

PROMOZIONE

UN ANNO ITALIANO

Mini enciclopedia della Cultura italiana
per gli studenti di italiano all'estero

Un po' di Lingua e di Cultura italiana al giorno... per
300 giorni di scuola

di **Pietro Cuva**

Il Progetto si presenta sottoforma di un giornale quotidiano. Per ogni giorno dell'anno si presentano infatti cinque pagine di giornale i cui avvenimenti sono legati alla data del giorno considerato:

OGGI AVVENNE

LUOGHI E RICETTE

ARTE E ARTIGIANATO

LINGUA E LETTERATURA

SPORT E SPETTACOLO.

Si tratta di una sorta di mini-enciclopedia della Cultura Italiana, con una ricchezza di materiali mai realizzata **per gli studenti di italiano all'Estero.**

Migliaia di pagine, migliaia di fotografie e migliaia di informazioni e documentazioni, validamente ricercate.

L'insegnante potrà utilizzare Un anno italiano per ricerche, preparazione all'esame di AP, lavori di tipo ipertestuale, effettuazione di collegamenti e di connessioni, studio approfondito di elementi della Cultura italiana, scoperte di tipo linguistico.

La Scheda di lavoro fornita favorisce il lavoro di gruppo e di interscambio culturale tra gli studenti.

Il patrimonio delle informazioni costituisce per lo studente una fonte di ricerca e per l'insegnante un ricco riferimento culturale. L'opera offre indici tematici consultabili: Ricette e prodotti tipici - Opere d'arte italiane - Nomi geografici e mappa - Parchi - Principali musei - Autori di letteratura - Spettacolo e dello sport

Inoltre fanno parte del Progetto TRE LIBRI SFOGLIABILI:

Eventi di storia italiana

Eventi di letteratura italiana

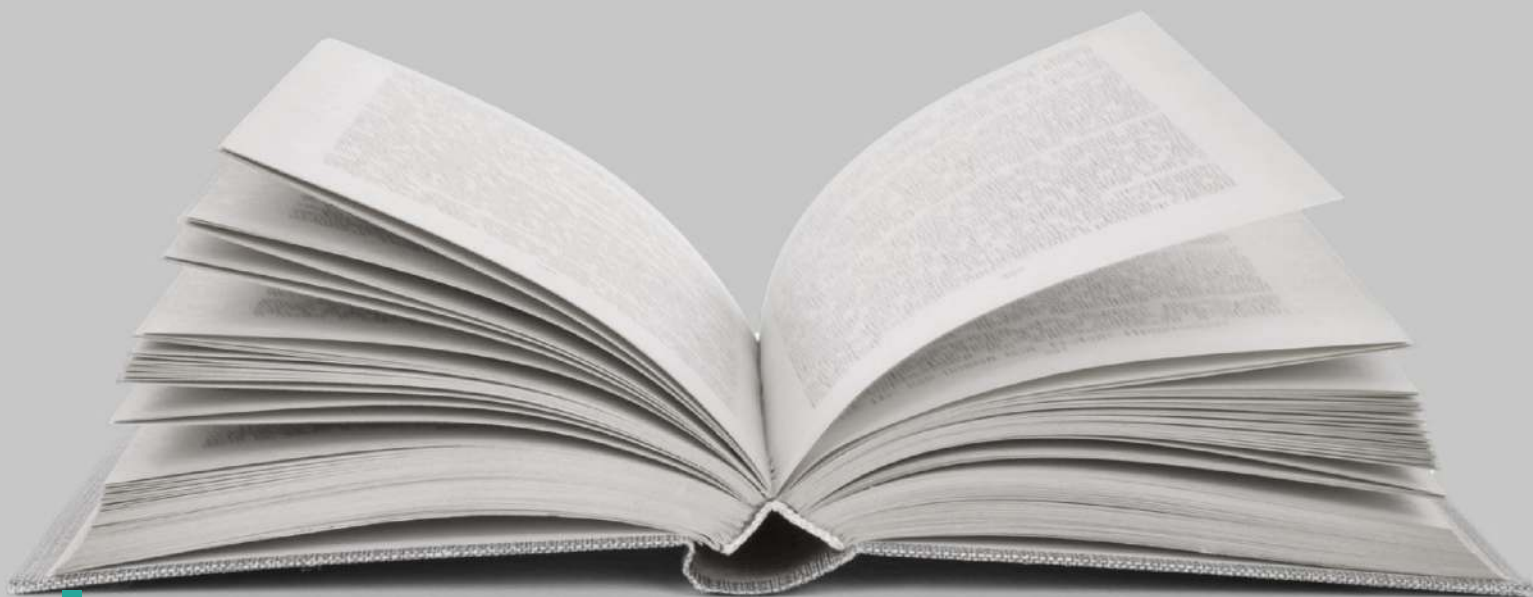
Proverbi, modi di dire, neologismi.

