti vandalici e sui principi che animano i loro comportamenti.

2. «C'era, in Arabia, un popolo, chiamato Troglodita»

Passiamo adesso alla lettura di qualche brano delle *Lettere persiane* di Montesquieu (*Lettere XI, XII, XIII, XIV*).



Notiamo lo stile epistolare e le sue caratteristiche per soffermarci poi su quei passaggi in cui la ricerca della libertà, affrontata dal punto di vista morale, pone il problema di conciliare le esigenze individuali (comportamenti ed azioni) con quelle generali, invocando il rispetto dei *valori eterni quali virtù e giustizia*. Sottolineiamo

che è proprio *l'equilibrio fra queste (libertà, virtù, giustizia) che rende possibile la convivenza sociale e civile* (Montesquieu, 1973, cit.); in caso contrario ci troveremmo nel caos e nell'anarchia. Inoltriamoci in questo delicato problema, ripercorrendo la storia dei Trogloditi. Iniziamo dalla *Lettera XI*, in cui Usbek (uno dei due protagonisti delle *Lettere persiane*), risponde agli interrogativi avanzati dall'amico Mirza (*Lettera X*):

[...] Ti ho sentito dire sovente che gli uomini sono nati per essere virtuosi e che la giustizia è una qualità loro propria come l'esistenza. Ti prego di spiegarmi che cosa vuol dire.

(C. L. de Secondat de Montesquieu, *Lettere persiane*, Milano, Feltrinelli, 1981, *Lettera X*, p. 42).

Leggiamo quindi la risposta di Usbek, assumendone, insieme a due alunni, la voce narrante. Creiamo un'atmosfera particolare di lettura e disponiamoci (postura, gesti, espressione del volto) come se raccontassimo una fiaba. Arricchiamola con un sottofondo musicale.

Voce 1° alunno

Tu rinunci al tuo raziocinio per mettere alla prova il mio, accondiscendi a consultarmi, mi credi capace di istruirti. Mio caro Mirza, c'è una cosa che mi lusinga più ancora della buona opinione che hai di me, ed è l'amicizia che me la procura.

Voce 2° alunno

Per adempiere al compito che mi assigni, non ho creduto di valermi di ragionamenti molto astratti. Ci sono certe virtù di cui non basta far persuasi, ma che bisogna anche far sentire; tali sono le virtù della mo-

rale. Forse questo brano di storia ti colpirà più che una sottile filosofia.

Voce Docente

C'era in Arabia, un piccolo popolo, chiamato Trogloditi, che discendeva dagli antichi Trogloditi, i quali assomigliavano più a bestie che ad uomini. Non erano affatto deformati, né villosi come orsi, non fischiavano, avevano due occhi; ma erano così malvagi e feroci che tra di essi non c'era alcun principio di equità né di giustizia. Avevano un re di origine straniera che, volendo correggere la malvagità della loro natura, li trattava severamente; ma quelli congiurarono contro di lui, lo uccisero e sterminarono tutta la famiglia reale. Fatto il colpo, si riunirono per scegliere la forma di governo; e dopo molti dissensi, nominarono dei magistrati. Ma appena eletti, li trovarono insopportabili, e massacrarono anche quelli. Questo popolo, libero da quel nuovo giogo, non obbedì allora che alla propria selvaggia natura. Si misero tutti d'accordo che non avrebbero più obbedito a nessuno, che ciascuno avrebbe curato solo i propri interessi senza occuparsi di quelli altrui. Questa unanime risoluzione piaceva moltissimo ai singoli. Dicevano: 'che bisogno ho di ammazzarmi di lavoro per gente di cui non m'importa nulla? Penserò unicamente a me. Vivrò felice: che m'importa che non lo siano gli altri? Mi procurerò tutto ciò che mi occorre, non mi importa affatto che tutti gli altri Trogloditi siano miserabili, purché non lo sia io (Ivi, Lettera XI, p. 43).

Spieghiamo per quale motivo Usbek ha dato all'amico questo tipo di risposta (legame di amicizia e efficacia del racconto-fiaba) e individuiamo nel testo i punti che indicano la malvagità di questo popolo;

un popolo che crede di poter fare a meno di alcune fondamentali virtù (moralì e sociali: interesse comune, pietà, rettitudine, ecc.) e si arroga perciò il diritto di vivere in uno stato continuo di insubordinazione e di egoismo, senza seguire alcun principio di equità e giustizia. In seguito rileviamo nel testo i tratti fiabeschi della narrazione, focalizzando poi l'attenzione sui comportamenti e sulle scelte di questo popolo primitivo. Coinvolgiamo quindi gli alunni in qualche attività (schede nn. 1, 2 e 3).

Scheda n.1

Attività di comprensione

Leggi attentamente il brano (Lettera XI) e rispondi alle domande, senza riprendere frasi od espressioni del testo.

- Chi sono i Trogloditi e come sono descritti?

.....

- Da chi sono governati? A chi obbediscono?

.....

- Sanno controllare i loro istinti ed appetiti?

.....

- Sanno coniugare i loro interessi con quelli degli altri? Secondo te praticano qualche forma di giustizia?

.....

- In cosa consiste la felicità, per loro?

.....

Scheda n. 2

Attività di riflessione

- Come inizia il racconto della storia dei Trogloditi? Ti ricorda qualche altro *incipit*? Riporta un esempio.
- Prova a spiegare perché l'autore ha scelto questo tipo di *incipit*.
- Dividi il brano in sequenze, dando un titolo ad ogni sequenza.
- Osserva le forme verbali ricorrenti? Prova a fornire una giustificazione.

Scheda n. 3

Attività di riflessione

- Ricerca tutte le forme verbali (extrait *Lettera XI*), riportale sulla scheda e precisa la persona, il numero, (eventualmente il genere) il tempo ed infine il modo.
- Rileva ora tutte le parole che, secondo te, insistono sull'egoismo dei Trogloditi. Rifletti su alcune parole, ad esempio *unanime e felice*.

3. «Nel frattempo una terribile epidemia infieriva nella regione...»

Riprendiamo ora la nostra narrazione, spostando questa volta l'attenzione sul vizio quivi illustrato (ingratitude) e sulla punizione inflitta.

Nel frattempo una terribile epidemia infieriva nella regione. Un abile medico vi giunse da un paese vicino e somministrò i suoi rimedi così a proposito che guarì tutti quelli che si erano messi nelle sue mani.

Quando l'epidemia ebbe termine, egli andò da tutti quelli che aveva curato a chiedere la sua mercede, ma non trovò che dinieghi; ritornò al suo paese e vi giunse spossato dalle fatiche di un viaggio così lungo. Ma poco dopo venne a sapere che la medesima malattia era ricomparsa e tormentava quella terra ingrata più di prima. Questa volta andarono da lui senza aspettare che andasse lui da loro.

«Andatevene», disse loro, «uomini ingiusti: voi avete nell'anima un veleno più funesto di quello di cui volete guarire; non meritate di occupare un posto sulla terra perché non avete umanità e perché vi sono ignote le regole dell'equità: io crederei di offendere gli dèi che vi puniscono se mi opponessi alla giustizia della loro collera». (Ibidem, p. 45).

Discutiamo con la classe della disumanità di questi abitanti, della loro ferocia e perversione, nonché dell'uso ch'essi facevano della loro libertà individuale. Confrontiamo i punti di vista emersi, chiedendo ai ragazzi di impegnarsi in un'attività di scrittura (scheda n. 4) e una prova di verifica (prova di verifica n.1)

Scheda n. 4

Attività di produzione

Riscrivi in forma sintetica il secondo brano della *Lettera XI (Lettere persiane)*.

Prova di verifica n. 1

Stendi un commento personale sulla lettera XI delle *Lettere persiane*.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. «C'erano in quel tempo due uomini assai singolari...»

Progrediamo nella storia, tramite la lettura della lettera successiva (XII), in cui si evoca, in maniera leggendaria, il mito dell'età dell'oro. Forniamo l'*incipit*:

Hai visto, mio caro Mirza, come i Trogloditi perirono proprio a causa della loro malvagità e come furono vittime delle loro ingiustizie.

Di tante famiglie due sole ne restarono sfuggendo alle sventure della nazione.

C'erano in quel tempo due uomini assai singolari: avevano un po' di umanità, conoscevano la giustizia, amavano la virtù.

(Montesquieu, 1981, cit., Lettera XII, p. 46).

Proseguiamo riprendendo frasi ed espressioni del testo (Lettera XII); raccontiamo che i capi di queste due famiglie conoscevano la giustizia e la virtù; la cupidigia era loro ignota. Le due famiglie sembravano una sola famiglia, ed entrambi i capi lavoravano con sollecitudine comune per il comune interesse, così come scrive Usbek (vedi testo integrale).

Risottolineiamo quindi che i Trogloditi rimasti vivevano in uno stato di felicità, di prosperità e virtù, tanto che i popoli vicini vennero a sapere di tutto ciò non senza invidia. Difatti questi ultimi decisero di rapire le loro greggi. I Trogloditi, di fronte a questa risoluzione, reagirono invitando i loro vicini ad unirsi a loro, promettendo di concedere quello di cui avevano bisogno. Se invece non avessero accettato il loro invito, entrando armati nelle loro terre, si sarebbero difesi. E così fu. Nel difendersi dall'aggressione subita provarono un ardore mai conosciuto, che si impadronì del loro cuore, sì che l'uno voleva morire per l'altro (vedi testo integrale).

Spieghiamo agli alunni che Usbek, nel narrare le vicissitudini del mitico popolo Troglodita, intende mostrare all'amico Mirza come un intero popolo possa andare incontro a morte e distruzione o prosperare nella pace, a seconda delle opzioni ideali e dei valori cui si ispira. I Trogloditi riescono difatti, dopo tante catastrofi scatenate dalla loro stessa malvagità, a sopravvivere e progredire solo grazie al mutato comportamento di pochi di loro che hanno saputo far trionfare l'equità, la saggezza e la giustizia sull'avidità e sulla corruzione di tutti gli altri. Soffermiamoci su questo punto e apriamo una finestra di riflessione, chiedendo alla classe:

- quale insegnamento abbiano tratto da quest'apologo, se è giusto e perché («l'interesse dei singoli è sempre legato all'interesse comune»);
- quali siano nel testo gli elementi che ci fanno capire che siamo di fronte ad un testo narrativo.

Proponiamo poi un confronto con le diverse esperienze quotidiane, riflettendo sugli insegnamenti che possiamo ricavare.

4. Quando la virtù diventa sacrificio

Chiudiamo quest'*excursus* con la lettura della toccante lettera, in cui Usbek sembra esitare tra due concezioni dell'uomo: l'una che si fonda sulla bontà naturale, l'altra che crede alla necessità della legge per mitigare gli eccessi della natura umana (*Lettera xiv*). La legge risulterà vitale per fondare un sistema sociale. Prima di passare alla *Lettera xiv* anticipiamone i punti salienti, sotto forma di racconto:

I Trogloditi, in continua crescita e sviluppo, decidono di scegliersi un re a cui obbedire e di avere dei principi e delle regole comuni a cui sottostare. Offrono così la corona al più giusto e virtuoso dei Trogloditi che di fronte a questa richiesta cade nella profonda tristezza e dolore.

Il vecchio venerabile constata con amarezza che il suo popolo preferisce essere assoggettato ad un principe ed obbedire alle sue leggi piuttosto che essere libero e dipendere dalla propria virtù. Anzi quest'ultima comincia talmente a pesare che si ricercano regole meno rigide sì da soddisfare ambizioni e da accrescere ricchezze. Alla fine dei suoi giorni il saggio vegliardo si interroga: «ma perché devo lasciare i Trogloditi sotto un giogo diverso da quello della virtù?»

Passiamo ora al testo originale, evidenziando la drammaticità dell'evento (passaggio dalla virtù individuale a quella sociale) e cimentiamoci in una lettura a più voci (Off, e voce singola):

Voce Off 1° alunno

Poiché la popolazione aumentava di continuo, I Trogloditi credettero opportuno scegliersi un re; stabilirono che si conferisse la corona a colui che era il più giusto, e tutti posero gli occhi su un vecchio venerabile per età e per antica virtù.

Voce Off 2° alunno

Egli non aveva voluto partecipare a quell'assemblea: si era ritirato in casa col cuore oppresso dalla tristezza.

Quando gli furono inviati i delegati ad informarlo che avevano scelto lui:

Voce singola 3° alunno

«Dio non voglia», disse, «che io faccia questo torto ai Trogloditi, che si possa credere che non vi è nessuno tra loro più giusto di me. Voi mi offrite la corona e, se lo volete assolutamente dovrò pur accettarla, ma fate conto che morirò di dolore, per aver visto nascendo i Trogloditi liberi e per vederli oggi soggetti.»

Voce Off 4° alunno

Così dicendo si sciolse in lacrime.

Voce singola 3° alunno

«Che giorno infelice!» disse; «e perché mai sono vissuto così a lungo?»

Voce Off 4° alunno

Poi esclamò con voce severa:

Voce singola 3° alunno

«Io vedo che cosa significa questo, o Trogloditi! La vostra virtù comincia a pesarvi. Nella condizione in cui vi trovate, senza un capo, dovete essere virtuosi vostro malgrado; altrimenti non potreste sopravvivere e cadreste nella sciagura dei

vostrî primi padri. Ma questo giogo vi pare troppo duro; preferite essere soggetti ad un principe ed obbedire alle sue leggi, meno rigide dei vostri costumi. Sapete che allora potrete soddisfare la vostra ambizione, guadagnare delle ricchezze e languire in un'ignobile voluttà; e che, purché evitate di cadere in gravi delitti, non avrete bisogno delle virtù.»

Voce Off 5° alunno

Tacque per un istante e le sue lacrime scorrevano più che mai.

Voce singola 3° alunno

«E che pretendete che io faccia? Come posso dare degli ordini ad un Troglodita? Volete ch'egli compia un'azione virtuosa perché gliela impongo, lui che la farebbe lo stesso senza di me e solo per inclinazione naturale? O Trogloditi sono alla fine dei miei giorni, il sangue delle mie vene è freddo, tra poco rivedrò i miei sacri antenati: perché volete che li addolori e sia costretto a dir loro che vi ho lasciato sotto un giogo diverso da quello della virtù?»
(Montesquieu, 1981, cit., Lettera XIV, pp. 49-50).

Distribuiamo due prove di verifica (prove di verifica nn. 2 e 3).

Prova di verifica n. 2

Sintetizza la Lettera XIV, servendoti del dizionario, se necessario.

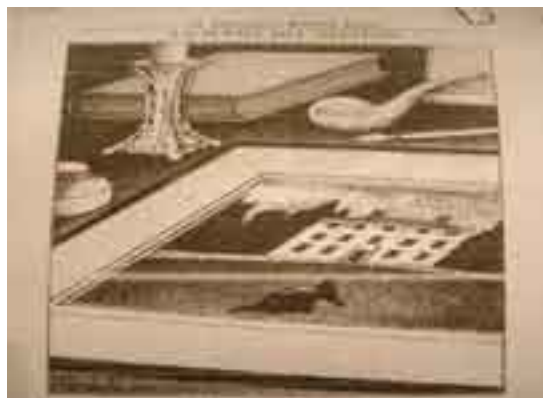
Prova di verifica n. 3

Descrivi la figura del "vecchio venerabile", mettendo in risalto la drammaticità del suo discorso.

LA VOCE DEL MISTERO.
COSTRUIRE STORIE
IN GIALLO E NERO

di Simona Sacchini

CON QUESTO percorso, che costituisce una parte importante del curriculum linguistico pensato per la classe terza, riprendiamo, potenziandole, le diverse competenze linguistiche acquisite: la narrazione, la descrizione soggettiva, con un'attenzione particolare alla descrizione dei dettagli, e l'efficacia del linguaggio figurato che ci offrirà l'opportunità di aprire una finestra sull'uso di alcune figure retoriche principali quali la metafora e la sinestesia.



*La scena del delitto,
di D. Montagne Rhodes James*

Il percorso prende avvio dalla lettura di illustrazioni a corredo di alcuni racconti di paura, per attraversare la lettura di testi a forte impatto emotivo, per ragionare sul groviglio di sentimenti suscitati e applicare in brevi testi i segreti della scrittura da

brivido e avviare gli alunni alla narrazione di storie del mistero e dell'orrore.

Noi abbiamo scelto due illustrazioni tra le molte che aprono i racconti raccolti nel volume curato da Donatella Ziliotto, *Paura! Racconti col brivido* e illustrato da Fulvio Testa, ed. B. Mondadori 1997. Sono disegni in bianco e nero, senza alcun elemento di violenza. Li riportiamo con il relativo titolo e autore del racconto.

Trasformiamo in lucidi i nostri disegni e proiettiamoli uno alla volta, partendo da quello relativo al racconto di D. Montagne R. J., *La scena del delitto*.

Proponiamo agli alunni un *brainstorming* iniziale sulla base dello stimolo visivo, e sollecitiamoli a rilevare, oralmente e liberamente, gli elementi sospettati di incutere paura, ricavandoli dall'osserva-



*La rivolta degli oggetti,
di G. De Maupassant*

zione oggettiva e interpretati secondo la soggettività di ciascuno, legata al proprio vissuto, alla sfera della propria emotività e affettività. In questa fase sottolineiamo, anche annotandole alla lavagna, le osservazioni che appaiono particolarmente

suggestive, ricche, per aiutare gli alunni a ricordarle meglio quando in seguito dovranno riutilizzarle e rielaborarle individualmente nella produzione di forme brevi di scrittura.

Terminata questa fase di raccolta e confronto di significati e informazioni, in cui gli alunni hanno interagito tra loro, proponiamo loro di scrivere individualmente ciò che hanno osservato e rilevato: le annotazioni andranno a costituire l'archivio di espressioni, termini, dati cui attingere proprio per la scrittura. Curiamo che le annotazioni siano precise e ricche di dettagli. Ne riportiamo alcune, al solo scopo esemplificativo.

1. La scena del delitto

- Oggetti su un tavolo: una pipa, un libro, un lume, forse un candeliere, una penna con pennino, un calamaio e... un quadro.
- Nel quadro: un giardino ampio, spoglio, deserto, segnato solo da due strade bianche che formano quasi una figura geometrica sul terreno; in un angolo una figura acquattata, di schiena, incappucciata e avvolta in un manto nero con croce bianca sul dorso che striscia in direzione di una villa imponente, bianca con grandi porte e finestre chiuse; alle spalle della casa una barriera di alberi più alti della villa che la chiudono alla vista.

Approfondiamo successivamente il lavoro su questa illustrazione e poniamo agli alunni domande-stimolo, perché rilevino quegli elementi o dettagli che hanno suscitato brividi o sensazioni di mistero. Apriamo

la discussione con una serie di interrogativi:

- *A che cosa ti fa pensare la pipa? E il candeliere e il calamaio?*
- *L'illustrazione è costituita da due scene, la prima quella del lume e della pipa e la seconda dal quadro: da quale proviene un senso di mistero, quale potrebbe generare una storia da brivido?*
- *Quali supposizioni puoi fare? Quali indizi ti spingono a formulare queste supposizioni?*
- *Quale/i dettaglio/i in particolare ti ha/hanno fatto rabbrivire?*
- *Perché?*

Facciamo compilare a ciascuno, sul proprio quaderno, una tabella dove l'alunno nella colonna di sinistra riporta gli elementi del mistero rilevati, nella centrale formula le sue ipotesi (*formulazione di ipotesi*) e nella colonna di destra elenca per ciascuna ipotesi gli *indizi a sostegno*. Tutte le informazioni della tabella costituiscono già elementi utili a tessere la trama di una possibile storia..

Poniamo attenzione e cura particolari alla compilazione di questa tabella in quanto l'attività da una parte abitua alla sistematicità dell'osservazione e dall'altra è propedeutica all'argomentazione, nel momento in cui gli alunni sono impegnati a rintracciare prove (*indizi*) a sostegno delle ipotesi formulate.

Si riporta ad esempio la tabella sopra suggerita compilata in parte con i dati rilevati:

Elementi del mistero
Giardino con incappucciato
Formulazione di ipotesi
Un pericolo incombe sulla casa e chi la abita; il proprietario è uno scrittore di gialli, lui osserva il quadro e ciò che raffigura diventa realtà
Indizi a sostegno
Interno tranquillo: la pipa, il libro, il lume appartengono a un uomo di una certa età, che ama leggere. L'esterno (il quadro) è misterioso: giardino troppo ampio, aperto, esposto; l'incappucciato, delineato appena, è una presenza inquietante, ha un fare minaccioso

A questo punto, con i dati della tabella invitiamo gli alunni a elaborare, in classe e individualmente, *il plot* di una possibile storia coerente dove risultino evidenti *chi, cosa, dove, come e quando*. Ritorniamo (oppure apriamo una piccola finestra) sul concetto e sulla forma testuale del *plot*, invitandoli a ritagliare quelli che si trovano sulle guide ai programmi televisivi o nella presentazione di film su Sky. Al termine leggiamo i loro *plot*, tutti: questa è un'opportunità che gratifica il lavoro di ciascuno e inoltre si rivela didatticamente utile, perché favorisce il confronto e l'imitazione, perché è una forma di scrittura breve che aiuta soprattutto coloro che hanno meno idee e si credono inadatti alla scrittura o più reticenti in questa pratica. Facciamoli discutere, chiediamo loro qual *plot* appare più convincente, intrigante, nuovo (potremo fissare anche dei criteri in base ai quali sceglierne uno piuttosto che un altro). Riportiamo come esempio l'elaborato di un'alunna.

È sera, Sherlock Holmes ha appena finito di leggere un romanzo giallo, ha spento la sua pipa e si accinge a prendere il lume per salire in camera da letto. Getta uno sguardo al quadro che ha appena comprato e si compiace tra sé e sé dell'acquisto: è una scena che ben si addice al suo lavoro, fa presagire che accadrà qualcosa. Purtroppo non sa, non può immaginare che nella notte la figura dell'incappucciato prenderà vita, s'insinuerà in casa sua, penetrerà nella sua mente per rubargli le sue doti investigative. Al risveglio, privo delle qualità di investigatore e ormai convinto di essere uno del Ku-Kux Klan, Holmes non solo non darà più la caccia agli assassini, ma andrà a caccia di poliziotti.

Chiediamo perché questo *plot* è più convincente degli altri. Ne scaturisce che un testo funziona meglio se è *coerente*, se cioè usa e sviluppa in modo logico tutti gli elementi rilevati, se i passaggi da una situazione all'altra sono sequenziali, logici, chiari ed inoltre colpisce, avvince perché ribalta le nostre aspettative e la conclusione attesa, perché ci coinvolge e ci sorprende fino all'incredulità...

Coinvolgiamo quindi gli alunni a confrontarsi con lo scrittore, l'autore del racconto, e poniamo loro la seguente domanda: *vogliamo scoprire la storia scritta da D. Montagne Rhodes James che un illustratore ci ha anticipato e sintetizzato nell'illustrazione?*

Iniziamo (legge l'insegnante, senza fornire il testo agli alunni, *lettura emotiva*) così a leggere il racconto di D. Montagne Rhodes James, *La scena del delitto*, interrompiamoci ogni tanto, invitandoli a fare delle ipotesi e a riflettere:

- *Cosa succederà? Cosa vi aspettate? Come procedereste voi?* (fare ipotesi

sulla prosecuzione della storia)

- *Quali forme espressive, quali tecniche ha utilizzato lo scrittore per narrare e avvincere? (riflettere in merito alle scelte dell'autore: l'attesa, l'appagamento dell'attesa o le divagazioni, gli indugi, i rallentamenti del ritmo narrativo – elementi ritardanti – la creazione di nuove aspettative, l'inserimento delle descrizioni e delle suggestioni, i colpi di scena, la continua contaminazione tra il reale e l'irreale, l'identificazione con il personaggio, ecc.).*

Ovviamente gli alunni non sono in grado di utilizzare queste definizioni e forniscono spiegazioni in termini semplici ed espressioni spontanee, l'insegnante allora può riprenderle, se lo crede opportuno, può definirle e dar loro un nome.

Al termine della lettura, raccogliamo le loro impressioni a livello emotivo, chiediamo cosa hanno provato durante la lettura, invitiamoli cioè ad esprimere i loro stati d'animo (fastidio, noia, turbamento, curiosità, nervosismo ecc.), a ricordare i momenti in cui sono stati più tesi, se hanno ad esempio provato paura e *da che cosa* è scaturita la loro paura, quali situazioni e immagini l'hanno provocata. Quindi verbalizziamo quanto è stato detto.

Esemplifichiamo con uno stralcio tratto da una loro verbalizzazione:

La scena così come è stata illustrata non lasciava prevedere quello che poi è accaduto nella storia, perché presentava oggetti ed elementi anche rassicuranti (la pipa, il lume, un ambiente pulito, non violento); la conclusione mi ha sorpreso, perché c'è il riferimento ad un fatto vero di cronaca locale, ed ancora perché è sospesa, aperta,

nel senso che potrebbe anche avere un seguito; anch'io, come l'autore, avevo intuito che l'elemento misterioso è la figura dell'incappucciato e che quello che sarebbe successo sarebbe stato provocato dalla sua presenza, da quello che la sua malvagità poteva provocare. La storia non è stata violenta come ce la immaginiamo noi, cioè non ci sono assassini, e anche il fatto non viene descritto come accade, tutto rimane un po' sospeso e questo mi ha suscitato una sensazione di inquietudine, come se dovesse, sì, accadere qualcosa di brutto, ma che non riesci a prevedere. Non è stata proprio paura, ma disagio, le paure per me derivano da altro.

Di nuovo ricordiamo che è utile ascoltare le verbalizzazioni di tutti gli alunni, anche se ci soffermeremo su alcune, quelle che da un lato offrono, sul piano didattico, spunti utili a far procedere l'attività verso le scelte linguistiche e cognitive che noi abbiamo disegnato nel nostro curriculum, e dall'altro perché le loro osservazioni/scritture permettono di rielaborare quei tumulti di sentimenti, desideri, paure, sensazioni di disagio che agitano ancora la mente dei preadolescenti. Per queste ragioni, pertanto, anche questa fase dell'attività si rivela assai formativa in quanto consente di affrontare dinamiche psicologiche differenti che potrebbero rimanere inascoltate o latenti.

Alla fine consegniamo una copia del racconto a ciascuno per una ri-lettura individuale.

Fase di consolidamento

Suggeriamo, nel caso in cui avessimo la necessità di consolidare l'apprendimen-

to di alcune tecniche per la descrizione soggettiva, il processo di osservazione e analisi di una situazione comunicativa, di far svolgere la stessa attività, proiettando il secondo lucido e lasciandoli lavorare a coppie, seguendo il procedimento già sperimentato in parte collettivamente in parte individualmente. Questa volta il lucido è quello che apre il racconto di Guy De Maupassant, *La rivolta degli oggetti* (in Donatella Ziliotto, *Paura! Racconti col brivido*, Ed. Scolastiche, B. Mondadori, Milano 1987).

I dati emersi dall'osservazione collettiva sono stati raccolti e tabulati come riportato di seguito.

2. La rivolta degli oggetti

Analisi della situazione comunicativa:

Chi/cosa/dove/come

- una sedia fa da capofila e aspetta i compagni;
- un pianoforte a coda quasi sollevato da terra pare abbia fretta di andarsene;
- un tavolo sulla soglia sta uscendo;
- sono tutti oggetti eleganti, in stile, sembra vogliano fuggire da qualcosa o da qualcuno;
- un uomo, in primo piano, nascosto dietro un alto cespuglio, spia la scena; sarà il proprietario della villa cacciato dagli oggetti o un casuale osservatore incredulo?
- il giardino è cupo, minaccioso, sembra quasi che imprigiona la casa.

Elementi del mistero
<i>Oggetti in fuga dalla villa</i>
Formulazione di ipotesi
Indizi a sostegno

Riportiamo il plot prodotto collettivamente dagli alunni che, al termine del loro lavoro in coppia, hanno messo insieme pezzettini dei loro plot per creare una quasi-storia in cui sono state rispettate *coerenza tra ipotesi e indizi, efficacia narrativa, attenzione alla descrizione soggettiva.*

Plot de *La rivolta degli oggetti*

Sono anni ormai che il proprietario vive in quella villa ereditata dal nonno. Vive da solo in trenta stanze tutte arredate con mobili antichi, divani e poltrone in stile, eleganti, un imponente pianoforte di ebano nero e lucido, tutto l'arredamento denota l'agiatezza delle famiglie che l'hanno abitata nel tempo. È una costruzione severa, su due piani tutta bianca e con un'unica decorazione sul portone d'ingresso che ricorda l'arte greca. Ma nessun occhio indiscreto può ammirarla, perché i vecchi padroni hanno pensato a proteggerla lasciando crescere alberi fitti e alti intorno a lei, una foresta di alberi che la sottrae agli sguardi di fuori, una foresta che sembra espandersi fino a soffocare la casa. Perché questo muro così alto di alberi? Quale mistero c'è da proteggere? È un mistero che solo gli oggetti di casa conoscono: ogni notte, a mezzanotte una setta di fanatici

praticanti di messe nere striscia tra gli alberi, s'infilta nel portone semiaperto e invade tutte le stanze. Finestre inesistenti, solo dipinte, impediscono la vista di riti e luci, mura spesse non lasciano filtrare suoni e canti. L'energia che si sprigiona ogni notte da quelle cerimonie demoniache si è attaccata ai muri, ha contagiato l'aria delle stanze, si è impossessata della volontà di tutti gli oggetti che le abitano. Tavoli e sedie ballano ogni notte danze scatenate, lumi si accendono e spengono al ritmo dei canti, pianoforti suonano senza che alcuna mano sfiori i loro tasti. L'energia che si sprigiona dai corpi e dalle anime è tanta tanta... si accumula ogni notte e la casa non riesce più a contenerla, non c'è abbastanza spazio, bisogna uscire trovare altri corpi e altre anime in cui alloggiare per moltiplicarsi... Chi spia tra i cespugli potrà raccontare quello che ha visto?

Emerge con chiarezza che l'immaginario dei nostri alunni, in quanto a *paura*, è ben altra cosa rispetto a quella che emerge dalle storie di D. Montagne Rhodes James o Maupassant, o, per dirla meglio: la paura nei racconti letti in classe scaturisce dal fascino del mistero, dell'ignoto, è sottile inquietudine che nasce in presenza di fenomeni inspiegabili, da apparizioni misteriose, incubi bizzarri, da suggestioni e allucinazioni; al contrario, le loro paure nascono da fatti di sangue, si nutrono della violenza vista in immagini e film di terrore o provata durante la lettura di racconti dell'*horror*. È bene che i nostri ragazzi conoscano che la paura ha tanti aspetti, molto diversi gli uni dagli altri e che ognuno di loro scopra in *quella paura la propria* e in questo modo ne sia *salvato*. Lavoriamo allora sulla negoziazione del significato di

due termini (prendendoli in esame uno alla volta), *paura* e *horror*:

- chiediamo la loro definizione, con quali altre parole o espressioni ne esprimono il significato;
- scriviamo le loro definizioni alla lavagna (indicando anche il nome dell'alunno);
- discutiamo sulle definizioni, individuando punti comuni o differenze;
- consultiamo infine la definizione che dà il dizionario, confrontandola con le loro;
- cerchiamo le varie accezioni della parola nella fraseologia.

Invitiamo i nostri alunni a verbalizzare questa fase del lavoro sul loro quaderno.

Ed ora riprendiamo il nostro percorso dall'ultima osservazione formulata dallo studente nella sua verbalizzazione: *Non è stata proprio paura, ma disagio, le paure per me derivano da altro*. (Naturalmente questa successiva fase può benissimo essere introdotta dall'insegnante con una domanda, a prescindere dal fatto se uno studente abbia detto/scritto o meno questa affermazione).

Chiediamo allora quali sono le loro paure, o meglio, chiediamo loro di disegnare le loro paure. Con questa attività offriamo a tutti la possibilità di esprimersi liberamente, senza l'inciampo della parola che per alcuni non è così potente da descrivere appieno la scena. Al contrario, il disegno porta alla luce dettagli, spezzoni di scene anche solo sognate o in agguato nel subconscio di ciascuno, spesso in modo inconsapevole, e che affiorano inaspettatamente. Il disegno li racconta bene attraverso il colore, i particolari, le libere associazioni.

Eccone alcune



la paura di Luca



la paura di Erica



la paura di Lamberto



la paura di Alessio



la paura di Elia



la paura di Lucrezia

Immagini, fantasie, incubi che popolano l'immaginario dei ragazzi, espressione dei loro timori, delle loro ansie, ma anche, e forse soprattutto, di quanto essi vedono in tv o al cinema o nei cartoni animati. Possono essere incubi che qualcuno di loro vive realmente, oppure fantasie alimentate dal piacere di provare paura, perché l'horror attrae e respinge nello stesso tempo.

Adesso lasciamo che ognuno di loro racconti la paura disegnata, che la contestualizzi (*perché ho questa paura, da dove mi proviene, cosa faccio per rimuoverla, oppure mi diverto a immaginare che qualcuno...mentre io...*), che ne parli. Ascoltiamo e, se possibile, registriamo la loro esposizione e facciamola riascoltare loro. È anche questa un'attività didattica importante che li aiuta a conoscersi, ad autovalutarsi e misurarsi con i compagni. Anno-

tiamo alla lavagna le scelte linguistiche particolarmente efficaci che sono state utilizzate (aggettivi, verbi, avverbi), invitiamoli a precisare meglio le loro descrizioni, facendo attenzione ai particolari, ai dettagli che hanno disegnato, ai colori che hanno usato, colorando le loro descrizioni proprio con i colori e le forme che hanno usato nei loro disegni (*rosse e rotonde gocce di sangue, neri uccellacci appiccicosi, mani verdi e ossute che emergono da un mare limaccioso*); sottolineiamo la potenza dell'immagine quando la descriviamo usando tutti i nostri sensi. Impariamo a scrivere giocando con la sinestesia, una figura retorica assai usata in poesia come in prosa che ci permette di dare alla parola più dimensioni e una particolare forza evocativa, per creare effetti inattesi e immagini sorprendenti. Spieghiamone il significato precisando che si parla di sinestesia quando associamo due o più percezioni a sensi diversi (*l'urlo nero, pallido silenzio, soffi di lampi*). E impariamo infine a curare la descrizione del dettaglio, partendo ancora una volta dalle immagini. Questa volta si tratta della scena di *Prometeo incatenato* di Peter Paul Rubens, (da: *Venere, la più bella del mondo. I miti raccontati dai pittori*, M. Bertherat, Trieste, ed. E/L, 2005, p. 25), riprendendo la modalità di lettura di un'immagine utilizzata precedentemente per le illustrazioni.



Proiettiamo alla lavagna luminosa il lucido del dipinto e affidiamo loro individualmente la seguente consegna:

Osserva la scena dipinta e compila la scheda di rilevazione per ciascuno dei due protagonisti della scena.

Prometeo

- il petto
- il corpo
- la testa
- le braccia

L'aquila

- le azioni
- le piume
- gli occhi
- le zampe

Ascoltiamo le loro osservazioni e invitiamoli a prendere nota delle espressioni dei compagni che sembrano particolarmente efficaci, annotiamole noi stessi alla lavagna. Impegniamo ora gli alunni individualmente in un'attività di produzione e chiediamo loro di utilizzare le informazioni ricavate per descrivere in maniera soggettiva tutta la scena. Leggiamo alcune delle loro descrizioni e, se si rivelano scarse o poco efficaci, supportiamole con la lettura del testo descrittivo che corredata il dipinto nello stesso volume, e invitiamoli a prendere *in prestito* strutture e lessico. Leggiamo lentamente, senza fornire il testo agli alunni, soffermiamoci su qualche espressione particolarmente efficace e facciamo notare come la potenza descrittiva che avvince il lettore provenga, oltre che dall'uso sapiente del lessico, anche dalla cura con cui l'occhio coglie ogni dettaglio,

penetra nei particolari allo scopo di avvincere il lettore e far sì che egli si identifichi nel protagonista: *L'aquila brama il fegato di Prometeo, Prometeo tiene testa a Zeus, i bicipiti si gonfiano, le dita delle mani si contraggono, il corpo si dibatte, lotta per sottrarsi alla voracità del rapace...*

Proseguiamo nell'attività di arricchimento lessicale, sottoponendo ai ragazzi la lettura di pezzettini di testi letterari d'appoggio, in cui la narrazione e la descrizione di alcune scene appaiano particolarmente efficaci in quanto capaci di generare brividi di paura, forte suspense, ricordando che i brani presi in esame devono diventare preziosi archivi cui attingere per prelevare all'occorrenza espressioni, vocaboli, strutture, cioè elementi linguistici e testuali utili a produrre in seguito un testo dello stesso tipo. Proponiamo, ad esempio, frammenti da *Morte nel lago*, di D. Hayes, *Dieci piccoli Indiani*, di A. Christie, *Harry Potter e il codice di fuoco*, *Harry Potter e l'ordine della fenice*, *Harry Potter e il principe mezzosangue*, di J. K. Rowling.

Invitiamo gli alunni a darne una lettura espressiva, attenta, curando cioè l'impostazione della voce, il tono e il volume, il ritmo della narrazione. Possiamo predisporre l'ambientazione adatta ad accompagnare la lettura: oscuriamo la stanza, facciamo una lettura a più voci, accompagniamo con una musica adatta. Per consolidare la capacità descrittiva mediante l'uso del linguaggio figurato, leggiamo alcuni versi del testo lirico del poeta francese F. Villon *La ballata degli impiccati* e lavoriamo sul potere evocativo, musicale del linguaggio poetico. Forniamo quindi il testo ai ragazzi e chiediamo loro di ricercare le parole (aggettivi, verbi) che definiscono l'immagine suggerita, di colorarle

diversamente a seconda dei dati percettivi cui si riferiscono e di compilare, con i dati raccolti, una scheda di analisi sul modello di quanto precedentemente proposto.