EDITORI IN RETE

<https://www.arcoeducational.com/>

LINGUA CULTURA SOCIETÀ

a cura di Luca Buiani



dee, semplici opinioni, visioni, verità indiscutibili o intuizioni appena imbastite, riflessioni elaborate o lampi di genio, ma anche teorie, programmi, progetti, suggerimenti, umori articolati ed esprimibili emozioni. Ad introdurre la rivista ArcoEdu Magazine, la sezione "Cultura e società" pone a ognuno di noi che operiamo nel mondo della glottodidattica - e zone afferenti - l'obiettivo e la sfida di stimolare la più larga partecipazione al più ampio dialogo e dibattito.

Un simposio mensile che si traduca in nuovi incontri o in occasioni per ritrovarsi su carta e, in prospettiva, nonostante gli oceani che ci separano, a ritrovarci a quattr'occhi e di persona per parlare delle nostre pratiche professionali ed esperienze di vita.

Vogliamo fare incontrare le esperienze e i pensieri di chi ama confrontarsi, le prospettive di chi ha persuasioni e passioni così forti da volerle regalare, consumare, dissipare. Ci auguriamo che, mettendole in gioco, queste idee - e chi le porta - possano completarsi, arricchirsi, trasformarsi, convertirsi o riconvertirsi.

In questa sezione saranno benaccolti articoli scientifici, riflessioni ragionate o ardenti su temi d'attualità, commenti a letture o discorsi pubblici, memorie di storia, annotazioni di filosofia o psicologia, appunti o resoconti meditati di viaggi sia nella geografia dell'Italia, sia nel pensiero, sia nel tempo, pagine sulla lingua italiana e le sue bellezze, e ancora più.

Non importa neppure quanto articolati e diffusi siano i contributi, ma dovranno essere improntati a integrità emotiva e intellettuale.

Per dirla in metafora con le parole di Jo-ann Archibald, studiosa indigena dell'Università di Vancouver della Stó:lô Nation – la tessitura di ceste narrative (storytelling baskets) – : «Sto imparando a tessere il design di una cesta narrativa degli Stó:lô. e Salish della costa. Questa tessitura si basa sugli insegnamenti del narrare e narrarsi con rispetto, reverenza, responsabilità, reciprocità, olismo, interrelazione e sinergia. Le donne Stó:lô sono note per le loro ceste di cedro. Le produzioni sono spesso identificate dai loro disegni. [...] Io uso la cesta narrativa come metafora dell'apprendimento tramite storie e narrazioni. Anche se il design può essere attribuito ad una persona in particolare, i suoi disegni riflettono le sue relazioni con la famiglia, la comunità, la nazione, la terra e la natura. Condividere ciò che si è appreso è un'importante tradizione indigena.

Questo tipo di condivisione può assumere la forma di una storia di esperienza di vita personale ed è fatto con una mente empatica e amore per gli altri. Walter Lightning, della Samson Cree Nation, ha appreso che la mente empatica combina l'aspetto fisico, spirituale, emotivo e intellettuale imparando con umiltà, verità e amore».

VERBA VOLANT, SCRIPTA MANENT: VIZI E VIRTÙ DELLA PAROLA SCRITTA

ARCOEDU alla ricerca dell'oralità perduta

di Luca Buiani

Attenti a quei due: il mondo antico a cavallo fra oralità e scrittura

Quando Mirtillo Morgana si mette in testa di fondare una nuova rivista e mi chiede di scriverne l'editoriale con "taglio filosofico, storico, o come vuoi tu!", sai che l'espressione "tremar le vene e i polsi" è un gentile eufemismo. Se lo dice Mir la rivista si farà, e seria! Infatti, se mi leggete qui, il numero uno è già su carta e/o online.

Io non sono filosofo. Semmai, di formazione, filologo di lingua e letteratura russa a Bologna e, per sbarcare il lunario, insegnante d'italiano a Toronto. Ma mi diletto di argomenti "interessanti" da avido consumatore di conferenze Youtube e ascolti Rai Radio 3.

Allora pensi. Questa rivista vuole promuovere un dialogo fitto e fruttuoso fra insegnanti di lingue. La rivista è scrittura. Fare rete è oralità. E se, per il taglio storico e filosofico, interrogassimo quei due *vecchi matti* di Socrate e Platone? I due filosofi sono fra i primi che ci testimoniano dell'antichissima diatriba sui vizi e virtù della parola scritta. Che sia papiro, rivista o *bits & bytes* non fa gran differenza. Ogni dilagare di tecnologie potenti – la scrittura appunto o le sue sorelle: steli, papiri e pergamene, stampa, giornali, il digitale, il *world wide web*, i social media – trasformano il mondo e le menti, destabilizzano e aprono orizzonti nuovi.

Di fronte al dilagare, ormai largamente compiuto, della tecnologia alfabetica (l'efficientissima invenzione dei Fenici), i due filosofi insorgono: *not in my backyard!* Non si tocchi la filosofia!



Io dunque seguirò a esporre il mio punto di vista; ma se a qualcuno di voi sembra che io conceda a me stesso quel che non è, deve interrompermi e confutarmi.

Oh sì, perché quello che dico non lo dico perché già so, ma io cerco, e cerco insieme a voi, per cui se il contraddittore sembrerà dire cosa giusta, sarò il primo ad essere d'accordo con lui. Certo, ho così parlato nel caso vi sembri che il discorso debba trovare una sua conclusione, ma se non volete lasciamo stare e andiamocene via.

Platone, *Gorgia*, 506 a

Quella vera s'ha da fare solo dialogando, mai scrivendo.

E paradossalmente ne scrivono. O meglio, Platone scrive... ma si autolimita a dialoghi come prodromi alla filosofia e qualche lettera a fini pratici.

Il Web è il più recente traguardo di questo dilagare. La nostra rivoluzione digitale destruttura certezze, tanto quanto quella chirografica e tipografica, apre sentieri, e li dissemina di lacci e tagliole. Quali sono i vizi e le virtù della nuova scrittura digitale e telematica? Ad esempio in pedagogia. Ovvio. Non basta più educare solo sui libri, meglio il taglio anche esperienziale.

Che struttura prende (e prenderà) il cervello dei nostri studenti nativi digitali? (E il nostro?) Alcuni vorrebbero riesumare nozioni, disciplina e rigore; altri naufragare nel piacere della scoperta. Come approfittare delle virtù della nuova "oralità scritta" - il multimediale, la telematica - schivandone i vizi?

Per alleviare lo smarrimento, alla scoperta dell'oralità perduta, chiamiamo a testimonianza i nostri due filosofi che del rifiuto della scrittura si sono fatti paladini".

Socrate sul rifiuto della scrittura

Nei suoi 36 dialoghi, Platone non compare mai in prima persona. Fa sempre parlare Socrate. È come se ci dicesse che per far filosofia scrivere e leggere non basta.

La riflessione filosofica accade solo in presenza, e in presenza del maestro, Socrate, il grande confutatore, e di interlocutori. E lo scritto che il lettore ha davanti agli occhi non conta o conta poco. Conta solo la pratica filosofica che avviene in una dimensione interiore di riflessione, ma soprattutto come pratica comunitaria, in conversazione con gli altri.

Addirittura, nei dialoghi della gioventù (i cosiddetti aporetici da ἀπορέω [aporeo] = sono incerto) Socrate non giunge mai a conclusioni definitive. Confuta e basta.

La vera filosofia avviene dopo.

In strada, dietro una spumeggiante anfora di idromele a un simposio (dal greco συμπόσιον [sympósiōn] = bere insieme, derivato di pínō 'bevo', col prefisso syn-'con' insieme), a quattr'occhi. Platone non ritiene che tramite la scrittura si possa esprimere una dottrina e non lo fa. Si arrende solo in parte e nei dialoghi della maturità e vecchiaia. Filosofia è impegno civile, politico, personale, intellettuale.

È totale. È la vita filosofica.

Attraverso l'aporia Platone lascia agli uditori il compito di mettersi in ricerca. Solo se si fossero messi in ricerca in prima persona, la verità (che è unica ed immutabile) poteva essere colta e compresa. (1)

Nel Fedro, dialogo della maturità, Platone sul difficile rapporto fra oralità e scrittura, prima volta nella storia della filosofia, finalmente si espone e teorizza schierandosi contro la scrittura. Fa raccontare a Socrate un antico mito egizio. Theuth, il dio egizio inventore di tutte le arti, vanta al re dell'Egitto Thamus l'utilità di tutte sue invenzioni.