3. Conclusione

Il percorso didattico proposto può considerarsi un prezioso avvio alla scrittura di storie di paura, del mistero, dell'horror, rappresenta una forma di apprendistato della scrittura gialla molto ricco e motivante in quanto nelle diverse fasi del lavoro sono utilizzati codici diversi: quello artistico-pittorico, narrativo, poetico e letterario in cui ora il colore il disegno il dipinto le immagini, ora la parola l'immaginazione, le emozioni (paure, dubbi, sorpresa, inquietudine...) hanno ben supportato la costruzione di storie fantastiche, di paura o del terrore, poiché hanno fornito agli alunni spunti ed elementi che, a livello conscio e inconscio, li hanno spinti da una parte a riflettere e dall'altra a immaginare, inventare, creare. Inoltre la proposta di lavorare sulle paure e sull'horror investe un aspetto importante della crescita e per la crescita dei ragazzi. Molti genitori credono che non sia educativo o morale-proporre tali letture/scritture ai ragazzi, ritenendo che certi loro comportamenti (violenza, odio, aggressione, attrazione per la morte, i cadaveri, il soprannaturale...) siano da imputare proprio alle storie che sono state loro raccontate. Molti pedagogisti e psicologi sostengono il contrario: nelle storie di paura il bambino incontra le sue paure, incontra *il mostro che sente o teme di essere e che a volte arriva a perseguitarlo. Tenendo questo mostro all'interno... gli adulti impediscono al bambino di intesservi*

intorno delle fantasie...senza tali fantasie, al bambino non è dato di conoscere meglio il proprio mostro, né vengono forniti suggerimenti sul modo in cui egli può dominarlo. Di conseguenza, il bambino rimane indifeso con le sue peggiori ansie: cosa che non avviene se gli sono state raccontate fiabe che danno forma e corpo a queste ansie e gli sono stati indicati dei modi per sconfiggere tali mostri (da B. Bettelheim, *Le fiabe e le paure dei bambini*, traduzione di A. D'Anna, Milano, Feltrinelli, 1978). Altri sostengono che situazioni di paura possano provocare nei bambini reali stati di paura, agitazione ed anche di shock. Noi siamo convinti che la scuola, tra le altre sue funzioni educative, abbia anche quella di far emergere le ansie, i mostri, le paure dei ragazzi perché possano parlarne con i compagni e gli adulti, possano dividerle e trovare insieme atteggiamenti positivi per il loro scioglimento. L'adulto ha sviluppato capacità di separazione o straniamento da ciò che legge o vede e quindi ha l'intima consapevolezza di non essere coinvolto né minacciato. Sul piano educativo, pertanto, una tale pista di lavoro può aiutare i ragazzi anche a provare il piacere della paura e quindi a crescere.

Bibliografia

- M. Bertherat, *Venere, la più bella del mondo. I miti raccontati dai pittori*, Trieste, ed. E/L, 2005.
B. Bettelheim, *Le fiabe e le paure dei bambini*, traduzione di A. D'Anna, Milano, Feltrinelli 1978.
C. Bordoni, *La paura il mistero l'orrore dal romanzo gotico a Stephen King*, Chieti, Solfanelli, 1989.
M. Piscitelli, I. Casaglia, B. Piochi, *Proposte per il curricolo verticale*, Napoli, Tecnodid Editrice, 2007.
Donatella Ziliotto, *Paura! Racconti col brivido* - illustrazioni di Fulvio Testa, Milano, ed. B. Mondadori, 1997.

**DIALOGHI, REGOLE E DIVIETI
INTORNO A NOI.
DUE CLASSI A CONFRONTO**

di Maria Cristina Butini
e Massimo Caserta

LA SPERIMENTAZIONE avviata nell' a.s. 2008-2009, nell'ambito del Progetto "INNOVARE", in due classi prime del biennio professionale e finanziata dalla Regione Toscana ed attuata dal CIDI, nasce dal tentativo di elaborare dei piccoli percorsi didattici strutturati, che possano risultare più rispondenti ai bisogni formativi reali degli alunni. Ma anche nella prospettiva di contenere la dispersione scolastica, con specifico riferimento a quegli alunni che abbandonano dopo il 2° anno e per i quali si rende necessario un recupero delle competenze di base nei corsi di Formazione Professionale, di nuova istituzione.

Il Progetto si sta svolgendo parallelamente ad un corso di formazione dei docenti e con riunioni periodiche dei Consigli di classe sia per una informazione sul lavoro svolto e sulle metodologie apprese e testate, sia per diffondere la pratica laboratoriale presso i docenti non direttamente coinvolti con le loro discipline nell'attività sperimentale.

Le proposte operative hanno avuto come premessa l'intenzione di non abbassare i livelli dei contenuti disciplinari proposti, ma anche l'esigenza di concentrarsi sui saperi essenziali, sui nodi fondamentali evitando un infruttuoso enciclopedismo: una pratica didattica, che ha quindi cercato di individuare le competenze essenziali per lo studente.

Per quanto riguarda le classi del nostro

Istituto, l'ipotesi di lavoro individuata (Piscitelli, 2007), è stata incentrata su un percorso che, partendo dal testo verbale, si potesse concludere nella produzione, graduata e progressiva, di testi scritti regolati. Più precisamente la sperimentazione è stata avviata seguendo due percorsi: una raccolta di *Dialoghi*, e l'individuazione di *Divieti e comandi* sia di ambito domestico che pubblico.

Il percorso dei *Dialoghi* è iniziato con la raccolta da parte degli alunni di dialoghi tratti da situazioni reali: a casa, sul treno, sul pullman, al bar, a scuola e nei luoghi pubblici; le modalità di raccolta hanno privilegiato l'uso del registratore, del cellulare, ma anche la scrittura diretta sul quaderno. Il percorso dei *Divieti e comandi* si è invece basato su quei divieti e comandi che quotidianamente sono presenti nella vita dei nostri alunni, a casa o nei luoghi pubblici, e che non sempre vengono compresi e responsabilmente condivisi.

I due percorsi ci sono sembrati efficaci per un coinvolgimento fattivo degli alunni, vista la centralità che essi sarebbero venuti ad assumere nel corso di una attività didattica molto legata a situazioni reali. Oltre alla finalità di tipo linguistico e testuale, sarebbe stato inoltre possibile operare una serie di inferenze con ricaduta sul sociale, particolarmente necessaria in riferimento a situazioni scolastiche caratterizzate, come quelle nella fascia dell'obbligo degli Istituti professionali, da alunni non in tutti i casi disponibili al dialogo educativo.

1. Ipotesi di lavoro per un percorso strutturato sui dialoghi

Si ipotizzano per il percorso sui *dialoghi* le seguenti tappe di lavoro:

- Motivazione degli allievi attraverso la spiegazione delle modalità di lavoro e degli obiettivi da raggiungere.
- Assegnazione del lavoro.
- Raccolta dei dialoghi e loro trascrizione (lavoro svolto sia a casa che in classe).
- Riflessione linguistica e riscrittura in classe dei testi prodotti (quando ritenuto espressivo è stato rispettato il registro linguistico originale).
- Trasformazione dei testi dei dialoghi nella forma di discorso indiretto. Alcuni dialoghi hanno poi offerto lo spunto per la produzione di un testo letterario.
- Valutazione da parte del docente del lavoro svolto, con l'inserimento di elementi di invenzione.
- Discussione collettiva su eventuali spunti offerti dai testi per operare inferenze.
(vedi in appendice)

Osservazioni

Si è provato ad avviare anche un'attività di laboratorio linguistico-informatico per la trascrizione e la stesura definitiva dei testi, ma la non compatibilità di orario per la disponibilità dei laboratori e i tempi necessari per lo svolgimento del lavoro, ne hanno per ora scoraggiato la continuazione. L'inizio della sperimentazione attraverso l'attività sui *dialoghi* si è dimostrato un modo semplice e leggero per motivare e coinvolgere anche quegli alunni che era-

no spesso rimasti ai margini dell'attività scolastica, anche per le difficoltà di seguire con profitto lezioni con un approccio di tipo frontale.

2. Esempi di dialoghi con trasformazione in testo narrativo

Si riportano alcuni esempi di dialoghi e di racconti scritti da alcuni alunni. I racconti sono stati costruiti partendo dai dialoghi elaborati. In tal modo i ragazzi hanno effettuato una serie di operazioni linguistiche e cognitive in vista della stesura di un testo diverso da quello iniziale.

a. Dialogo tra Mister e calciatore

Mister: *Ciao!*

Giocatore: *Buongiorno, Mister!*

Mister: *Cosa fai qui, oggi?*

Giocatore: *Sono venuto a parlare con lei del perché voglio smettere di giocare.*

Mister: *Ma allora andiamo nel mio spogliato e parliamo.*

Giocatore: *Ok.*

Mister: *Dimmi pure tutto!*

Giocatore: *Allora, Mister, io voglio smettere di giocare, perché: 1. Vado male a scuola 2. fumo troppo 3. non ho più voglia.*

Mister: *Allora, non puoi cercare di studiare di più e fumare di meno?*

Giocatore: *Ascolti, Mister: io non riesco a smettere di fumare e a stare tanto sui libri...*

Mister: *Dovresti almeno provare, perché sei un bravo giocatore.*

Giocatore: *Lo so, Mister, ci penserò e Le farò sapere, ora devo andare. Arrivederci!*

Mister: *Ciao, Roberto!*

Racconto tratto dal Dialogo *La Decisione*

Avevo iniziato a giocare a calcio a sei anni. Era la cosa che mi appassionava più di ogni altra. Gli allenamenti e l'attesa della partita della domenica li vivevo poi con gioia ed eccitazione insieme. Quel gioco era sempre nei miei pensieri. Di giorno, e talvolta anche di notte. Ma col tempo altre cose, altri pensieri cominciarono ad affacciarsi nella mia mente e nella mia vita, fino a prendere il sopravvento su tutti gli altri. Anche sul calcio. Non lo avrei mai detto!

Quelli non erano pensieri con cui era facile convivere. Mi turbavano parecchio, anzi. Dicono che parlare dei propri problemi, magari con un amico o con qualcuno, ti può aiutare. Ma non ne ho mai avuto voglia di farlo. Perché non so.

Col tempo, giorno dopo giorno, essi diventarono un pensiero fisso. Il mister mi era diventato antipatico, la scuola poi cominciava a diventare l'ultimo dei miei pensieri, avevo cominciato a fumare, e molto. L'unico a rallegrarsene forse era Ettore, il tabaccaio vicino casa mia... cui mi accorgevo di diventare ogni giorno sempre più simpatico...

Fu così che un giorno presi la *decisione*: non sarei più andato agli allenamenti, non avrei più giocato a calcio! Andai all'allenamento, a quello che sarebbe stato il mio *ultimo* allenamento. Lo feci in qualche modo. Ma dopo chiesi al mister di poter parlare con lui. La conversazione avvenne nel suo spogliatoio e durò venti per me interminabili minuti. Gli spiegai le mie intenzioni. Rimase molto sorpreso ed anche contrariato. Mi fece tanti discorsi, tutti buoni e tutti giusti... che avrei potuto stare più sui libri, smettere di fumare e cose del genere.

Pensava che le mie *difficoltà* per continuare con il calcio fossero veramente dovute alla scuola e alle tante sigarette che fumavo. *Puoi stare di più sui libri e fumare meno* - mi disse. Ma io avevo già deciso che avrei lasciato la mia squadra e il calcio. Non avevo detto nulla per fargli pensare che i miei veri problemi fossero *altri*. Lo salutai, uscii dallo spogliatoio e tornai a casa. Il mister ci rimase molto male, mi sembrava deluso, afflitto.

Oggi, che è passato molto tempo e che ho fumato tante sigarette, mi chiedo quanto deluso e afflitto resterebbe Ettore, il tabaccaio vicino casa mia, se gli andassi a dire che ho preso la *decisione* di smettere di fumare per tornare a giocare a calcio...

(Roberto T. e Andrea C.).

b. Dialogo in Pullman

Martina: *Ehi, Ciao! Come stai?*

Rosa: *Ciao! Tutto bene. Te?*

Martina: *Tutto bene grazie! Oggi cosa fai?*

Rosa: *Dovrei studiare per il compito di Latino, perché?*

Martina: *Perché volevo fare qualcosa con te, ma se non puoi, non importa, sarà per un'altra volta.*

Rosa: *Va bene! Mi dispiace però!*

Martina: *Allora? Ci sono novità?*

Rosa: *No, no, niente di importante! Te?*

Martina: *Niente di che, sono molto stanca in questi giorni!*

Rosa: *Ah, mi dispiace! Lo sai che cosa ho saputo??*

Martina: *No! Dimmi...*

Rosa: *.. Mi hanno detto che due ragazze del '95 si sono picchiate!*

Martina: *Noo! Non ci credo! Ma per qua-*

le motivo?

Rosa: *Boh non lo so! Non me lo hanno detto!*

Martina: *Ah va bene... senti io scendo! Ci sentiamo! Ciao Rosy!*

Rosa: *Okey Marti! Ci sentiamo! Bacio.*

Racconto tratto dal Dialogo *Passaparola*

Erano ormai le dodici e trenta, e tutti i ragazzi come sempre si apprestavano ad uscire da scuola. Dalle loro espressioni del viso si poteva benissimo capire il programma per il pomeriggio. Chi aveva il sorriso infatti quel pomeriggio sarebbe uscito, chi invece aveva un'espressione più seria quel pomeriggio avrebbe studiato.

Tutti insieme, come un fiume in piena, i ragazzi si riversarono nel sottopassaggio della stazione dirigendosi verso il binario dove sarebbe arrivato il loro treno. Alcuni di loro, come Elena e Maria, presero la strada che portava al piazzale dei pullman per ritornare a San Giovanni Valdarno, terra che diede i natali a Masaccio. Intanto, all'uscita del sottopassaggio, sul marciapiede del binario, si era formato un grande gruppo di studenti tutt'intorno a due ragazze che si volevano picchiare. E, come molte volte succede, si volevano picchiare per un ragazzo, o così volevano darla a credere. Erano una bionda e l'altra mora, una piuttosto bassina e l'altra decisamente di alta statura, classe '95. L'unica cosa che avevano in comune era la voglia di apparire e farsi notare. Già, proprio così: il ragazzo era solo un pretesto. Iniziarono ad offendersi e a darsi delle spinte. Intanto la folla di studenti che si era creata intorno, sempre più numerosa, sembrava essere stanca di aspettare per vedere le botte.

Così, come sempre, molti iniziarono ad incitarle, mentre dal gruppo si levarono delle grida: *Si vole i' sangue, dagnene secche*, e così via. I primi ragazzi però cominciarono ad andarsene via per paura di perdere il treno. Ma la maggior parte rimase lì, perché molti di loro avrebbero persino perso il treno per vedere quella lotta... Finalmente *l'incontro* iniziò. Ma, come facilmente prevedibile, fu molto breve. Entrambe incassarono l'una dall'altra un paio di schiaffi e qualche tirata di capelli, ma niente di più, lasciando molti delusi. La notizia della rissa iniziava già a passare di bocca in bocca e di cellulare in cellulare. Così anche Elena e Maria, appena salite sul pullman, seppero del fatto. Si erano messe a sedere una accanto all'altra e avevano preso a parlare di cosa avrebbero fatto nel pomeriggio, quando il cellulare cominciò a squillare. Era Marta, una loro amica che andava a scuola a San Giovanni e che le informava di quanto era accaduto, senza però specificare il nome delle due litiganti. Appena letto il messaggio, le due amiche passarono la notizia ad altre ragazze, e queste, a loro volta, ad altre ancora... quest'ultime la dettero a dei loro amici... e così via. Così, nel giro di pochi minuti, tutti nel pullman, fuori del pulmann e chissà fino a dove, seppero cosa fosse accaduto alla stazione!

Chi afferma che i ragazzi di oggi non comunicano?

(Simone G. e Duccio F.)

3. Ipotesi di lavoro per un percorso strutturato sui divieti e comandi, in ambito familiare e pubblico

Si riportano anche per questo percorso le differenti tappe di lavoro.

- Motivazione degli alunni attraverso la spiegazione delle modalità di lavoro e degli obiettivi da raggiungere. Assegnazione del lavoro da svolgere sia a casa che in classe.
- Individuazione ed elencazione dei divieti e dei comandi, con le motivazioni che li sorreggono ed esprimendo la propria opinione al riguardo (in pratica, da una semplice elencazione si è arrivati alla produzione di brevi testi argomentativi).
- Riflessione linguistica e riscrittura in classe dei testi prodotti.
- Unità didattica su *Come prendere appunti* e *Come scrivere un verbale*.
- Discussione collettiva e stesura di un verbale (in una classe da parte di ogni singolo alunno; in un'altra, per gruppi).
- Riflessione linguistica e revisione dei testi.
- Valutazione del lavoro svolto. (vedi in appendice)

4. Esempi di divieti e comandi

Si segue la medesima procedura anche per i divieti e i comandi sui quali gli studenti, tenendo conto di quanto richiesto (testo narrativo), intervengono con attività di espansione, riduzione, trasformazione, eliminazione, sostituzione, etc. fino ad arrivare ad una produzione finale.

- A casa: *Non stare troppo tempo a parlare al telefono, soprattutto con il cellulare. Non lasciare in disordine in camera. Non ascoltare la musica a volume alto. Non uscire senza il permesso dei genitori. Collaborare nei lavori domestici. Fare i compiti. Non chiudersi in camera. Non alzarsi da tavola prima di aver finito di mangiare. Non rientrare la sera oltre l'ora stabilita.*
- Sui mezzi pubblici: *Non salire in treno o in pullman senza il biglietto; Non sporcare e non danneggiare i sedili; Non fumare e non parlare al conducente.*

Osservazioni

I primi testi prodotti risultavano dei semplici elenchi di divieti e comandi; le motivazioni che li sorreggevano erano assenti o scarsamente articolate; così la condivisione o no e relative motivazioni da parte degli alunni.

Nel lavoro svolto in classe gli alunni sono stati pertanto invitati a scrivere dei testi più adeguati e articolati dopo una discussione con il docente sui contenuti possibili. L'intervento del docente nella proposizione delle motivazioni è stato volutamente limitato per dare più spazio alla discussione collettiva.

Le difficoltà maggiormente riscontrate sono state quelle relative al passaggio da una forma di scrittura di tipo narrativo o descrittiva – quella più praticata dagli alunni – ad un'altra di tipo argomentativo. Si è pertanto preliminarmente lavorato sulle caratteristiche generali della strutturazione della frase complessa e dell'uso dei connettivi. Successivamente gli alunni sono stati invitati a riscrivere i loro testi misurandosi con le difficoltà legate alla

scrittura di una tipologia di testo per loro sostanzialmente nuova.

L'attività proseguita con la discussione in classe ha dato modo poi di proporre e di costruire un modello diverso di confronto rispetto a quello diseducativo di certa televisione, a cui sempre più frequentemente i ragazzi assistono: l'ascolto, la concentrazione finalizzata anche a prendere appunti per la stesura del verbale, l'intervento rispettoso, ordinato e pertinente.