“Quando fra le invenzioni si giunse alla scrittura [leggi lettere dell'alfabeto], Theuth disse: «Questa conoscenza, o re, renderà gli Egiziani più sapienti e più capaci di ricordare, perché con essa si è ritrovato il farmaco della memoria e della sapienza». E il re Thamus rispose: «O ingegnossissimo Theuth, [...] la scoperta della scrittura avrà per effetto di produrre la dimenticanza [...]: dunque, tu hai trovato non il farmaco della memoria, ma del richiamare alla memoria. Della sapienza, poi, tu procuri ai tuoi discepoli l'apparenza, non la verità: divenendo per mezzo tuo uditori di molte cose senza insegnamento, essi crederanno di essere conoscitori di molte cose, mentre, come accade per lo più, in realtà, non le sapranno; e sarà ben difficile discorrere con loro, perché sono diventati conoscitori di opinioni invece che sapienti» (2)».

Socrate ci dice chiaro e tondo che della scrittura pensa peste e corna. La scrittura è fredda, sterile tecnologia. Indebolisce la memoria. È fuori di noi. Non ha nulla a che vedere né con l'anima dove risiede la vera conoscenza, né con il dialogo dove insieme si fa confutazione (*elenchos*) delle opinioni e si procede verso la verità. La questione, evidentemente, è delicata e spinosa, e dibattuta con calore nei circoli dei retori. Platone si cautela. Meglio riportare qualcosa di udito in conversazione da un amico, un racconto e meglio ritrarsi dietro il velo del mito. Nondimeno, nessun dubbio. È il confronto fra le idee e posizioni diverse che dà saggezza e sapienza.

Nell'Epistola VII, Platone rincara la dose ed esplicita. Spiega il motivo per cui il tiranno di Siracusa, Dionisio II, che aspirava a essere filosofo – ergo buon governante – non potrà mai e poi mai essere né l'uno né l'altro.

Il grande paradosso

Scalpore e incredulità! Il rifiuto della scrittura è solo vagamente comprensibile per noi moderni. Un filosofo ... un uomo di lettere che le lettere svisciva e rifiuta? Eppure, proprio come Socrate, i grandi maestri dell'antichità – Confucio, Buddha, Gesù – operano la stessa scelta. Non lasciano di loro pugno nemmeno un rigo. Libri, papiri, pergamene, trattati sono cose da discepoli, epigoni, seguaci. E Platone che pur scrive di aborrire la scrittura, ci lascia un corpus imponente di dialoghi. Ovvio, scritti. Non c'erano smartphone e voice recorder per lasciare ai posteri. C'è chi dice che si tratti di un cedimento alla potenza della scrittura, alla sua trasmissibilità e permanenza. Suo malgrado, Platone è costretto a piegarsi per poter lasciare traccia del suo pensiero. Oppure, sostengono in molti, i dialoghi sono puro strumento mnemonico – dei quaderni di appunti per così dire – per “riportare alla memoria” questioni già trattate quando, in conversazione o nel profondo del proprio io e memoria, si è fatta e si farà vera filosofia. Con le lettere “tu hai trovato non il farmaco della memoria, ma del richiamare alla memoria (3)”, accusa Theuth.

Platone esclude che, in collaborazione con un uomo siffatto, un falso filosofo (orrore!), si possa mai formulare, figuriamoci applicare, la costituzione (*πολιτεία*) della città perfetta e abbandona il programma di riforme per conseguire il quale si era recato a Siracusa per ben due volte. Perché? Dionisio le (“sue”?) riflessioni sui Principi primi le ha messe per iscritto, non le ha discusse. Mentre la filosofia non è scienza da scribacchini, ma “nasce da fuoco che balza [...] e da una vita vissuta in comune”! Qui Platone, un unicum, parla in prima persona.



[...] parlai anche a Dionisio. [...] In seguito – mi fu riferito – egli ha anche composto uno scritto su quanto allora ascoltò, e fa passare quello che ha scritto per roba sua, e non affatto come una ripetizione di quello che ha sentito [...] Questo tuttavia io [C] posso dire di tutti quelli che hanno scritto e scriveranno dicendo di conoscere ciò di cui io mi occupo per averlo sentito esporre o da me o da altri o per averlo scoperto essi stessi: che non capiscono nulla, a mio giudizio, di queste cose. Su di esse non c'è, né vi sarà, alcun mio scritto. Perché non è, questa mia, una scienza come le altre: essa non si può in alcun modo comunicare, ma come fiamma [D] s'accende da fuoco che balza: nasce d'improvviso nell'anima dopo un lungo periodo di discussioni sull'argomento e una vita vissuta in comune, e poi si nutre di sé medesima. (4)