5. Prosecuzione dell'attività

L'attività proseguita in questo anno scolastico (2009-2010) nelle classi seconde è stata indirizzata sulla produzione di testi di tipo narrativo, informativo ed argomentativo. Allo scopo è stato prima necessario fornire agli alunni, come prerequisiti, la conoscenza delle caratteristiche generali di queste tipologie di testi. Successivamente è stata svolta un'attività di tipo analitico: individuazione di elementi di narratologia e di tecniche espressive; la struttura di un articolo di quotidiano; la struttura del testo argomentativo. Nella fase in corso di svolgimento si sta tentando di avviare la produzione di testi di tipo informativo (articolo di cronaca), narrativo, argomentativo, di transcodifica (Dal testo narrativo all'articolo di cronaca e viceversa. Esempi: L. Pirandello, *Il treno ha fischiato*; L. Sciascia, *Il lungo viaggio*). Alcune tipologie di testo sono incentrate su tematiche relative a divieti e comandi trattati nella prima fase del progetto (per esempio, il divieto di un uso eccessivo del telefono cellulare o il divieto del fumo) oppure su spunti offerti da brevi notizie di cronaca. I testi verranno sviluppati con

l'inserimento di elementi di invenzione.

È in corso la individuazione e la raccolta di *testi di appoggio*, come articoli di quotidiano e testi o brani di narrativa, testi cioè dove gli alunni possano ritrovare rappresentati ad un livello più alto i temi e gli argomenti da loro trattati. È stata inoltre proposta la lettura di due libri di narrativa; uno inerente alla tematica delle regole (W. Golding, *Il Signore delle mosche*); l'altro, riferito al mondo della droga, trattato nell'ambito del divieto del fumo (F. Christiane, *Noi, i ragazzi dello zoo di Berlino*).

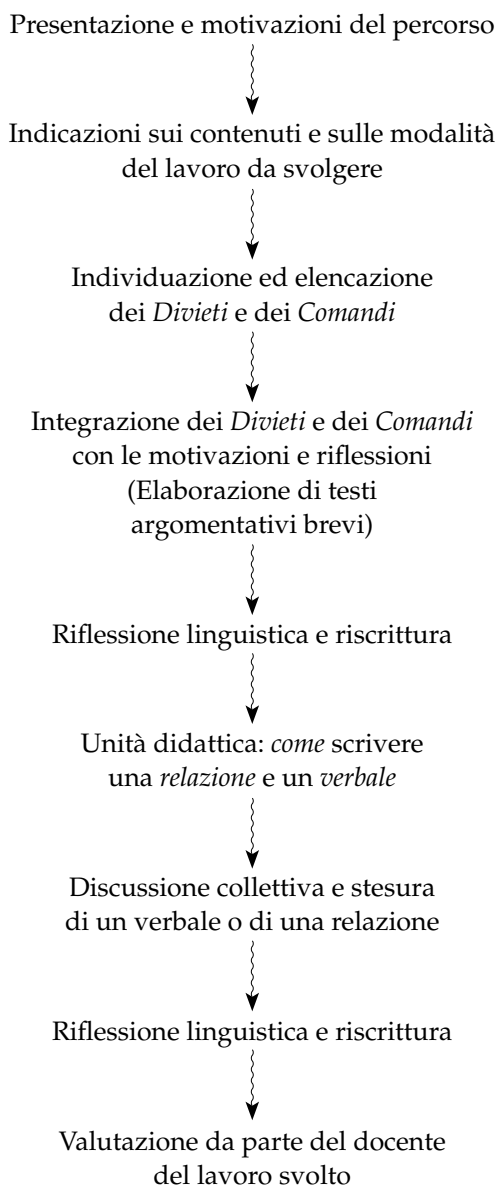
Come detto, la produzione dei testi, oltre che essere aperta all'attività linguistica, tenterà di operare il più possibile delle inferenze che, muovendo proprio dagli spunti offerti dall'attività svolta, cercheranno di allargarsi il più possibile sul terreno delle regole più generali della società per favorirne la conoscenza ed una condivisione responsabile da parte degli alunni.

Bibliografia

- W. Golding, *Il Signore delle Mosche*, Milano, Oscar Mondadori, 1980.
F. Christiane, *Noi, i ragazzi dello zoo di Berlino*, Milano, Bur Rizzoli, 2009,
L. Pirandello, *Il treno ha fischiato*, in L. Caporale, S. Nicola, G. Castellano, I Geroni, *Professione lettore*, vol. A, Petrini Editore, 2009, pp. 286-293,
L. Sciascia, *Il lungo viaggio*, in L. Caporale, S. Nicola, G. Castellano, I Geroni, *Professione lettore*, cit., pp. 217-223,
D. de Scisciolo, C. Fiorentini, M. Muraglia (a c. di), *Quale scuola per il biennio obbligatorio*, Roma, O.GRA.RO srl, 2008.
C. Fiorentini, *Il curriculum verticale*, in *Rassegna*, Periodico dell'Istituto Pedagogico, Anno XVI, n. 36, agosto, 2008.
M. Piscitelli, I. Casaglia, B. Piochi, *Proposte per il curriculum verticale*, Napoli, Tecnodid, 2007.

Appendice

REGOLE E DIVIETI PUBBLICI E PRIVATI



DIALOGHI



di Paolo Martini

7/1/2009

Inizio della sperimentazione

AVEVO GIÀ LETTO il *Progetto Innovare*, per la verità un po' frettolosamente. I presentatori hanno avuto il merito di evidenziarne la *concretezza*: credo e spero che questo aggancio fermo alla realtà si manterrà per tutta l'esperienza. Concordo in pieno sulla necessità di superare l'enciclopedismo diffuso, di concentrare il lavoro su obiettivi fondamentali che sviluppino competenze importanti. Il nostro modo di insegnare è troppo incentrato sulla trasmissione delle conoscenze, pur necessarie, ma tra le quali è necessario individuare priorità, operare scelte. Mi sembra che il problema del numero dei ragazzi presenti in classe sia stato un po' sottovalutato.

La mia classe è composta da 28 studenti, di cui alcuni extracomunitari, con problemi più o meno gravi di padronanza della lingua italiana. Non è facile in queste condizioni prestare la dovuta attenzione a tutti. La *motivazione* non si suscita solo con strategie didattiche innovative, ma anche lavorando sul disagio individuale, parlando con i ragazzi che vivono male l'esperienza scolastica, mostrando loro fiducia, attenzione, favorendo i legami col resto della classe, individualizzando il lavoro. Con 28 alunni tutto ciò diventa difficile. Concordo sulle modalità operative: coinvolgimento di una parte importante dei consigli di clas-

se, assistenza di tutor durante l'esperienza, ricaduta immediata dei progetti sulla realtà concreta dell'insegnamento.

Primo incontro per aree disciplinari: l'area linguistica

L'incontro è stata un'occasione importante per riflettere sul nostro lavoro, un sasso gettato nello stagno della consuetudine. Ecco gli elementi che ho trovato molto interessanti:

- la rilevazione della mancanza della testualità alla base della non corretta coesione e coerenza della scrittura;
- la riflessione sui modi e sulle forme per praticare il modello linguistico della comunicazione (laddove spesso prevale per comodità ed abitudine il modello della regolamentazione normativa);
- l'importanza dell'atteggiamento dello studente nei confronti di un testo, si un concetto, più in generale: rispetto al sapere;
- la pratica della contestualizzazione dell'apprendimento per poi arrivare alla decontestualizzazione, che è fondamentale;
- l'opportunità di operare l'analisi dei meccanismi linguistici non sui modelli del libro di testo, ma sulla lingua viva;
- la necessità di ricordarci sempre che la nostra funzione deve essere prevalentemente quella di registi, accompagnatori nel lavoro di costruzione delle conoscenze;
- la consapevolezza che la logica si sviluppa nella continua pratica di formulazione di inferenze;
- l'operare dal concreto all'astratto;

- l'importanza, una volta arrivati, nel nostro percorso, ai testi letterari, ricorrendo alla pratica dell'imitazione, della profanazione, della contaminazione degli stessi;
- l'importanza di usare diversi linguaggi compresi quelli multimediali;
- la necessità che i ragazzi trovino una forma di identificazione nel testo letto.

Riflettere su queste ed altre cose affrontate nell'incontro ti mette in crisi, perché, mentre condividi tante cose dette (in molte delle quali hai sempre creduto) misuri quanto se ne allontani la tua pratica quotidiana di insegnamento. Scattano i sensi di colpa e, immediatamente, le autodifese, poi protesti: e ti chiedi quanto lavoro in più ti costerebbe insegnare secondo questo modello educativo, non una volta ogni tanto, ma tutti i giorni? Dove trovare le energie, le motivazioni, le gratificazioni per affrontare cambiamenti così profondi ed impegnativi? Tanto più in classi con 28 studenti?

Riflettendo poi a mente fredda, magari ti accorgi che alcune cose le stai già facendo, che occorre una necessaria gradualità: piccoli passi, ma continui. Insomma: qualcosa si può fare.

27/1/2009

Un'esperienza in classe

Cerco di cambiare un po' la didattica per motivare di più i ragazzi e renderli più partecipi nella costruzione delle conoscenze.

Due studenti, un maschio e una femmina, improvvisano una breve drammatizzazione. Il comando è questo: la ragazza va ad un appuntamento col suo fidanzato,

ma è decisa a troncare la relazione, anche perché si è innamorata di un altro. *Lui* deciderà al momento come reagire, ma è prevista in ogni caso un'animata discussione. I comandi per gli altri studenti sono diversificati: alcuni narreranno l'episodio dal punto di vista di lui, altri dal punto di vista di lei, altri ancora dal punto di vista di un narratore onnisciente (i ragazzi sanno le sue caratteristiche). Qualcuno tenterà, ed è la cosa apparentemente più facile, ma in realtà la più difficile, di raccontare la scena come fosse una telecamera, che registra solo ciò che vede e che sente. Il lavoro è molto piaciuto. Allo scadere del tempo assegnato vengono letti diversi testi: ognuno di essi viene analizzato collettivamente per scoprire se gli ordini sono stati rispettati. Il miglior testo è quello di una ragazza ripetente che di solito si impegna pochissimo; incoraggiata, ha voluto rivedere il lavoro a casa, per integrarlo, ampliarlo, migliorarlo.

Il lavoro è continuato poi più... normalmente, attraverso l'analisi di testi letterari tesa, tra l'altro, a scoprirne il punto o i punti di vista. Poi ci siamo di nuovo riallacciati all'episodio drammatizzato: compito degli studenti era inventare monologhi e soliloqui (magari attraverso lettera) dei due protagonisti. C'è stato anche un tentativo di costruire un discorso indiretto libero, che però è risultato più difficile. Solito ritorno a testi letterari contenenti queste tecniche attraverso le quali il narratore ci fa conoscere i pensieri e le parole dette dei personaggi. Infine riflessione collettiva sulle diversità comunicative del discorso diretto, indiretto, indiretto libero, etc. Durante questo lavoro gli studenti hanno dimostrato più partecipazione e interesse del solito.

29/1/2009

Consiglio di classe con l'esperto-tutor

In caso di bullismo o di sospetto dello stesso, come è capitato nella nostra classe, come intervenire?

Indirettamente, senza farsene accorgere (ad es. con l'analisi critica di certe trasmissioni televisive solo finalizzate alla raccolta pubblicitaria, ma che veicolano valori di indisciplinata competizione, di mancanza di rispetto per gli altri, valori per cui conta solo apparire in TV o raggiungere fama e soldi, senza preoccuparsi dei mezzi usati).

Trasversalità tra le varie discipline: non di contenuti (rischio facili forzature) ma metodologica.

Come si costruiscono insieme ai ragazzi le conoscenze; la negoziazione dei significati (lasciare emergere punti di vista diversi, varie ipotesi con il maggior numero di indizi a sostegno, confronto). L'insegnante fornisce pian piano le sue conoscenze, non tutte all'inizio come una cosa prefabbricata che i ragazzi *ingoiano* e spesso poi *risputano*; la contestualizzazione, la narrazione bruneriana che inserisce il dubbio, rompe gli schemi mentali, valorizza l'aspetto dialettico (letteratura come spaesamento, rottura del senso comune); variazione delle modalità espositive, uso di linguaggi e tecniche diverse. In italiano in genere si lavora molto sulla grammatica, ma poco sulla testualità (vedi la *Grammatica dal testo* di M. L. Altieri Biagi sui requisiti della testualità: coerenza, coesione, ordine, ecc.; e sui diversi tipi di testi più o meno adatti a seconda dei diversi contesti comunicativi).

L'incontro tra gli insegnanti del Consiglio di classe che hanno aderito al Progetto e la nostra esperta mi è sembrato molto interessante. Mi sono reso conto che non è facile per qualche insegnante (forse un po' per tutti) aderire in pieno a queste indicazioni metodologiche di carattere trasversale. La lezione impostata sulla semplice trasmissione del sapere ci dà più sicurezza e richiede meno lavoro preparatorio. Inoltre non è facile applicare questo metodo di insegnamento in alcune discipline (es. matematica).

Abbiamo discusso su alcune innovative modalità di approccio al pensiero e all'opera del Machiavelli; ci sto studiando per concretizzarle. È stato ipotizzato un lavoro sui programmi televisivi più seguiti dai ragazzi.

12/2/2009

Riflessioni sparse

Lavorare su assi transdisciplinari non è prendere un tema tipico di una disciplina e *attaccarci* forzatamente, come ancelle, le altre discipline. Ogni disciplina ha la sua specificità, che, seppure *ridotta all'osso*, va fatta.

Assi trasversali possono essere: la narrazione bruneriana - la complessità - la testualità - la metacognizione - l'interculturalità.

Esempi di interculturalità:

Pluralismo:

- 1) in lingua: lavorare su varietà linguistiche, grammaticali, su modelli multimediali (la scuola si fonda invece quasi esclusivamente sul libro);
- 2) in matematica: matematiche alternative, non modelli assoluti.

Relazione: il sapere deve essere comunicativo, le conoscenze dei ragazzi devono essere messe in rapporto tra di loro e con quelle dell'insegnante (in lingua far vivere tutti gli aspetti delle relazioni comunicative: dialoghi - discussioni - conferenze - interviste, ecc.).

L'orale a scuola è raramente affrontato come oggetto di studio.

Regole del dibattito: fuori dalla scuola non si ritrovano; inutile predicare, bisogna farle vivere nella classe.

Bullismo: i freni nei comportamenti *arrivano* se è il ragazzo che, con i suoi tempi e modi, se ne impadronisce; non se glieli do io.

Metacognizione: aiutare a rendere coscienti i ragazzi su come ad es. affrontano la comprensione di un testo: aspettative (ad es. in base al titolo) - modi di lettura (completa o a piccoli passi) - ricerca delle informazioni principali - estrapolazione di parole difficili e ricerca dei significati - produzione di inferenze - anticipazioni, ecc.

La metacognizione può dare consapevolezza ad un ragazzo di ciò che sa o non sa fare; può dare fiducia, autostima.

Il *blocco*, il rifiuto del ragazzo di fronte ad un testo spesso è dovuto alle sue difficoltà nel capirlo.

9/3/2009

Riflessioni sparse

Si impara a scrivere in modo coeso e coerente attraverso continue esperienze di costruzione sintattica: riscrittura, copiatura di testi letterari, continuo intervento sul te-

sto, etc. Nelle attività scolastiche questo lavoro deve essere fatto in modo sistematico. Certamente anche la lettura contribuisce ad assimilare costrutti sintattici corretti.

Il dubbio a scuola. La scuola abitua ad interrogarsi? Se tutto si risolve nella spiegazione, nella lezione cattedratica non si ha un approccio fondato sul dubbio. Abituare i ragazzi a concettualizzare. Computer e TV scodellano tutto già fatto e i ragazzi ingoiano acriticamente, senza porsi domande. Attenzione al consumismo culturale scolastico.

21/3/2009

Avvio del lavoro in classe: Piccoli misteri quotidiani

Dopo aver letto il percorso sul *mistero* che mi ha inviato la nostra tutor, ho iniziato con i ragazzi un lavoro che però non riesco a progettare nella sua interezza a tavolino. Riporterò le varie fasi del lavoro. Obiettivi didattici e metodologia sono quelli indicati dal percorso attuato nella scuola media inferiore sotto la guida della nostra esperta.

Una intera ora di lezione in prima B è stata dedicata ad una discussione sul mistero, cercando di arrivare a definizioni più o meno condivise. I problemi discussi sono stati questi: significato di mistero; esempi di situazioni misteriose in cui ci siamo imbattuti; costruzione di un campo semantico relativo alla parola; stati d'animo diversi di fronte ai vari tipi di mistero, ma elemento che li accomuna; possibili affinità tra sogno e mistero; paure razionali e irrazionali, l'horror; significati di parole quali indagare, svelare, annotare, indizi, ecc.

Tre studenti hanno fatto il verbale (nei

giorni passati abbiamo parlato delle caratteristiche di un verbale legate alla sua funzione; alcuni ragazzi hanno già fatto i verbalizzatori di alcune discussioni). Compito per i ragazzi: annotare situazioni misteriose cui si sono trovati di fronte.

Nei giorni successivi, dopo aver letto i verbali, confrontandoli tra loro e verificando la loro fedeltà alla discussione avvenuta e alle caratteristiche specifiche di questo tipo di testo, ho letto ai ragazzi tutte le annotazioni su situazioni misteriose che mi hanno portato. Di ogni spunto abbiamo, insieme, cercato di prevedere possibili sviluppi, seguendo ipotesi fantastiche o realistiche, discutendo sul significato di termini come ossessione, psicosi, fobia, etc. Poi ogni ragazzo ha riavuto indietro il suo *spunto*, corretto e corredato dei consigli dei compagni e dell'insegnante sulle varie ipotesi di sviluppo. La consegna era quella di preparare a casa una nutrita scaletta di sequenze sulla possibile storia (senza l'obbligo di seguire i consigli avuti) per poi svilupparla scrivendo a scuola (e con valutazione) un vero e proprio testo. In questa fase del lavoro abbiamo quindi lavorato su tipologie testuali diverse (verbale, scaletta di sequenze, per costruire poi un testo narrativo completo: incipit, sviluppo, conclusione), abbiamo esercitato la capacità di prevedere conseguenze, costruire inferenze, etc; una acquisizione fondamentale credo sia stata quella di rendersi conto che anche la fantasia ha una sua logica, una sorta di *grammatica della fantasia*, secondo Rodari. Prima del compito in classe, ho dedicato una lezione a leggere due racconti fantastici, horror di Maupassant. Abbiamo riflettuto sui mezzi attraverso i quali lo scrittore riesce a creare una atmosfera di attesa spasmodica, di

tensione emotiva, abbiamo ricordato cos'è il ritmo narrativo e i problemi relativi al rapporto tra i tempi della storia e quelli della scrittura (Ho notato poi, correggendo i compiti, che alcuni ragazzi hanno fatto tesoro di queste riflessioni).