Platone, Lettera VII, 341 c-d

Il fascino dell'oralità

Simonetta Tassinari, scrittrice e insegnante di storia e filosofia al liceo, riassume bene il “gran rifiuto” socratico che spinge Platone al difficile compromesso. L'allergia per la scrittura e l'allegria per la parola nascono all'interno della maieutica socratica, cioè l'arte di generare il sapere “facendo partorire” la verità, come fanno le levatrici (*maia*) coi neonati. “Tutto nasce, in lui, da un lato dall'amore per le parole, dall'altro dalla sua concezione della verità. La parola, per Socrate, è viva, fluente, diviene, è colorata dal timbro, dal tono e dell'espressione, si arricchisce mentre viene pronunciata; quanto alla verità, secondo lui non può essere un “fatto” privato e chiuso, limitato alla persona, bensì una conquista continua e dialogata, un continuo tentativo di condivisione e di chiarezza tra le persone, una costruzione collettiva. [...] Insomma, per Socrate la parola, pronunciata e non scritta, permette uno scambio che nessun libro può dare. Le pagine di un libro, pardon, i fogli di un “rotolo” che si svolge, sono ferme, non mutano, sono simili a un quadro o una statua, non interagiscono. Non ti rispondono se poni domande, non chiariscono il pensiero che sottintendono, non approfondiscono le curiosità che fanno insorgere. In sintesi, le parole, quando sono scritte, perdono la loro forza, si cristallizzano, si pietrificano e, quindi, in un certo senso, muoiono. Inoltre, rimangono un evento “a due”, tra chi le ha scritte e chi le legge, non hanno un'esistenza sociale

(<https://www.illibraio.it/news/storie/socrate-libri-766155/>)

fatta di occhi che guardano, orecchie che ascoltano, mani che si stringono o si aprono.”

E allora? Si tratta della cocente nostalgia per una causa persa? Chiudere la stalla quando sono fuggiti i buoi? O forse un ciclopico abbaglio per l'uso del monocolo dell'oralità applicato a un problema così complesso? Infatti proprio grazie alla scrittura, e proprio con Socrate e Platone, il pensiero analitico-razionale e la filosofia spiccano il volo e permettono al pensiero di arrivare a profondità inaudite. “Paradossalmente il filosofo greco, anche se porta l'insegna dell'oralità si fa, senza saperlo, paladino della scrittura e non solo in quanto non dice, ma scrive il suo pensiero, servendosi proprio di quel medium che a parole svisisce, ma anche perché esso dipende interamente dalla scrittura. Il pensiero analitico infatti, non può essere comunicato, e neppure pensato, in una cultura che non conosca la scrittura alfabetica le culture ad oralità primaria – per usare il termine coniato da Walter Ong – non hanno filosofia (5)”.

Questo abbaglio durerà in filosofia duemila anni e passa. Solo a partire dalla seconda metà del XIX secolo e nel secolo XX la filosofia comincia un'autocritica. Si accorge di aver predicato bene e razzolato male; predica vita ma per ridursi a scrivere trattati; raccomanda pluralismo e partecipazione ma insieme proclama verità assolute; implica democrazia ma finisce per esaltare aristocrazia e potere.

I potenziali tesori di una nuova oralità

Ma quali sono i presunti, preziosi tesori che si celano dietro al velo così elusivo dell'oralità? Non sarà un abbaglio anche questo? Per discutere le virtù e i valori di una rivista che si dispone a essere anche dialogo e comunità – non palcoscenico di dotti e iniziati – questa domanda è fondamentale. L'epoca dell'informatica dà la sensazione di averci portato a un bivio fondamentale: come ai tempi di Platone.

Quei tempi erano un risolutivo momento di passaggio dalla cultura a oralità primaria a una cultura a oralità secondaria; i nostri sembrano preludere a un prepotente ritorno di forme di oralità mediate da nuove forme di registrazione, figlie e nipoti della scrittura. È il più recente fra i capitoli dell'antichissima dialettica fra oralità e scrittura che ha trasformato il mondo e il pensiero. L'oralità a contatto con una scrittura sempre più diffusa e potente aveva portato nel mondo antico alla centralità della retorica e oratoria e alla nascita della filosofia; in età medioevale aveva stimolato la ristrutturazione dell'apprendimento e del sapere e la fondazione di nuove scuole e curricula (le università, il trivio e il quadrivio, la scolastica);



La Scuola di Atene di Raffaello Sanzio (1509-1511, Città del Vaticano, Palazzi Vaticani, Stanza della Segnatura). A testimoniare la potenza della scrittura, Platone e Aristotele, al centro del dipinto, reggono in mano un libro. È un chiaro anacronismo: i libri non c'erano nell'antica Grecia. Socrate, invece, raffigurato con un abito verde alla sinistra di Platone, è canonicamente impegnato in conversazione, in dialogo.

con il Rinascimento e con l'Umanesimo – grazie anche all'invenzione della stampa a caratteri mobili – aveva contribuito alla diffusione di un pensiero più limpido, lineare, scientifico; con l'Illuminismo aveva favorito la “democratizzazione” del sapere (le enciclopedie, i giornali, i caffè letterari); e nel secolo scorso aveva supportato una nuova consapevolezza sulla natura di testi, parola e linguaggio. Si veda l'opera del filosofo francese Jacques Derrida che proprio nella critica alla posizione platonica sull'oralità e scrittura e proprio sul mito di Teuth fonda la sua filosofia della 'différance', come differenza e differire ad un tempo.

Con la rivoluzione digitale si sono imposte e continuano a premere nuove forme di registrazione delle conoscenze in cui oralità e scrittura si compenetrano: le *chat*, i video di YouTube, le videoconferenze Zoom, le *breakout rooms*, la partecipazione a distanza via ologramma, i social media. Urgono riflessioni su quel che sarà.

La globalizzazione come fenomeno antropologico, spinta anche da fenomeni episodici come la pandemia, restringe ulteriormente le mura di una *polis* moderna che copre in potenza l'intero globo: il villaggio globale.

E ci costringe a prendere posizione.

Voglia di Agorà

Allora? Quali gli ammonimenti dal mondo dell'oralità?



Prima idea. **Persona e identità.**

Mi ha sempre emozionato la riflessione del filosofo Umberto Galimberti sul significato quasi antropologico dell'etimo di “persona” che differenzia greci e latini. Che sia etimologia popolare o colta, tirata per i capelli o storicamente verificata, mi sembra rispondere a verità e la cito per esteso. “Noi latini partiamo dalla nostra individualità, siamo molto individualisti. La parola “persona”, che vuol dire “maschera”, significa innanzitutto “per se unum”. Noi latini partiamo dalla nostra individualità, partiamo dagli interessi della nostra individualità, ci organizziamo secondo gli interessi dell'individuo: “per se unum”, E dopo, a partire, da questo unum, che sono io, instaurò relazioni. Invece in greco la parola “persona” si dice *prosopon* [πρόσωπον]: “pros” vuol dire davanti e “opsis” vuol dire vista; dunque la persona che vedo davanti a me, quella è la “persona”. In questa accezione la persona la cattura non a partire da me (per se unum), ma a partire da chi mi compare davanti (*prosopsis*). Il che lascia intendere che la mia individualità non è ciò da cui devo partire, ma la mia individualità è il frutto del riconoscimento di quell'altro che mi sta davanti. Infatti la nostra identità, la nostra individualità, non è qualcosa che ci costruiamo da noi stessi, ma il frutto del riconoscimento che abbiamo ricevuto dagli altri. [...] Platone nell'Alcibiade dice: “Se tu, con la parte migliore del tuo occhio guardi la parte migliore dell'occhio dell'altro, vedi te stesso”. Il mio me stesso è il frutto del riflesso dello sguardo dell'altro: e l'altro che genera la mia identità non sono io che ho un'identità. (6)” “La cultura orale propone un modo di conoscere enfatico e partecipato piuttosto che oggettivo e distaccato”, direbbe Walter Ong. (7)

Seconda idea. **Pluralismo e inclusione.**

Distinguiamo conoscenza e saggezza. Socrate sa di non sapere. Il sapere è mobile, è ricerca. Da qui la prima mossa. Confutare. Smontare la dottrina, il dogma, la pigrizia mentale, svelare il trucco di ciò che ci illude alla certezza, di ciò che crediamo di conoscere. La famosa ironia socratica mette in dubbio ogni verità preconcepita. Seconda mossa: dialogare.

La vera sapienza si attinge confrontandosi con le opinioni altrui, nell'incontro, nella costruzione del sapere con gli altri, che solo così può diventare saggezza; accade nel convergere corale di una pluralità di idee; nel porre e porsi domande, nel cercare e trovare insieme le risposte.

Se la filosofia è amore del sapere è erotica, nel senso greco del termine, allora anche le lettere non possono far difetto di un elemento fondamentale: il tu, gli interlocutori, la *polis*. Per la vera filosofia il tu non può essere il lettore in isolamento ma una comunità di discendenti, insegnanti, maestri in continuo dialogo fra loro.