La didattica laboratoriale sta funzionando abbastanza, però sono sempre i soliti ragazzi ad intervenire: bisognerà trovare i modi e le forme per allargare la partecipazione degli studenti alla costruzione delle conoscenze.

Tra i vari spunti portati dagli studenti, attraverso votazioni, ne sono stati scelti due, su cui tutti lavoreranno sotto una guida ben precisa e servendosi dell'aiuto di testi letterari che abbiano una qualche affinità di tematiche e di situazioni con i due incipit. Lo scopo del lavoro è chiaramente quello di arricchire il lessico, in generale le modalità espressive degli studenti attraverso la manipolazione, l'imitazione (la *profanazione*) di testi letterari.

Con l'aiuto della nostra tutor, sto cercando i testi più adatti, non lunghi, con un lessico non troppo ricercato e possibilmente dove non prevalga troppo l'ipotassi.

7/4/2009

Consiglio di classe con l'esperto-tutor

Il giorno 7 aprile ci siamo riuniti come consiglio di classe con la nostra esperta-tutor. I percorsi che gli insegnanti che partecipano al corso stanno progettando (e quindi anche il mio, sul *mistero*) devono basarsi su principi metodologici comuni: gli assi trasversali, che sintetizziamo:

- 1-la testualità: per ciò che riguarda l'italiano significa anche non soffermarsi esclusivamente sulla grammatica, ma lavorare su ciò che costituisce la condizione essenziale di un testo: la coerenza, la coesione, l'ordine etc.; non lavorare solo su testi narrativi, ma su tutti i modi di comunicazione orale e scritta.
- 2-la metacognizione, nel senso di rendere il più possibile consapevoli i ragazzi, a livello cognitivo, di ciò che stanno facendo. Nel percorso sul *mistero*, di fronte alla novella di Maupassant *Chissà*, che leggeremo e analizzeremo insieme, dovranno essere messi in luce alcuni problemi relativi all'approccio, all'atteggiamento di fronte al testo: le aspettative (ad esempio sulla base del titolo) le modalità di lettura (lettura dell'intero racconto, per poi evidenziare le informazioni principali? Lettura a pezzi? Estrapolazione delle parole difficili? Anticipazioni).
- 3-la narrazione bruneriana, che assegna un ruolo essenziale, nella didattica, all'espressione di diversi punti di vista, alla formulazione di ipotesi interpretative, alla negoziazione dei significati. L'approccio alle conoscenze dovrebbe essere problematico, non descrittivo. La discussione sul mistero (verbalizzata) e quella sui verbi (radice, desinenza, coniugazione, significato dei modi e dei tempi), che dovremo fare (e verbalizzare), credo segua questi principi metodologici; così come l'analisi dei testi narrativi letti e che leggeremo. Grande importanza formativa per i ragazzi è la riflessione dubbia: l'insegnante deve insinuare il dubbio, abituare i ragazzi a ragiona-

re, non ad essere dei passivi recettori di conoscenze. La scuola aiuta i ragazzi ad interrogarsi?

L'uso di testi letterari durante il percorso che sto seguendo dovrebbe costituire una forma di provocazione, oltre che una miniera di forme espressive, termini, procedimenti stilistici, cui attingere a piene mani. Il testo letterario dovrebbe avere la funzione di rompere gli schemi mentali, espressivi e stimolare ad andare oltre le apparenze, trasformare il banale, rappresentandolo in modo nuovo.

- 4-l'interculturalità. Si esplica nell'applicazione di due categorie: il pluralismo e la relazione.

Il pluralismo in lingua significa, tra l'altro mettere a contatto i ragazzi (ed aiutarli ad usare) diverse varietà linguistiche, diversi tipi di grammatica, diversi registri linguistici, diversi modelli di comunicazione (la scuola è *monomediale*). Nel percorso sul mistero si sta seguendo queste indicazioni. Ad un certo punto del lavoro analizzeremo dipinti, visioneremo film. I testi adoperati vanno dalla scaletta, alle annotazioni, al verbale, al testo narrativo, alla stesura di un questionario, alla relazione, riguardano e riguarderanno lo scritto e l'orale.

Mentre, per la relazione, il sapere deve essere comunicativo, mettere in rapporto le conoscenze con il ragazzo. In lingua entrano in gioco tutti gli aspetti della comunicazione: dialoghi, discussione, relazioni, interviste. Importante è abituare i ragazzi a rispettare le regole dei dibattiti, perché la scuola è forse l'unico luogo dove possono farlo. Come regola generale

la lingua pragmatica dovrebbe precedere quella che trasmette conoscenze.

10/4/2009

Problemi di scrittura

Ho corretto i compiti fatti dai ragazzi, nel senso che ho segnalato i problemi della scrittura: coerenza, coesione, correttezza ortografica, efficacia della punteggiatura: naturalmente saranno i ragazzi stessi a rivedere il testo, correggendo gli errori, riscrivendo periodi non coesi, sostituendo termini non appropriati, connettivi usati male, etc. Controllerò questo lavoro, aiutando chi è in difficoltà. Ricorrenti sono gli errori nell'uso dei modi e dei tempi dei verbi (ma anche forme sbagliate soprattutto nella coniugazione del passato remoto: *io uscì*, ad es.). Alcuni studenti alternano in modo immotivato tempi al presente con tempi al passato. Si rende opportuno un lavoro specifico sui verbi che mi accingo a progettare.

Per ciò che riguarda le storie realizzate, ce ne sono di ogni tipo, alcune interessanti, altre più banali, alcune raccontate bene, altre più scialbe, piatte.

20/5/2009

In classe

La nostra esperta-tutor è venuta per due ore in classe. Abbiamo letto tre testi scritti dai ragazzi. Qualche giorno prima era stato loro consegnato, dopo averlo letto e commentato insieme, il racconto di Maupassant *Chissà*. Il compito assegnato era quello di scrivere un breve racconto appoggiandosi su questo testo e in particolare su due passi

in cui la scrittura dell'autore diventava particolarmente efficace nel trasmettere sensazioni misteriose, tensione emotiva, etc.

Abbiamo discusso con i ragazzi sui tre testi scritti da loro, analizzandone contenuto e forma: ad esempio, come erano riusciti, nella descrizione di una notte inoltrata, a creare un'atmosfera di *suspence*, di attesa, di mistero. Alla fine della discussione, la dottoressa ha fissato alla lavagna le caratteristiche dei testi fantastici, sia dal punto di vista dei contenuti che dal punto di vista delle tecniche di scrittura. È stato dato ai ragazzi un compito: ricercare quei contenuti in testi letterari, o in film. Nei giorni seguenti ho aiutato i ragazzi nella ricerca di questi testi, fornendo loro racconti, brani di romanzi, indicazione di titoli di film: ho dato loro il compito di fare brevi riassunti di questi testi, evidenziando uno o più elementi fantastici (ad es.: il doppio, l'apparizione, il ritorno dei morti, creature mostruose, ambienti tipici, la morte, l'incubo, ecc.); di cercare inoltre, laddove era possibile, quei brani di scrittura che più efficacemente, a loro parere, trasmettevano tensione, paura, mistero, riportandoli attraverso citazioni. L'ultimo comando infine è consistito nel tentare (perché è sicuramente difficilissimo anche per noi insegnanti) di formulare ipotesi sulle tecniche narrative usate nei brani citati. Vedremo i risultati sabato 23 quando la dottoressa ritornerà in classe.

Un altro lavoro impostato in classe dovrebbe aiutare i ragazzi ad usare correttamente i tempi dei verbi (ad esempio difficilmente i ragazzi evidenziano con i tempi corretti i rapporti cronologici tra azioni del passato: usano poco il trapassato prossimo, usano il passato prossimo a sproposito etc.): si tratta, data una situazione del

passato, di ricostruirne l'antefatto. Il libro di M. R. Alessandri, *Manuale del fantastico*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, mi ha fornito stimolanti idee su come, attraverso questo lavoro, suscitare le capacità creative dei ragazzi (mettere in scena l'immaginario). Vedremo i risultati.

19/5/2009

Incontro del Gruppo di ricerca di lingua italiana

In mezzo alla programmazione dei percorsi, all'analisi degli incontri avuti con i ragazzi delle diverse scuole, si sono imposte alcune riflessioni, perché i ragazzi delle prime classi all'inizio della scuola hanno un atteggiamento più interessato, corretto, motivato e poi, dopo due o tre mesi diventano più demotivati, confusionari, svogliati? Forse si aspettavano un certo tipo di scuola diverso dalle medie e invece ritrovano gli stessi modi, gli stessi metodi già conosciuti... e rimangono delusi?

23/5/2009

In classe

Sabato 23, con la nostra tutor, abbiamo analizzato in classe i testi dei ragazzi. Essi avevano letto racconti, brani di romanzi, avevano, in alcuni casi visionato film alla ricerca dei temi tipici del fantastico. Tra i testi numerose novelle di Maupassant, racconti di Poe, di Landolfi, di Kafka, di Stevenson, Gogol, Pirandello, Stoker, ecc.: molti ragazzi però non avevano bene capito i comandi, limitandosi a riassumere il testo letto o visionato, individuando, nel migliore dei casi l'elemento fantastico presente, solo qualche tentativo di analisi formale,

solo qualche citazione di passi significativi. Con la dottoressa abbiamo ritenuto continuare a lavorare con i ragazzi sull'analisi testuale, soprattutto per ciò che concerne le tecniche di scrittura, lo stile, cioè su quello che in ultima analisi è lo specifico letterario. Abbiamo anche considerato la difficoltà di lavorare insieme su testi diversi. Da qui l'individuazione di un testo (*La notte*, tanto per cambiare, un racconto di Maupassant) da analizzare insieme. L'analisi è avvenuta sull'incipit del racconto che precede, usando il presente, la vicenda vera e propria raccontata al passato. Questa volta i ragazzi sono entrati davvero nei segreti formali del brano che ne fanno un pezzo di grande valore letterario. Mi ha meravigliato la quantità di osservazioni, di scoperte fatte dai ragazzi: parallelismi, costruzioni simmetriche del periodo, ripetizioni che creano ritmo, strutture binarie, accumulo di elementi simili che creano sensazioni di dilatazione delle sensazioni, affanno, ecc., contrapposizioni; e poi ancora similitudini, personificazioni, metafore. Hanno fatto osservazioni importanti sulla punteggiatura, sulla lunghezza dei periodi, sui motivi dell'uso del presente. A questo punto ho chiesto loro di ricostruire in uno schema i predicati della notte e quelli del giorno (che nel testo è contrapposto negativamente alla notte. Lo schema è stato ricostruito senza particolari difficoltà. Poi, utilizzando elementi in qualche modo contrapposti (maremontagna; estate-inverno; città-campagna, ecc.), ho chiesto loro di scrivere un incipit sulla falsariga del brano di Maupassant (una forma di imitazione delle tecniche di scritture presenti e già individuate per lo più dai ragazzi)... Per ora i ragazzi lavorano piuttosto volentieri. Ho promesso loro di farne tutti degli scrittori!

Il lavoro, di cui ho già parlato, che doveva servire tra l'altro ad abituare i ragazzi ad usare correttamente i tempi del passato (rapporti tra passato remoto e trapassato prossimo; funzione dell'imperfetto) è riuscitissimo per ciò che riguarda il contenuto (immaginare poteri magici nei compagni di classe ha sbizzarrito la fantasia e dato sfogo a problemi relazionali, con la creazione di situazioni molto divertenti), mentre ha dovuto subire un grosso intervento correttivo proprio sull'uso dei tempi dei verbi.

L'incipit scritto dai ragazzi imitando quello di Maupassant, generalmente è stato ben costruito e ha raggiunto in diversi casi livelli espressivi importanti: è stato un lavoro ben riuscito, da continuare nel futuro: così si impara a scrivere, almeno per ciò che riguarda testi descrittivi e narrativi. (Ho conservato sia le scoperte fatte prevalentemente dai ragazzi su come Maupassant ha costruito l'incipit de *La notte*, sia qualche riscrittura fatta dagli studenti.

22/9/2009

Il lavoro riprende... Le paure

Lavorando sul mistero abbiamo parlato spesso di paura; proprio sulla paura si incentra il lavoro di quest'anno. Come al solito, all'inizio, abbiamo parlato del significato dei termini per arrivare a definizioni condivise, riportando anche le definizioni del vocabolario non soltanto sul termine paura, ma anche sulle parole angoscia, ansia, spavento, preoccupazione, ecc. La discussione ci ha portati a riflettere sui sinonimi, sulla necessità di vedere le parole nel loro contesto per poterli trovare, sulle scale di intensità, sugli antonimi che si escludono a vicenda e su quelli invece che

ammettono gradi intermedi, ecc.

A me premeva ragionare sul testo poetico; forzando un po' la mano ho posto i ragazzi di fronte a due poesie del Pascoli, espressione della sua visione angosciata e impaurita del mondo: *Il lampo* e *Il tuono*. L'analisi di queste due poesie li ha messi di fronte alla specificità del testo poetico, di cui hanno scoperto non poche caratteristiche. Il lavoro è continuato per una ventina di giorni. Altre poesie sono state analizzate, soprattutto *Spesso il male di vivere...* (Montale). Abbiamo lavorato sulla metrica, sul ritmo, sulla figure retoriche del suono, del significato, della costruzione del periodo; naturalmente il lavoro sarà ripreso e approfondito per tutto l'anno: i ragazzi dovranno entrare in possesso di importanti strumenti di analisi di un testo poetico.

A questo punto il discorso si è spostato sulle paure infantili. È stato elaborato un breve questionario da sottoporre ai genitori sulle paure che i ragazzi hanno avuto da 0 a 5 anni, con qualche domanda sulle eventuali paure che i genitori avevano nei loro confronti. Costruire un questionario non è semplice come sembrerebbe: ci siamo accorti che se volevamo avere risposte adatte ad essere sistemate in grafici, istogrammi, tali da fornire un quadro generale chiaro e veloce (come era nel nostro intento), le domande dovevano avere certe caratteristiche. Alcune, per esempio, non potevano che essere chiuse. Compilati i questionari, due studenti si sono presi il compito di creare un CD, da far poi vedere in sala video, dove i risultati del questionario saranno illustrati, anche attraverso grafici, ecc.

Parlando delle paure infantili facilmente il discorso ha affrontato la fiaba: cos'è, quali sono le sue caratteristiche e la sua storia; fiabe raccontate e fiabe viste in tv o al cinema sotto forma di cartoni animati; le fiabe e la paura; se la paura ha una funzione importante per la crescita di un bambino, visto le continue richieste di fiabe di paura. Naturalmente il lavoro è partito dal vissuto di ogni ragazzo. Queste discussioni sono verbalizzate. Ho preparato una specie di intervista su questi temi: risponderà ogni ragazzo, magari con l'aiuto di un genitore (non sembra però, fino ad ora, che i genitori abbiano quella disponibilità di parlare coi loro figli, di ricordare insieme in cui io speravo, immaginando anche il significato affettivo di questo dialogo tra genitori e figli). Quando riporteranno l'intervista, ci scambieremo informazioni, riflessioni, esperienze (sempre verbalizzate). Poi ogni ragazzo produrrà un testo (con verifica; così come sarà dato un voto ai produttori del cd sul questionario e ai verbalizzatori). L'occupazione della scuola ha interrotto il lavoro; e ciò temo avrà conseguenze molto negative.

Il lavoro è ripreso. In sala video i due studenti designati hanno illustrato i risultati del questionario, attraverso un dvd. Nella maggior parte dei casi le risposte sono state sistemate in grafici, commentati poi brevemente dai presentatori e dagli altri studenti. Un unico rilievo tecnico è stato mosso al lavoro: l'uso di colori troppo simili, che possono generare confusione. Tutto sommato: un discreto lavoro. È arrivato il momento di scambiarsi opinioni, informazioni, riflessioni sui risultati dell'intervista sulle fiabe fatta ai genitori e... a se stessi. Ripeto che la discussione è stata verbaliz-

zata, i verbali sono stati corretti. Ho fatto poi notare ai ragazzi come un verbale può essere cambiato e modificato. Dalla discussione sono emerse alcune cose:

- 1) i ragazzi conoscono poche fiabe; si tratta di fiabe per la maggior parte viste sotto forma di cartoni animati. Pochi hanno avuto la fortuna di ascoltare fiabe dalla bocca di familiari o maestre;
- 2) in generale hanno capito che con la formuletta iniziale *C'era una volta* si entra in un mondo fantastico, dove spazio e tempo hanno caratteristiche tutte particolari;
- 3) ci sono motivi, funzioni ricorrenti in molte fiabe: un equilibrio iniziale rotto da un qualcosa che dà inizio alle avventure, dopo le quali, generalmente, si torna ad un diverso e migliore equilibrio; una serie di funzioni tipiche svolte dai vari personaggi; un lieto fine;
- 4) anche gli elementi paurosi, malefici presenti in quasi tutte le fiabe non impressionano più di tanto i bambini, anzi spesso piacciono e sono importanti per la loro formazione;
- 5) le immagini e la musica delle fiabe viste alla tv mettono più paura e non lasciano spazio all'immaginazione, a differenza delle fiabe ascoltate;
- 6) le varie prove che l'eroe deve superare fanno pensare ai riti d'iniziazione per diventare adulti;
- 7) spesso i bambini chiedono sempre le stesse fiabe, perché così si sentono rassicurati. Ad esempio un ragazzo ha fatto notare che, quando era piccolo, voleva sempre le fiabe dove non c'erano perdite familiari, abbandoni, ecc. Naturalmente a queste osservazioni

siamo arrivati insieme, ma sotto forte sollecitazione da parte mia e naturalmente alcune opinioni espresse divergono, a seconda delle differenti esperienze che ognuno di loro ha avuto.

Ho corretto i testi elaborati dai ragazzi. Dai loro racconti di paure infantili, emergono cose interessanti e divertenti: paura dei ragazzi Down, delle foglie degli alberi che cadono, dei pagliacci, dell'imitazione di Ignazio La Russa, dei cani, dei forti rumori... Alcune paure permangono ancora oggi; altre sembrano tramandarsi nei secoli (essere quindi innate). Molti genitori, pur ritenendolo un cattivo metodo educativo, hanno ammesso di aver usato le paure per far obbedire i loro figli; diverse le loro strategie per tranquillizzarli (una in particolare molto intelligente: usare le fiabe ad hoc, dove i protagonisti superavano le stesse paure dei figli). La parte riguardante le fiabe ha riservato qualche sorpresa: alcuni studenti, più di quelli che pensavo, non volevano sentire fiabe di paura.

Il testo ha subito un lungo lavoro di revisione, soprattutto per ciò che riguarda la coesione (uso di connettivi non corretti logicamente, mancate concordanze, confusione dei tempi dei verbi, mancanza di soggetto, mancanza di principale, ecc.) Se gli studenti fossero meno numerosi sarebbe tutta un'altra cosa per questo lavoro, essenziale per imparare ad esprimersi.