La scrittura isola, l'oralità unisce. Non che le società antiche, o gli stessi nostri filosofi fossero particolarmente teneri con chi non la pensava come loro. Anzi, al contrario: la filosofia che loro fondano si rivela per lo più intollerante, intransigente, agonistica e addirittura settaria. Sono i millenni passati all'ombra razionalizzante della cultura scritta che gradualmente danno luogo per esempio al contrattualismo, alle costituzioni, alle carte dei diritti. Ma l'idea che tutti possano contribuire al sapere nasce proprio con la ricerca socratica. Si pensi solo al dialogo Menone (8), quando Socrate dimostra che uno schiavo (persino uno schiavo, l'ignoranza per antonomasia!) sa dimostrare il teorema di Pitagora.

Terza idea. **Istruttori, formatori e maestri.**

La cultura orale suggerisce che, per una completa pedagogia, non è sufficiente istruire, ma anche formare e educare (10). Più ci si allontana dalla cultura orale e più gli insegnanti diventano asettici dispenser di sapere, anche se – lo ammetto – hanno più chance di evitare la sorte di divenire pedanti precettori imparrucati.

Per Platone il filosofo non poteva che essere istruttore, formatore e maestro tutto insieme. “Filosofare” per Platone ha sempre finalità educative oltre che conoscitive. In questo la dialettica socratica si contrappone alla retorica il cui fine era solo agonistico: quello di vincere su un avversario come in una gara, e conseguire onore e gloria. A Socrate non interessa solo convincere, ma migliorare il proprio interlocutore, affinché possa maturare. È vero. Soprattutto nei dialoghi platonici della gioventù, Platone utilizza anche il canale emotivo-passionale tipico della retorica, ma appunto per fini educativi e conoscitivi.

Ancora una volta Galimberti ci viene in aiuto con le sue riflessioni sui docenti nella scuola italiana. “L’intelligenza emotiva è una componente fondamentale nello sviluppo della psiche umana, ma il suo apprendimento è gravemente trascurato dal sistema scolastico italiano. [...] Bisogna puntare sulle cinque abilità chiave dell’intelligenza emotiva: il riconoscimento, la comprensione, il vocabolario emozionale, l’espressione e le strategie di gestione delle proprie emozioni. Che fare? [...] Innanzitutto limitare il numero di alunni per classe, fino a un massimo di quindici studenti; ma soprattutto ci vorrebbe una formazione specifica per i professori, che dovrebbero essere scelti anche in base a criteri emotivi e non solo conoscitivi. Se una persona non è empatica e coinvolgente non può fare il professore. È qualcosa che non si può imparare”. (11)

La nuova rivista può contribuire a “partorire” un dialogo inclusivo fra nuova oralità e nuova scrittura. Per noi lo scenario è ancora fluido e non strutturato ergo pieno di opportunità. Vogliamo agorà globali, piazze planetarie e locali dove sia possibile incontrarsi e parlarsi. Il rischio del contrario – cioè che le nostre piazze virtuali o reali si trasformino in club di tifosi autoreferenziali – è reale e verissimo. È quello che in effetti sta succedendo. Il web si è già trasformato in costruttore di ulteriori muri e produttore di settarismi. Ma la rivoluzione c’è, è già in pieno corso e inarrestabile. La sfida va affrontata a viso aperto.

La sfida dell'oralità nella glottodidattica

Anche noi insegnanti di lingue siamo in prima linea, e forse più degli altri. La nostra “arte”, la glottodidattica, non si incardina proprio al crocevia fra oralità e scrittura? Vale la pena rimettersi in dialogo con gli antichi alla ricerca delle virtù perdute dell’oralità. Magari raccontandoci nuovi miti imperniati sui temi dell’inclusione, ambiente e pace; magari celebrando la scrittura (la *literacy*) per l’importanza che ha avuto nello sviluppo della nostra civiltà; ma magari anche riprendendo il filo del discorso di Thamus nel dibattito sui danni causati alla saggezza da un mondo asservito senza discriminazioni alla fissità della scrittura.

Come insegnanti, ripercorrere i sentieri di quel dibattito ci può forse orientare ad un atteggiamento dialogico profondo, sia per arricchire il nostro armamentario di strategie didattiche – da artigiani e maestri del mestiere per un apprendimento che vuole essere pienamente comunicativo – sia, da filosofi del bello universale, per fondare i nostri insegnamenti su uno spirito inclusivo, di educazione al rispetto e all’amore del diverso, sulla capacità di argomentare nella pluralità, in un villaggio globale sempre più complesso e vario, che è percorso dalle tensioni tipiche di un mondo piccolo e multipolare. E alla fin fine per educare ed educarci alla pace.