22/10/2009

Il mondo incantato delle fiabe

Ho riletto alcuni passi del *Mondo incantato* di B. Bettelheim. Ho deciso, affascinato dalla lettura, di provare a far analizzare due

fiabe dai ragazzi, giocando a fare gli psicanalisti: ho preparato una serie di domande sulle fiabe *Hänsel e Gretel* e *Biancaneve*. Naturalmente ho prima dovuto dare alcune informazioni su Freud e la psicanalisi, avvertendo i ragazzi che l'uomo è studiato da molti altri punti di vista, per cui le affermazioni di Freud non sono da considerarsi la verità, ma una delle ipotesi di conoscenza dei meccanismi della mente umana, seppure molto autorevole. L'argomento affascina molto i ragazzi.

Parlando delle fiabe viste in tv o al cinema, abbiamo incominciato a riflettere sulle tecniche cinematografiche per creare momenti di paura, di tensione estrema. Mi sembra opportuno uscire qualche volta dal mondo delle sole parole lavorando su un diverso modello di comunicazione; ho deciso di far vedere un film di paura, non conosciuto probabilmente dai ragazzi: *Misery non deve morire* tratto da un romanzo di S. King. Dopo una ventina di minuti dall'inizio della proiezione, questa sarà sospesa: gli studenti dovranno rispondere ad alcune domande sul brano di film visto, cercando di far ipotesi sul proseguo della storia. Altri venti minuti di proiezione e nuovo stop con nuove domande e nuove inferenze; altre domande alla fine del film.

Il lavoro sul film è finito. Ai ragazzi è piaciuto; la parte in cui hanno trovato più difficoltà è stata quella relativa alle tecniche attraverso le quali il regista ha saputo creare momenti di tensione, di paura, anche se alcune osservazioni sono state molto acute intorno al gioco musicale-silenzio, mancate inquadrature a tutto campo per creare l'effetto sorpresa, etc. Per lavorare su questo terreno in futuro dovremo analizzare brevi

sequenze, da analizzare nei minimi particolari.

La parte più interessante è stata quella relativa alle previsioni: date le premesse quali potrebbero essere gli sviluppi della storia? Alcune ipotesi si sono dimostrate straordinariamente azzeccate: segno che alcuni ragazzi hanno saputo trarre conseguenze plausibili, logiche da ciò che avevano visto fino ad allora. Molti hanno saputo cogliere le potenzialità di alcuni indizi, il loro valore per il proseguo della storia.

21/11/2009

Hänsel e Gretel,

Cappuccetto Rosso

Per prima abbiamo analizzato *Hänsel e Gretel*. Ho allegato le domande a cui abbiamo, per questa volta insieme, cercato di rispondere, sforzandoci di capirne i significati profondi. Se guidati e continuamente stimolati i ragazzi scoprono tante cose: intuiscono e ragionano. Con l'analisi del film e delle fiabe è iniziato il lavoro sul testo argomentativo: continuamente i ragazzi vengono chiamati a esprimere pareri motivati, a operare inferenze; viene loro chiarito più volte che i pareri possono essere diversi, ed è bene che lo siano; l'importante è motivarli efficacemente, sulla base del testo, fiaba o film che sia: è su questo che si orienta la valutazione. Tra qualche giorno chiederò a qualcuno di riportare il succo delle risposte che abbiamo dato alle domande su *Hänsel e Gretel*, anche per verificare, a distanza di tempo, che cosa si ricordano.

Cappuccetto Rosso - La nostra esperta è venuta a scuola per la terza volta. I ragazzi hanno letto, dividendosi le parti, la fiaba

nella versione dei Fratelli Grimm, poi hanno risposto ad un questionario teso, oltre che a... rompere il ghiaccio, a conoscere quello che i ragazzi sanno della fiaba. Come immaginavamo, la fiaba è stata conosciuta quasi da tutti attraverso il cartone animato di Disney. Siamo poi andati in sala proiezioni, dove la dottoressa ha presentato la fiaba iniziando un lavoro di indagine sulle strutture narrative e sugli elementi narratologici della fiaba. Nei giorni successivi il lavoro è continuato in classe seguendo in parte una scheda che la dottoressa ci aveva portato. Siamo anche ritornati in sala proiezioni, cominciando a riempire gli appositi spazi vuoti del Powerpoint attraverso il quale era stata presentata la fiaba. Non potendo disporre per molto tempo della sala proiezioni due studentesse si sono offerte di continuare da sole il lavoro, fino al suo completamento.

È arrivato il momento della verifica. Ho preparato una scheda di analisi delle strutture della narrazione e degli elementi narratologici.

Il lavoro dei ragazzi, a dir la verità, in generale mi ha soddisfatto poco: alcuni connettivi logico semantici non sono chiari ai ragazzi; sfugge loro, in alcuni casi, la funzione svolta. Ma la difficoltà più grossa è consistita nel motivare le loro ipotesi interpretative attraverso argomenti riscontrabili nel testo. Ci sono anche osservazioni molto interessanti, ben argomentate, ma le difficoltà sono piuttosto diffuse. Tra l'altro i ragazzi continuano a fare troppi errori ortografici. Dei due testi allegati, quello di Fossi è uno dei migliori, quello di Lopez è ad un livello medio-basso.

Sto preparando delle schede sull'uso dei connettivi logico-semantici e sulle proposi-

zioni principali e subordinate (non è raro trovare un periodo senza la principale).

Ultima fase del lavoro su *Cappuccetto Rosso*: discussione collettiva e tentativo di scoprire i significati più importanti della fiaba. Ho preparato una serie di domande, dopo aver riletto le riflessioni di Bettelheim: dal confronto tra *Hänsel e Gretel* e *Cappuccetto Rosso* (il bosco, la casa dei genitori, i comportamenti diversi tra i protagonisti), al contrasto tra il principio del piacere e quello di realtà, rappresentati dalle varie figure, immagini, ecc; dall'analisi del comportamento e del carattere di Cappuccetto Rosso, alla funzione dei due maschi presenti nella fiaba; dal mistero relativo alle indicazioni che la nostra eroina fornisce al lupo per trovare la nonna a quello relativo al comportamento della nonna; dal possibile significato del colore rosso a quello della parola *cappuccetto*, al posto di *cappuccio*. Naturalmente ai ragazzi è interessata soprattutto la parte relativa alla sessualità prematura e al significato della collaborazione tra nonna e bambina per catturare il lupo ed ucciderlo, nella seconda versione del finale. La discussione, durata più di un'ora, è piaciuta ai ragazzi che hanno mostrato generalmente buoni livelli di comprensione.

Ad una studentessa è toccato il compito di riassumere quantità e qualità dei vari interventi: sulla base del suo resoconto, accettato tranquillamente da tutti, ho premiato con dei *più* quattro studenti.

Giochiamo a fare gli psicanalisti:

Biancaneve

L'ultima fiaba analizzata è stata *Biancaneve*. Ho preparato una serie di domande; durante le vacanze di Natale gli studenti

avevano il compito di tentare di dare delle risposte. Al ritorno dalle vacanze per le varie domande ognuno ha riportato le sue ipotesi di risposta. Dal confronto e dalla discussione che ne è seguita sono emerse conclusioni abbastanza condivise; due studentesse si sono offerte di riscrivere una specie di verbale dove sono state scritte anche opinioni diverse.

Quale può essere il significato di questo lavoro? Certamente abituarsi ad analizzare un testo in profondità, a cercare di capire i significati profondi di un testo, quelli più nascosti e, come sempre abituarsi a ragionare motivando le risposte, creando relazioni tra le parti, facendo interferenze e previsioni fondate.

2/12/2009

Le paure, le angosce adolescenziali

Mi interessava molto arrivare a questo punto. Ho proposto di mettere per iscritto, sotto forma di semplici annotazioni, le paure, le angosce che vivono più intensamente. Le abbiamo riportate alla lavagna e abbiamo iniziato a discutere. Ho chiesto loro se si poteva raggrupparle in base a qualche criterio: grosso modo è venuto fuori che, pur non mancando collegamenti evidenti tra le due *famiglie*, si poteva distinguerle in paure occasionali circoscritte nel tempo e legate a fattori esterni e in paure durature (meglio chiamarle angosce, ansie), più legate al proprio io, alla crescita, alla costruzione della propria identità. Ho proposto di formulare un breve questionario per confrontarci con le paure di altri ragazzi: una ragazza ha elaborato, per la verità in modo non impeccabile, il questionario. Col permesso del Dirigente ne abbiamo fatto

100 copie, lo abbiamo distribuito e abbiamo raccolto le risposte. Con l'aiuto dell'insegnante di trattamento testi due studentesse si sono prese l'incarico di visionare le risposte, sistemandole poi in un Powerpoint da mostrare ai ragazzi.

Nel frattempo, dopo aver ripreso in mano brevemente il lavoro sulla struttura narrativa di *Cappuccetto Rosso* ho assegnato agli studenti il compito di riscrivere la fiaba, ambientandola al giorno d'oggi, ma cercando di conservare rapidità di scrittura (prevalenza della paratassi, pochi, ma essenziali elementi descrittivi), importanza dei dialoghi (almeno uno con ripetuti parallelismi, quasi delle anafore), frequenti connettivi che introducano contraddizioni, lieto fine, magari con filastrocca finale. Verranno così alla luce meglio, attraverso la proiezione nella protagonista, le paure degli studenti? Oppure, più banalmente, si tratterà di una semplice trascrizione di luoghi comuni: il solito spacciatore di droga, il maniaco sessuale, lo stupratore? Ho paura che sia più probabile la seconda ipotesi; in ogni caso può essere un importante esercizio di scrittura sulla base di certi comandi.

Nell'attesa di questi lavori (Powerpoint e *Cappuccetto Rosso 2000*), ho ripreso coi ragazzi la discussione sulle paure legate all'adolescenza, focalizzandola su tre punti: la trasformazione del corpo; la ricerca d'indipendenza nei confronti della famiglia ma, nello stesso tempo, paura che le protezioni vengano meno; la creazione della propria identità attraverso la famiglia e il gruppo di amici e in generale l'ambiente esterno.

C'è stata la presentazione del Powerpoint, scaturito dalla sistemazione dei risultati del sondaggio: tra le angosce denunciate dai ragazzi prevalgono quella di

essere abbandonati (e quindi la morte dei familiari), di non farcela ad affrontare da soli gli impegni della vita (scuola, lavoro, etc), la paura di incidenti stradali, di essere emarginati dal gruppo, la paura di avere un fisico ingombrante e brutto che non piace a nessuno. Le due studentesse che hanno preparato il lavoro hanno inserito immagini significative tra i loro grafici; meno riusciti, a mio parere i tentativi di dare spiegazioni a queste paure. Il lavoro è stato commentato favorevolmente dagli altri ragazzi.

La riscrittura di *Cappuccetto Rosso* ha avuto pregi e difetti, tra questi il fatto di aver trascurato le indicazioni di scrittura: la loro attenzione si è concentrata quasi esclusivamente sui contenuti. Non avrei dovuto dare troppi comandi: era logico che la forma e lo stile sarebbero stati trascurati.

Buoni risultati ha dato invece un lavoro successivo: si trattava di dare una veste fantastica, sotto forma di incubo, alla paura più sentita da ognuno di loro. Credo che nel sogno che hanno raccontato, talvolta anche con pregi stilistici, siano veramente emerse le loro angosce più profonde. Questo lavoro è piaciuto molto, alcuni testi sono stati letti a tutti (sempre col consenso degli autori). Anche negli incubi prevalgono la paura di essere abbandonati, la perdita dei genitori, il senso di inadeguatezza di fronte non solo ai problemi della vita quali scuola e lavoro, ma anche di fronte alle esperienze amorose. In alcuni casi è drammaticamente emerso il rifiuto del proprio corpo. Il lavoro è stato valutato; proporrò loro, ora, di rendere più espressiva la scrittura, descrivendo meglio atmosfere, sensazioni, facendo un uso maggiore di aggettivi e di figure retoriche.

La riscrittura avverrà dopo la lettura e l'analisi di brani di opere letterarie che descrivono incubi: particolare attenzione (come già abbiamo fatto con alcuni racconti, o pezzi di racconti, di Maupassant) sarà data alla forma, ad esempio al ritmo della scrittura, all'uso degli aggettivi, delle figure retoriche, delle pause...

I brani sono stati tratti dai seguenti testi: D. Brown, *Il codice da Vinci*, Milano, A. Mondadori, 2003; E. F. Benson, *La faccia da Fantasma e no*, a c. di M. Skey (1987), Roma-Napoli, Teoria, in G. Armellini (1990), *Il piacere di avere paura*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 70-71; E.T.A. Hoffmann, *L'uomo della sabbia*, in *Racconti*, Milano, Fabbri, 1991, pp. 147-148.

L'incontro salutare con la letteratura, tra l'altro, servirà come sempre all'arricchimento lessicale del povero e stereotipato bagaglio terminologico posseduto dai nostri ragazzi.

Prima di questo lavoro, però, sento la necessità di una pausa di riflessione, di ripensamento collettivo sull'esperienza che dallo scorso anno andiamo facendo: una riflessione che abbia anche aspetti di metacognizione. In forma assolutamente anonima chiedo ai ragazzi di dare una valutazione motivata del lavoro svolto (continuamente bisogna lavorare sullo sviluppo delle capacità argomentative), facendo anche proposte di cambiamenti, di aggiunte, ecc.. Devono anche valutare come ognuno di loro ha lavorato, con quale atteggiamento, con quali strategie cognitive, con quale impegno. I risultati del sondaggio mostrano che:

- 1) la stragrande maggioranza degli studenti valuta positivamente il lavoro svolto (con qualche critica relativa a certe lungaggini); circa un terzo ne ha colto i significati più importanti, sen-

tendosi partecipe della costruzione delle conoscenze, apprezzando i forti aspetti della comunicazione tra di loro, i momenti formativi, gli stimoli a conoscersi meglio;

- 2) pochissime sono le proposte di cambiamenti;
- 3) troppo generiche e superficiali le autovalutazioni (dovremo lavorarci);
- 4) difficoltà, per qualche ragazzo, di argomentare con motivazioni di una qualche consistenza. Anche su questo punto dovremo lavorarci: agli inizi di marzo inizieremo ad analizzare articoli argomentativi, piccoli brani di saggi (tema: le paure dei grandi e il ruolo dei mezzi di comunicazione di massa), e il testo argomentativo diventerà centrale. Non è possibile che, in qualche caso, le motivazioni non siano neanche pertinenti.

Ci siamo allenati su vari argomenti, a esprimere il proprio parere, motivandolo e cercando di confutare le tesi divergenti; abbiamo anche usato il registratore ed alcuni ragazzi, durante la discussione, hanno riempito una scheda di valutazione dei vari interventi: pertinenza delle motivazioni addotte, numero delle motivazioni, chiarezza espositiva. Il lavoro sull'oralità è solo agli inizi: lo riprenderemo. Ho portato a scuola un *dossier* sulle paure, angosce e preoccupazioni ricorrenti degli adulti. Il dossier, composto dai risultati di ricerche susseguitesesi nel tempo e pieno di grafici, è stato analizzato a lungo in classe. Si è aperta una discussione: quali motivazioni possiamo presupporre siano alla base delle paure più sentite dagli italiani? Il dossier comprendeva un articolo argomentativo: il giornalista avanzava la tesi, suffragata da

valide argomentazioni, che in parte le paure sono teleguidate. Su quell'articolo e sui grafici ho preparato una scheda di analisi, con varie domande, a cui i ragazzi dovranno rispondere per iscritto, individualmente, con voto.

Ho preparato un Powerpoint con immagini (tratte da quadri famosi) paurose, tragiche, misteriose, fantastiche: Goya, Picasso, Bosch, Kokoschka, Dalì, Munch, Magritte, ecc. Due studentesse si sono offerte per descrivere con precisione questi dipinti (proiettati in sala video), tentando anche di fare ipotesi sui diversi significati di ogni opera. La presentazione davanti alla classe avverrà quando la sala-video sarà disponibile.

L'analisi scritta del dossier sulle preoccupazioni e le paure dei grandi ha mostrato, se ce ne fosse stato bisogno, le difficoltà di molti ragazzi a comprendere un testo diverso dai soliti testi narrativi, problemi legati alla terminologia, all'uso di grafici da decifrare, ma soprattutto, ancora una volta la fatica nel motivare le affermazioni proprie o nel ricercare le motivazioni con cui il giornalista supporta le sue tesi. Da ora in poi il nostro lavoro sarà prevalentemente orientato a cercare di diminuire queste grosse difficoltà. Parallelamente riprenderà l'analisi di testi poetici.

The background is a dark, textured surface covered with a collage of various paper scraps and patterns. The scraps include pieces of white paper, some with faint patterns, and others with more complex designs like spirals and floral motifs. The patterns are in shades of light blue, green, and yellow. The overall composition is dense and layered, suggesting a process of experimentation and discovery.

**I LABORATORI
di RICERCA
e
SPERIMENTAZIONE**

**IL RUOLO DEL DIRIGENTE NELLA
FORMAZIONE DEI LABORATORI
DI RICERCA E SPERIMENTAZIONE
NELLA SCUOLA**

di Ivana Summa

1. Una (quasi) premessa

SE LEGGIAMO attentamente il profilo del dirigente scolastico tracciato nell'art. 25 del D.Lgs. n. 165/2001, possiamo notare agevolmente almeno l'attribuzione di due competenze a partire dalle quali si può inferire un ruolo di guida anche per ciò che riguarda l'innovazione didattica. Infatti, al comma 2, si afferma che *nel rispetto degli organi collegiali scolastici, spettano al dirigente scolastico autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane e più avanti, al comma 3, si dice che ...il dirigente scolastico promuove gli interventi per assicurare la qualità dei processi formativi ...l'esercizio della libertà di insegnamento, intesa anche come libertà di ricerca e innovazione metodologica e didattica...*

Dobbiamo completare il nostro sintetico excursus normativo con una veloce lettura dell'art. 6 del D.P.R. n. 275/1999 che attribuisce alle istituzioni scolastiche autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo. Infine, è d'obbligo un richiamo all'ultimo C.C.N.L. 2007/2009 che prevede, all'art. 88, comma 2, punto a *l'impegno connesso alle innovazioni e alla ricerca didattica.*

Certo, oggi - dopo dieci anni di autonomia scolastica - possiamo constatare come nelle scuole ci sia stata tanta progettualità orientata alla realizzazione di piccoli e grandi progetti (si pensi, ad esempio, a

tutte le attività connesse con i PON e i POR) ma pochissime attivazione di laboratori di ricerca, sperimentazione, sviluppo.

In definitiva possiamo concludere che al dirigente scolastico spetta attivare un ambiente - o, meglio, un contesto organizzativo - che renda possibile l'innovazione in modo endogeno, dal di dentro, valorizzando le risorse professionali esistenti e le competenze che si sono formate dentro le nostre scuole, stimolando, anche con incentivi economici, processi di ricerca e sperimentazione sul curricolo della scuola piuttosto che su aspetti integrativi ed aggiuntivi dello stesso. Nelle scuole c'è un gran bisogno di dirigenti scolastici cui spetta di esercitare, senza rinunce ma anche senza forzature rispetto al profilo designato normativamente, una trainante funzione di *leadership educativa*¹.

2. Chiariamo alcuni i concetti

Il discorso che stiamo facendo ruota intorno all'ipotesi - peraltro empiricamente verificabile nelle nostre scuole - che sia centrale l'interpretazione di ruolo da parte del dirigente scolastico e, in particolare, la sua capacità di creare uno stile di leadership improntato alla ricerca continua e all'innovazione.

Pur appartenendo - sia sul piano normativo che come contenuto di lavoro - al corpo docente, la leadership educativa va tuttavia promossa dal dirigente scolastico,

¹ Sulla leadership educativa esistono numerosi contributi. Una buona sintesi è contenuta nel contributo di chi scrive, *Leadership scolastica*, contenuto nel vol. III di *Voci della Scuola*, Napoli, Tecnodid.

altrimenti tutte le scelte collegiali hanno una valenza burocratica e tendono a confermare le *routines* didattiche ed organizzative esistenti. Abbiamo visto, in premessa, che il dirigente scolastico ha autonomi poteri di *direzione, coordinamento e valorizzazione delle risorse umane*, allora dobbiamo chiederci con quali strumenti e con quali azioni organizzative questi poteri possono essere esercitati. *Empowerment* ed *enactment*² sono leve organizzative *soft*, ovvero che non richiedono procedure o strumenti di natura tecnica, ma la piena e consapevole assunzione di ruolo da parte di chi ha funzioni di guida.

Infatti *l'empowerment* consiste nella capacità – da parte dei capi o, comunque, di chi ha un qualche potere - di sviluppare strategie in grado di motivare, gratificare, responsabilizzare gli altri facendoli sentire potenti.

D'altro canto è importante esplicitare bene che cosa K. Weick ha voluto concettualizzare con il termine di *enactment* o, se vogliamo usare la sua traduzione in italiano, attivazione.

Attivare implica un *atto di volontà*, dunque una intenzionalità per rendere pensabile un *ambiente per*; mettendo in campo *azioni concrete di costruzione* dell'ambiente, ma prima ancora un atteggiamento di pro-attività. Agendo in tal modo si elabora

² Vastissima è la letteratura, anche in italiano, sul costrutto di *empowerment*. Per tutti si veda il contributo di C. Piccardo, *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*, Milano, Cortina, 1995. Per quanto riguarda il concetto di *enactment*, si rimanda direttamente al contributo di K. Weick, contenuto nel volume a c. di S. Zan, *Logiche di azione organizzativa*, Bologna, Il Mulino, 1983.

*sensemaking*³, perché le persone, agendo, creano significati comuni in relazione alle loro azioni e, infine, attribuiscono un *comune senso dell'agire* professionale. E, come è noto anche sul piano lessicale, mentre l'attribuzione di significato ha a che vedere con *frames* di natura cognitiva, il senso riguarda il sentire delle singole persone, dunque, coinvolge la sfera emotiva.

Ma, in questa prospettiva, è necessario chiarire anche il concetto di ambiente, cosa ancora più necessaria perché tale termine ha una pluralità di significati. K. Weick, con le sue ricerche e riflessioni, lo considera una costruzione simbolica degli attori organizzativi, in grado di punteggiare le loro stesse azioni strutturando un campo che non esiste al di fuori dei confini che si è dato. L'ambiente non esiste come dato oggettivo e di realtà, ma è rappresentato e creato da una comunità di persone.

Infine chiariamo alcuni aspetti del termine innovazione che, ovviamente, definiamo all'interno dell'approccio organizzativo adottato per questa nostra riflessione. Mentre con il termine di *cambiamento* si fa riferimento alla naturale dinamica evolutiva cui sono soggetti tutti i sistemi organizzativi e, dunque, si colloca all'interno di una concezione del tutto (o quasi) fisiologica del mutamento con una sua peculiarità adattiva nei confronti di stimoli interni ed esterni, l'innovazione impone la riflessione su aspetti di specificità di grande rilevanza. Innovare, infatti, impone l'intenzionalità dell'agire in funzione non di una semplice introduzione del *nuovo*,

³ Anche questo è un costrutto di K. Weick. Si veda il bel saggio *Senso e significato nell'organizzazione*, Milano, Raffaello Cortina, 1997.

ma di una sua finalizzazione ad una qualche forma di miglioramento: organizzativo, di processo, di prodotto. Nella scuola, l'autonomia di ricerca/sperimentazione/ sviluppo si realizza attraverso l'attivazione di un ambiente di lavoro di tipo progettuale e a 360 gradi. I laboratori di ricerca disciplinare sul curricolo sono i luoghi in cui ci si interroga sui problemi che riguardano aspetti di processo (il processo di insegnamento e quello di apprendimento), di prodotto (quali risultati si vogliono raggiungere, ma anche come si vuole sperimentare una qualche pratica di insegnamento) e di sviluppo organizzativo, in quanto le sperimentazioni di successo devono poi diventare pratiche di sistema.

3. Come far nascere e crescere un laboratorio di ricerca

Torniamo alla domanda implicita contenuta nel titolo del nostro contributo: come far nascere nelle nostre scuole un laboratorio di R/S/S? Al dirigente è richiesto di mettere in campo quelle che definiscono *piccoli atti di leadership*. Proviamo a sintetizzarli qui di seguito, con tutti i limiti che un'operazione del genere comporta:

- visualizzare il progetto nei suoi aspetti più vicini e raggiungibili e in quelli più lontani e (forse) irraggiungibili;
- comunicare gli obiettivi sia per favorire la volontà di mettersi in gioco che per dare sicurezza;
- mettere in discussione le *routines*;
- favorire un clima di relazionalità positiva senza il quale non può esserci un buon lavoro di gruppo;
- garantire un'adeguata crescita pro-

fessionale dei docenti;

- dare continuità all'attività di ricerca/azione perché diventi un modo di lavorare di *routine*.

Ovviamente, il dirigente scolastico non impone, ma propone raccogliendo in modo sistematico tutti gli apporti che provengono dai singoli docenti, dal collegio, consigli di classe, gruppi disciplinari e soprattutto raccogliendo in prima persona l'insoddisfazione che molti insegnanti manifestano nei confronti dei risultati di apprendimento dei loro alunni, nonostante tutto l'impegno profuso. Insomma, i dirigenti scolastici debbono assumersi in prima persona la responsabilità organizzativa dei laboratori di ricerca sul curricolo, sia perché responsabili dell'innovazione educativa e didattica sia perché ciò ha un formidabile valore simbolico. In definitiva va mobilitata nei docenti l'orgoglio professionale attraverso quella che in psicologia viene definita come "la funzione desiderante delle persone".

Ma in che cosa consiste l'attività di ricerca-azione all'interno di una logica organizzativa che lo stesso regolamento dell'autonomia definisce come ricerca/sperimentazione/ sviluppo?

Entrare nella logica della R/S/S, significa partire dalla riflessione sulle criticità che si manifestano nell'azione didattica, per poi passare all'elaborazione di ipotesi di soluzione (queste due prime fasi fanno parte dell'attività di ricerca propriamente detta). Successivamente si progettano i percorsi metodologici e didattici (fase di progettazione), poi si sperimentano in classe o con gruppi di alunni (fase della sperimentazione); infine, una nuova riflessione sugli esiti, anche provvisori,

**UN PERCORSO DI RICERCA
E SPERIMENTAZIONE.
PROSPETTIVE FUTURE**

di Tosca Bassi e Patrizia Vannini

delle azioni realizzate (fase della valutazione) e l'immissione in tutto il sistema delle nuove pratiche sperimentate (fase di sviluppo). Ovviamente quest'ultima fase è quella più complessa perché deve entrare nel POF e deve diventare la scelta didattica responsabile della scuola e, dunque, di tutti i docenti.

La reiterazione ricorsiva di tale circuito crea quella che gli studiosi definiscono *una comunità di pratica*.

Diamo un ultimo sguardo all'organizzazione e alla gestione dei laboratori di ricerca sul curricolo che, per loro stessa natura, riguardano il *cuore didattico* di una scuola. Così, all'interno del POF va evidenziato l'impegno concreto della scuola per migliorare il curricolo scolastico, facendolo costantemente oggetto di ricerca e sperimentazione.

In secondo luogo, è necessario creare un gruppo di ricerca che è coordinato, sul piano operativo, ad esempio da un docente cui è stata attribuita una *funzione strumentale* finalizzata proprio alla realizzazione di questa parte del POF. Infine, in sede di contrattazione d'istituto, va quantificato l'incentivo economico da attribuire al gruppo di ricerca, mentre il progetto relativo al laboratorio va inserito dentro il programma annuale per eventuali retribuzioni di esperti e/o per l'acquisto, ad esempio, di libri o l'abbonamento a riviste.

Insomma, fare laboratorio sul curricolo significa mettere in piedi un'azione di sistema: non è sufficiente aprire un laboratorio di ricerca, è necessario accompagnarlo sia sul piano amministrativo che su quello della leadership educativa.

**1. La continuità educativa:
i diversi passaggi di una ricerca
sulle scuole fiorentine**

NELL'ANNO SCOLASTICO 2003/04, con l'ordinanza del Sindaco n.620/2003, l'Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Firenze ha istituito un gruppo di lavoro sulla continuità educativa formato da referenti dei servizi comunali asili-nido, scuola dell'infanzia, servizio di supporto alla scuola, otto circoli didattici e due istituti comprensivi.¹

Il gruppo ha effettuato un percorso di riflessione e ricerca sulla continuità educativa confrontando le caratteristiche e gli elementi che hanno determinato scelte, percorsi e progetti e caratterizzato le esperienze pluriennali realizzate e riferite dai componenti del gruppo stesso. Dall'attento confronto fra le varie esperienze di conti-

¹ In particolare hanno partecipato al gruppo di lavoro i circoli didattici 3, 5, 9, 10, 12, 14, 15, 16 e i due istituti comprensivi Gandhi e Manzoni-Baracca.

Nell'anno scolastico 2003-04 il territorio scolastico fiorentino era organizzato in sedici circoli didattici e due istituti comprensivi. Negli anni seguenti il territorio subirà modifiche nell'organizzazione a favore della creazione di altri istituti comprensivi.

Il processo è ancora in corso secondo le indicazioni della legge regionale del 2006 della Regione Toscana.

nuità è emersa la consapevolezza che la conoscenza della specificità di ciascun ordine educativo/scolastico, precedente e successivo al proprio, costituiva il presupposto per qualsiasi esperienza di continuità. Inoltre, la condivisione di un linguaggio e di un vocabolario comune, all'interno del gruppo, ha consentito di superare problemi di comunicazione che si manifestavano fra i relativi componenti, dato che per ogni livello educativo/scolastico si adottavano lessici con significati propri.

La convinta esigenza di non disperdere il percorso storico compiuto da ciascuna scuola e di permettere di uscire dalla episodicità dell'esperienza didattica, verificandola, migliorandola per renderla *sistema*, ci ha suggerito di avviare un'organica e sistematica ricognizione sulle tipologie di continuità attuate e consolidate dalle scuole sul territorio fiorentino.

Nel 2005, pertanto, è stato dato un nuovo impulso al lavoro del gruppo, costituendo un comitato tecnico-scientifico² che ha individuato le linee di indirizzo della ricerca articolata, prima, in una fase di raccolta e registrazione dati e, successivamente, nell'individuazione di buone pratiche di continuità.

Un questionario inviato a tutte le scuole e ai servizi educativi è stato lo strumento per conoscere le azioni di continuità esistenti, soprattutto quelle consolidate, praticate da nidi e scuole pubbliche e pa-

2 Il Comitato Tecnico Scientifico era costituito da: Maria Piscitelli - *Ricercatrice e Consulente scientifico*; Barbara Benedetti - *Responsabile del Servizio Scuola dell'Infanzia del Comune di Firenze*; Tosca Bassi - *Coordinatrice Pedagogica delle scuole dell'Infanzia del Comune di Firenze*; Patrizia Vannini - *Coordinatrice Pedagogica delle scuole dell'Infanzia del Comune di Firenze*

ritarie che accolgono bambini dagli 0 ai 14 anni.³

Sono stati ideati e predisposti materiali e strumenti per registrare e rappresentare graficamente i dati, realizzando delle mappe territoriali. Con il contributo dell'Ufficio Statistica del Comune di Firenze è stato creato un data-base per la gestione statistica dei dati.

A conclusione della prima parte del lavoro, sono stati previsti degli incontri di revisione con tutti i docenti responsabili della compilazione del questionario, per effettuare insieme una lettura condivisa dei dati da loro forniti.

La revisione è stata, prima di tutto, occasione di conoscenza tra adulti che operano in istituzioni scolastiche/educative dello stesso territorio, interessati a mettere a confronto modi di pensare, filosofie dell'educare e linguaggi. Si è così creato un terreno fecondo per la condivisione di percorsi di formazione comune finalizzati alla costruzione di curricoli verticali, anche per la necessità di aprire un dialogo costruttivo fra i diversi ordini di scuola onde attivare un processo di apprendimento più equilibrato ed adeguato.

Gli incontri, estremamente produttivi sul piano relazionale e professionale, sono poi diventati momenti significativi di confronto e di riflessione collettiva.

Gli esiti dell'indagine sono stati presentati nel convegno *La continuità educativa: una sfida ancora aperta*, tenutosi il 14 ottobre 2006 nel Salone de' Cinquecento di Palazzo Vecchio nell'ambito del *Settembre*

3 Nell'indagine sono state coinvolte 268 scuole di cui: 63 nidi, 107 scuole dell'infanzia, 74 scuole primarie e 24 scuole secondarie inferiori. Hanno risposto 206 scuole.

pedagogico fiorentino.

Dalla lettura dei dati pervenuti attraverso il questionario, si è rilevato che le azioni di continuità prevalentemente attuate dalle scuole erano soprattutto di *scambio delle informazioni* sugli alunni e di pratiche di *accoglienza*, di tipo organizzativo. Da ciò è risultato che la continuità educativa è stata intesa, principalmente, come raccordo fra i diversi livelli scolastici tra i quali si attiva una forma di comunicazione che, tuttavia, non incide sulla impostazione pedagogico/didattica della scuola stessa. Riportiamo uno stralcio del Rapporto sugli esiti della ricerca:

Rispetto allo scambio d'informazioni, la scuola consegna all'ordine scolastico successivo un'immagine di bambino/alunno spesso affidata a strumenti (schede e griglie d'osservazione) che, se non sono frutto di un lavoro comune, possono rafforzare stereotipi e schemi interpretativi in uso, mettendo in secondo piano la sensibilità pedagogica dell'insegnante. La condivisione di un lessico comune tra gli attori della continuità potrebbe limitare tale rischio e togliere ambiguità alla comunicazione, sì da creare luoghi d'interazione, di scambio e di confronto sulle diverse prospettive pedagogiche.

Relativamente all'accoglienza, diffuso e ricco risulta il patrimonio delle scuole. Del resto, da ricerche precedenti, l'accoglienza in Toscana si attesta a livelli alti fino ad arrivare all'eccellenza nel 40% dei casi. Risultano invece poco curate altre voci quali la formazione comune, il curriculum verticale e i relativi laboratori di ricerca. Difatti nella maggior parte dei casi non si rilevano progetti di formazione e curricolari stabili ed efficaci, nei confronti dell'in-

segnamento delle materie scolastiche principali (Benedetti et alii, 2007, p.78).

Mentre nella prima fase della ricerca si sono registrati i tipi di *continuità dichiarate*, nella seconda parte, avvenuta nell'anno scolastico 2006/2007, siamo entrati nel merito dei contenuti e dei processi effettuati dalle scuole attraverso l'analisi delle loro esperienze di continuità riguardo l'*accoglienza*, la *formazione* e il *curricolo*. Anche in questo caso abbiamo richiesto alle scuole di trasmetterci le esperienze significative effettuate, per individuare e valorizzare le *buone pratiche di continuità* consolidate nel tempo.

Gli aspetti che meno emergono dalla ricerca costituiscono, per certi versi, gli elementi di criticità della nostra scuola, che, oggi, possono essere più agevolmente supportati dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum. In esse si sottolinea sia la centralità del curriculum verticale (Scuola d'Infanzia – Scuola I ciclo), sia l'impegno della *comunità professionale*, chiamata ad assumere e a contestualizzare specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione. Difatti nel Documento si legge:

La costruzione del curriculum è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa, attraverso laboratori permanenti nei quali gli insegnanti si confrontano su attività di progettazione curricolari, di sperimentazione, di riflessione e di rielaborazione. Il curriculum si delinea con particolare attenzione alla continuità del percorso educativo dai 3 ai 14 anni, riconfermando, quindi, la necessità da parte della scuola di lavorare sul curriculum verticale che con-

sente di mettere in relazione le molteplici esperienze culturali del bambino, la cui storia sia così vissuta in un luogo in cui il presente è elaborato nell'intreccio tra passato e futuro, tra memoria e progetto. (Indicazioni per il curricolo, 2007, p. 20)

La documentazione organica e completa di questo lavoro è stata raccolta nella pubblicazione *Continuità educativa o... 14 - Percorso di ricerca nelle scuole fiorentine* - che è stato presentato nel Convegno dal titolo *Il valore della scuola come luogo di confronto, dialogo e condivisione educativa in un contesto sociale in mutamento - tenuto il 27 ottobre 2007*.

La presentazione di questa pubblicazione è avvenuta contemporaneamente con la diramazione delle Indicazioni Nazionali per il curricolo ed è stata, quindi, una grande opportunità avere fra i relatori del Convegno il Professor Italo Fiorin - Coordinatore della Commissione Ministeriale Nazionale per la stesura delle Indicazioni Nazionali per il curricolo - il quali ha illustrato i contenuti e il significato complessivo dei nuovi indirizzi.

2. Il Convegno ***Diritti di cittadinanza*** ***e competenze linguistiche***

La ferma convinzione di continuare il cammino intrapreso ci ha indotto a offrire a tutti coloro che nella scuola si sentivano motivati a far crescere la loro professionalità docente un altro contributo formativo di altissimo profilo. Pertanto, nella cornice del *Settembre pedagogico 2009*, sabato 14 novembre si è tenuto nel Salone Brunelleschi dell'Istituto degli Innocenti il Convegno *Diritti di cittadinanza e competenze lingui-*

*stiche*⁴ che si è articolato al mattino con la presentazione delle relazioni: *Grammatica sì, ma quale?* della professoressa Maria Luisa Altieri Biagi, dell'Università di Bologna; *Competenze linguistiche, emancipazione e cittadinanza* del professor Franco Cambi, dell'Università di Firenze; *Costruire curricoli plurilingue per diventare cittadini europei* di Silvia Minardi, presidente nazionale Lend; *Scuola dell'infanzia e competenze linguistiche* di Barbara Benedetti, Responsabile del Coordinamento pedagogico della Scuola dell'Infanzia del Comune di Firenze.

Gli interventi della mattinata sono stati introdotti da Maria Piscitelli, Responsabile del Lend di Firenze.

Nel pomeriggio si sono svolti i lavori di 10 Laboratori didattici condotti da formatori e docenti impegnati sul versante della ricerca e sperimentazione, che hanno presentato proposte ed esperienze, realizzate nelle classi, sul curricolo di lingua italiana. Ne riproduciamo i titoli relativamente alle differenti fasce di età e classi:

- Scuola dell'infanzia, 3 anni *Noi come bolle di sapone*, a c. di S. Baldacci, A. Bernini, R. Gariboli - Circolo didattico Vinci- Empoli (Firenze)
- Scuola dell'infanzia, 5 anni *Fiori per dire e per raccontare*, a c. di T. Ragucci - Circolo Didattico di Scandicci (Firenze)
- Scuola primaria, cl.1^a *La posta del cuore. Imparare a comunicare e a relazionare*, a c. di G. Campigli, A. Fattori (Circ.

4 Del Convegno Diritti di cittadinanza e competenze linguistiche è stata fatta una ripresa filmata che l'Ufficio Gestione canali di comunicazione del Comune di Firenze metterà a disposizione sul portale del Comune.

did. Vinci, Empoli - I. C. Barberino di Mugello) - gruppo Lend Firenze

- Scuola primaria, cl. 2^a *Scambi dialogici in situazioni autentiche*, a c. di L. Carpini, C. Granucci (I. C. Barberino di Mugello, Circ. 3, Lucca) - gruppo Lend Firenze
- Scuola primaria, cl.3^a *Scritture autobiografiche e narrazioni*, a c. di M. G. Baragli, D. Nesi, M. Ramella - Circolo 2 - Firenze
- Scuola primaria, cl.4^a *Comandi-divieti-regole. Uno sguardo fra presente e passato*, a c. di C. Morganti, G. Pipolo - (Circ. 3, Lucca) - gruppo Lend Firenze
- Scuola primaria, cl. 5^a *Tg: istruzioni per l'uso. Interrogare l'informazione*, a c. di A. Greppi e N. Cianti - I. C. Strada in Chianti (Firenze)
- Scuola secondaria di I grado, cl.2^a e scuola secondaria di II grado, cl.1^a *La voce del mistero. Costruire storie in giallo. Due percorsi in parallelo*, a c. di S. Sacchini - gruppo Lend Firenze e di P. Martini - I.T.C. Galilei - Firenze
- Scuola secondaria di II grado, cl.1^a *Regole e divieti intorno a noi. Due classi a confronto*, a c. di M.C. Butini - M. Caserta I.S.I.S. Vasari, Figline V.no (Firenze) e di R. Vignini - I.T.I. Leonardo da Vinci - Firenze
- *Il ruolo del Dirigente nella formazione dei Laboratori di ricerca e sperimentazione nella scuola*, a c. di I. Summa - Dirigente Scolastico - Bologna

Al Convegno erano presenti al mattino almeno 300 persone fra insegnanti della scuola dell'infanzia comunale, statale e privata, docenti di scuola primaria di primo e secondo grado, docenti di scuola se-

condaria e dirigenti scolastici provenienti dal territorio comunale, provinciale, regionale e da altre regioni d'Italia, oltre a studenti, ricercatori e a sei docenti universitari. Ai dieci workshop pomeridiani tenuti dai venti relatori hanno partecipato 175 persone.

Dall'analisi della scheda di gradimento emerge una netta prevalenza di giudizi positivi relativamente al coinvolgimento professionale sulla tematica oggetto del Convegno e sull'organizzazione dello stesso, nonché un elevato grado di soddisfazione legato all'arricchimento professionale. In particolare, all'item *suggerimenti per iniziative future*, risulta una generalizzata richiesta di *proseguire su iniziative di così alto profilo di formazione molto legate ad esperienze concrete e significative*.

Il livello di coinvolgimento, di soddisfazione e di consenso è stato altissimo, testimoniato sia dall'elevato numero dei partecipanti che dall'attenzione degli stessi, per il comportamento partecipativo da essi tenuto durante tutta la mattinata. Numerose sono state le richieste da parte del pubblico di poter accedere agli atti del Convegno e, grazie alla disponibilità dei relatori, è stata approntata la presente pubblicazione.

Il Convegno è stato anche occasione per la presentazione di una proposta formativa che nasce dalla forte consapevolezza che solo sostenendo i docenti nel loro impegnativo compito educativo e formativo avremo più possibilità di contribuire al successo scolastico agli alunni. Tutto ciò presuppone di lavorare sulla verticalità curricolare che non può che cominciare dalla scuola dell'infanzia.

La proposta di formazione, concepita come attività di laboratori di ricerca e spe-

rimentazione per la costruzione del curricolo di lingua italiana, è stata rivolta ai docenti delle scuole dell'infanzia del Comune di Firenze e agli insegnanti del primo ciclo della scuola primaria, attraverso l'invito di partecipazione a tutti i Dirigenti Scolastici del territorio fiorentino.

3. Percorso di formazione, ricerca, sperimentazione e monitoraggio

Il percorso proposto per l'anno scolastico 2009/2010 si è giudicato in linea con le *Indicazioni Nazionali sul curricolo* del Settembre del 2007, che individuano proprio nella didattica della lingua italiana l'elemento centrale per la crescita della persona, per l'accesso critico a tutti gli ambiti del sapere, per l'esercizio pieno della cittadinanza, anche in vista di una più agevole integrazione delle diversità culturali.

Partecipare a progetti di formazione comune rappresenta il primo passo per la costruzione di percorsi curricolari condivisi da docenti di ordini scolastici differenti. Questa forte consapevolezza ha spinto il Servizio Scuola dell'Infanzia del Comune di Firenze a promuovere per l'anno scolastico 2009/2010 un percorso di ricerca, sperimentazione e monitoraggio sulla lingua italiana, attraverso la modalità dell'*imparare facendo*, metodologia specifica della *Didattica Laboratoriale*, avvalendosi del supporto formativo della professoressa Maria Piscitelli, esperta di educazione linguistica e letteraria.

La scuola ha l'obiettivo di creare familiarità con il modello estetico della parola sollecitando così una sorta di fascinazione che stimola la curiosità degli alunni verso la riflessione e il confronto; fin dalla scuola

dell'infanzia è utile cominciare a impostare il metodo della *didattica laboratoriale* che diviene didattica processuale, fondamentale per percorrere tappe che costituiranno il bagaglio personale del bambino e per viaggiare autonomamente nel mondo delle parole.

La proposta formativa è stata rivolta agli insegnanti di scuola dell'infanzia e del primo biennio della scuola primaria per promuovere, favorire e sostenere la costruzione del curricolo verticale di lingua italiana.

Obiettivo preponderante del corso è stato quello di suggerire, costruire, sperimentare percorsi, per i bambini dai tre ai sette anni, in un'ottica di curricularità verticale. Sulla base di ipotesi di lavoro è stata affrontata la costruzione di storie con riferimento alla pluralità e trasversalità dei campi di esperienza.

In questi percorsi (Piscitelli, 2005, 2007) gli insegnanti hanno stimolato processi di riflessione da parte dei bambini, sia attraverso una pratica controllata della lingua orale, sia attraverso la socializzazione delle loro rappresentazioni sulla scrittura. Ne è conseguito lo sviluppo e la cura di competenze fonologiche, testuali e pragmatiche partendo da contesti autentici di comunicazione. Ai docenti è stato fornito, quindi, un supporto tecnico legato al sapere linguistico: attraverso una investigazione agita e conversativa si accede al lessico, alle prime forme dell'argomentare privilegiando il principio di non contraddizione e la coerenza.

Riteniamo che il bilancio del primo anno di formazione sia stato positivo, in quanto diverse insegnanti, che hanno partecipato alla proposta formativa, hanno avviato nelle loro scuole un laborato-

rio linguistico. Queste esperienze⁵ hanno dato inizio a forme di sperimentazione che presentiamo nel CD allegato alla presente pubblicazione. Ne riportiamo, di seguito, una breve sintesi:

Bolle di Sapone

gruppo di bambini di 3 anni

Proposta di lavoro in ambito linguistico per bambini di tre anni: il focus principale è la narrazione e l'obiettivo è la costruzione di una storia. Attenzione particolare è riservata fin da subito all'aspetto fonologico della lingua, poiché essa è prima di tutto esperienza orale.

Partendo da giochi in cui è necessario produrre e controllare l'emissione dell'aria, si prosegue con altre attività nelle quali l'attenzione è tutta sull'ascolto del suono prodotto dal soffio che diventa evocativo di qualcosa. Si fa esperienza di narrazione a vari livelli. Durante il lavoro ricorre l'uso dei testi di supporto, quali quelli di Carlo Lapucci, Gianni Rodari, Roberto Piumini, Monica Miceli e Massimo Mustacchi, strumenti appositamente scelti che offrono occasione di riflessione ma anche momenti piacevoli per la fruizione della parola. Alla fine del percorso

5 Per i percorsi sperimentati dai docenti (*Bolle di Sapone* - tre anni; *Paesaggi sonori* - quattro anni; *Fiori per dire e raccontare* - cinque anni - sc dell'infanzia. *La messaggeria* - sei anni, 1a classe della scuola primaria), è possibile consultare la versione integrale in M. Piscitelli, *Costruire storie attraverso i sensi*, BaMbinì giugno 2005, pp.70-77; M. Piscitelli, I. Casaglia, B. Piochi, *Proposte per il curriculum verticale*, Napoli, Tecnodid, 2007, pp. 23-57; F. Cambi, M. Piscitelli (a c.di), *Argomentare attraverso i testi*, Università di Pisa, Edizioni Plus, 2003 e il sito *La fucina delle idee*: www.fucinadelleidee.eu

è stato verificato nei bambini un grosso cambiamento, sia nell'atteggiamento generale (sono diventati più attenti durante l'ascolto, più curiosi) sia riguardo alle loro capacità espressive che all'arricchimento linguistico.

Paesaggi sonori:

dal suono alla narrazione

gruppo di bambini di 4 anni

Dalla partecipazione a tale percorso è nato in noi il desiderio di sperimentare il percorso linguistico *Paesaggi sonori*, indicato per gli alunni di quattro anni.

La sperimentazione ha previsto la progettazione di due laboratori di intersezione *Dal suono alla narrazione e Costruire storie con i sensi*. Dall'ascolto dei rumori di un CD, evocativi di un ambiente naturale, i bambini/e, stimolati dagli insegnanti, hanno tratto e condiviso gli elementi costituenti di una storia, hanno negoziato i significati, hanno formulato ipotesi, hanno lavorato su inferenze, hanno verbalizzato in forma collettiva e individuale, hanno rappresentato con vari linguaggi, hanno condiviso tappe e momenti, hanno ascoltato la lettura di testi letterari, hanno elaborato e curato, con l'aiuto degli insegnanti e la stesura testuale di un racconto.

Percorso messaggeria:

scrivere per comunicare

classe 1^a sc. primaria

Nella scuola e nella classe si rileva una forte presenza di bambini stranieri. Il percorso *La messaggeria* (Campigli, Piscitelli, 2003) è molto utile per i bambini stranieri, perché permette loro di concentrarsi su piccole porzioni di lingua. Si tratta di un

percorso che favorisce la comunicazione e l'espressione dei sentimenti, migliorando quindi il clima all'interno della classe. Inoltre, i bambini con maggiori difficoltà relazionali hanno aumentato la loro autostima, perché il ricevere messaggi li ha fatti sentire considerati e parte del gruppo e ha dato loro la possibilità di esprimere i propri sentimenti, sviluppare la funzione pragmatica e socio-linguistica della lingua, soddisfare esigenze comunicative, utilizzare la scrittura per comunicare esperienze, idee, emozioni, anche attraverso l'uso dei colori e delle immagini.

Alla scuola ha permesso di mettere in atto strategie di attenzione e comprensione attraverso due fasi metodologiche:

- *La posta del cuore* per comunicare e condividere esperienze, emozioni, idee e problemi.

I bambini sono posti di fronte a loro stessi, la scrittura è uno *specchio* ed è una scrittura emotiva e comunicativa, che radica le basi per poi lavorare su altri tipi di scrittura.

Assume molta importanza anche l'educazione all'ascolto e al dialogo; i messaggi vengono letti ad alta voce a tutta la classe, sollecitando l'attenzione e i bambini vengono invitati ad esprimersi sul loro contenuto e sul significato dei disegni che li accompagnano.

Gli obiettivi formativi relativi a questa prima fase sono stati:

- ascoltare, mantenendo l'attenzione e l'interesse sul messaggio orale
- sollecitare la pratica del reciproco rispetto e della partecipazione
- intervenire nel dialogo e nella conversazione

- comprendere, ricordare e riferire i contenuti essenziali dei testi ascoltati
- utilizzare la scrittura per comunicare esperienze, idee ed emozioni, anche attraverso l'uso di immagini.

- *La posta misteriosa e la posta d'autore*: riflettere su di sé e sugli altri.

In questa seconda fase, l'insegnante finge di aver ricevuto delle lettere indirizzate alla classe da parte di un *amico misterioso*. I bambini hanno mostrato grande curiosità per le missive di questo personaggio e hanno formulato ipotesi per scoprirne l'identità.

L'amico misterioso è uno strumento che permette all'insegnante di portare i bambini a riflettere sulle problematiche emerse in classe, tramite l'invio di brevi testi che stimolano l'espressione scritta e orale (su temi quali il conflitto relazionale e la necessità di rispettare i sentimenti degli altri). Inoltre fa scoprire ai bambini brevi testi narrativi, quali la filastrocca e la fiaba e le modalità della corrispondenza scritta.

Interessanti i diversi testi d'appoggio come *Teodora e Draghetto*, utilizzato come supporto alla riflessione linguistica sui nomi propri e i nomi comuni.

La canzone *Caro amico ti scrivo* di Lucio Dalla ha introdotto l'apertura del laboratorio, laddove la lettera è stata presentata come strumento di comunicazione, mentre con la visione del film *Azur e Asmar* si è affrontato il tema dell'amicizia.

Gli obiettivi formativi relativi a questa seconda fase sono stati:

- familiarizzare con modalità narrative

- diverse;
- mettere in atto strategie di attenzione e comprensione;
 - affrontare situazioni impreviste;
 - individuare e risolvere problemi;
 - fare ipotesi, immaginare soluzioni diverse.

4. Prospettive future

Formazione

Prosegue anche per l'anno scolastico 2010/2011 il percorso di formazione iniziato rinnovando l'invito a tutti i Dirigenti Scolastici del territorio fiorentino a far partecipare il proprio personale docente, della scuola dell'infanzia e scuola primaria.

La prosecuzione delle attività dei laboratori linguistici di ricerca, sperimentazione e monitoraggio vede, per l'anno scolastico 2010/2011, un'attenzione particolare all'aspetto della valutazione.

Convegni

La prospettiva imminente è quella di proporre, all'interno nella cornice del *Settembre Pedagogico 2010*, un Convegno che rappresenti la prosecuzione naturale della strada fino ad ora intrapresa ponendo l'avvio di una riflessione valutativa su ciò che la scuola propone ai propri alunni.

Al termine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, per i campi di esperienza e per le discipline, vengono individuati traguardi per lo sviluppo delle competenze. [...] Agli insegnanti compete la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione didattica,

[...] La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una eminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo. [...] L'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione ha il compito di rilevare la qualità dell'intero sistema scolastico nazionale, fornendo alle scuole, alle famiglie e alla comunità sociale, al Parlamento e al Governo elementi di informazione essenziali circa la salute e le criticità del nostro sistema di istruzione, e questo all'interno di un confronto internazionale che oggi va assumendo sempre più rilevanza (Indicazioni per il curricolo cit., pp. 24 -25).

Il Convegno, dal titolo *La valutazione degli apprendimenti per gli apprendimenti linguistici* si terrà il 9 ottobre 2010, presso l'Istituto degli Innocenti e intende affrontare la tematica della valutazione, in particolare quella relativa agli apprendimenti linguistici e alle modalità di verifica delle competenze.

Riteniamo importante, inoltre, portare a conoscenza il percorso intrapreso e sostenuto dal Comune di Firenze in merito alle *Competenze linguistiche e ai diritti di cittadinanza*, presentando questa pubblicazione che ripercorre sia il Convegno dello scorso anno che le esperienze prodotte dal percorso di formazione iniziato nell'anno scolastico 2009/2010. La pubblicazione verrà presentata anche nell'ambito del convegno internazionale *CHILD in the CITY* che si terrà a Firenze presso la Fortezza da Basso il 27 e 28 ottobre 2010.

Conclusione

Il Comune di Firenze, in qualità di Ente Locale più vicino ai cittadini, nell'ottica del principio della sussidiarietà verticale, ha sempre sostenuto la scuola nella sua fondamentale funzione educativa e formativa, promuovendo, tra le tante azioni e servizi, iniziative di formazione del personale della scuola nella consapevolezza che l'educazione, attraverso l'istruzione, produce un lavoro di maturazione sulla persona e solo nel tempo realizza trasformazioni sugli atteggiamenti e sui comportamenti, determinando concrete e positive ricadute sui diritti di cittadinanza.

A conferma di tutto ciò, come ricorda il Professor Cambi nel suo intervento, «il linguaggio fa *competenza* ma fa anche *cittadinanza* e la fa se promuove *competenze linguistiche plurali* e una *coscienza critica* del loro uso [...] che emancipa [...] e [...] produce *cittadinanza attiva*.»

Bibliografia

- B. Benedetti, M. Piscitelli, T. Bassi, P. Vannini, *Continuità educativa 0 - 14 Percorso di ricerca nelle scuole fiorentine*, Firenze, Assessorato alla Pubblica Istruzione di Firenze, 2007
- Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma, Ministero della Pubblica Istruzione, 2007.
- F. Cambi, M. Piscitelli (a c. di), *Argomentare attraverso i testi*, Università di Pisa, Edizioni Plus, 2003.
- G. Campigli, M. Piscitelli, *La vita scolastica*, 2003, 1-17.
- M. Piscitelli, *Costruire storie attraverso i sensi*, BaMbinsi giugno 2005.
- M. Piscitelli, I. Casaglia, B. Piochi, *Proposte per il curricolo verticale*, Napoli, Tecnodid, 2007.

Sitografia

La fucina delle idee: www.fucinadelleidee.eu

Riferimenti ai Convegni effettuati

Settembre pedagogico 2006 - Convegno - *La continuità educativa: una sfida ancora aperta*.
14 ottobre - Palazzo Vecchio - Salone de' Cinquecento.

Settembre pedagogico 2007 - Convegno - *Il valore della scuola come luogo di confronto, dialogo e condivisione educativa in un contesto sociale in mutamento*.
27 ottobre - Istituto degli Innocenti - Salone Brunelleschi

Settembre pedagogico 2008 - Convegno - *Documentare percorsi formativi*.
15 novembre - Istituto degli Innocenti - Salone Brunelleschi

Settembre pedagogico 2009 - Convegno - *Diritti di cittadinanza e competenze linguistiche*.
14 novembre - Istituto degli Innocenti - Salone Brunelleschi

Settembre pedagogico 2010 - Convegno - *La valutazione degli apprendimenti per gli apprendimenti linguistici*.
9 ottobre - Istituto degli Innocenti - Salone Brunelleschi