(1) Laura Candioto, *Platone e la scrittura dei dialoghi socratici: strategie, interlocutori e finalità*. Venezia, Università Ca’ Foscari, 2009-10. <<http://dspace.unive.it/>> (Ultima consultazione 15 maggio 2022).

(2) Platone, *Fedro*, trad. it. Giovanni Reale. Milano, Mondadori, 2006, 274c.

(3) Platone, *Fedro*, trad. it. Giovanni Reale. Milano, Mondadori, 2006, 275b.

(4) Platone, *Lettere*, trad. it. A. Maddalena. Roma-Bari, Laterza, 1966, 341c-d.

(5) Rosamaria Loretelli, *Introduzione all’edizione italiana*, in Walter J. Ong, *Oralità e scrittura: la tecnologia della parola*. Bologna, Il Mulino, 1986, p. 7.

(6) Umberto Galimberti, *La disposizione dell’amicizia e la possessione dell’amore*. Napoli-Salerno, Orthotes, 2016, p. 4.

(7) Walter J. Ong, *Oralità e scrittura: la tecnologia della parola*. Bologna, Il Mulino, 2012, p. 92.

(8) Platone, *Menone*, a cura di Giovanni Reale. Milano, Rusconi Editore, 1999, 84 a-c, 84 d-e, 85 b-d.

(10) Maurizio Tiricco, *Istruire, Formare ed Educare non sono sinonimi*. Ultimo aggiornamento 29 ottobre 2017. <<http://www.edscuola.it/>>. (Ultima consultazione 15 maggio 2022). Articolo sulle figure di Chirone, Aristotele, Comenio.

(11) Umberto Galimberti, *Gli insegnanti andrebbero scelti in base a criteri emotivi, non solo conoscitivi*. Ultimo aggiornamento 6 giugno 2020. <<https://www.oggsuola.com/>>. (Ultima consultazione 15 maggio 2022). Articolo online sul profilo dell’insegnante.

Versi inutili?

di Giuseppe Porqueddu

La guerra in fondo altro non è, ripete lo scenario del terzo (ahinoi!) millennio: un virus chiama l'altro, cambia nome, l'uno uccide silente, l'altro orchestra spettacolo di fuochi d'artificio, mietendo vite dai notturni cieli.

Si muore in fretta oppure in agonia, la sepoltura è incerta, esodo immenso di popolo od assenza di conforti in solitaria stasi e atroce affanno dove non sempre giunge la pietà a tributare l'ultimo saluto.

Ecco, silenzio chiede questa marcia di corpi e spettri verso plaghe ignote: niente musica, taccia la poesia...

Ma il mio libro è già pronto, inutilmente pronto alla stampa d'indiscreto sogno.

Di tanta vanità chiedo perdono.



Alle fronde dei salici

*Alle fronde dei salici, per voto,
anche le nostre cetre erano appese,
oscillavano lievi al triste vento*

Salvatore Quasimodo

LA POESIA NON PUÒ TACERE

La poesia non può tacere soprattutto se è autentica come questa di Giuseppe Porqueddu

di Pietro Modini

Guerre, pestilenze e pandemie non hanno mai annichito i poeti e mortificato la creatività della poesia e dell'arte.

Le "fronde dei salici" possono tentare Salvatore Quasimodo al silenzio. Il "dopo Auschwitz (1)" può indurre a rendere la poesia impossibile.

Tuttavia, lo sdegno, il tormento, l'angoscia di fronte all'atroce scenario, infiammano non inutili versi che assurgono a denuncia e monito ed hanno uno straordinario effetto liberatorio o, come sostenevano i tragici dell'antica Grecia, catartico. Il grande Celan (2) ha rivendicato esplicitamente e disperatamente il diritto e il dovere di procedere oltre il divieto della poesia dopo Auschwitz.

La poesia non può tacere soprattutto se è autentica come questa di Giuseppe Porqueddu, già docente dei Licei, che nasce da un ripiegamento su di sé, da un'ispirazione profonda che si traduce, nel fluire dell'endecasillabo, in immagini, figure, metafore, contrasti che si risolvono in scelte lessicali e combinazioni stilisticamente fini riconducibili alla sofferta ricerca di un "sogno" che esige non vanamente di realizzarsi.

Ed è nella convinzione che i versi non siano "inutili" che si apre questa pagina dedicata alla poesia.

(1) "Il dire che dopo Auschwitz non si possono più scrivere poesie non ha validità assoluta, è però certo che dopo Auschwitz, poiché esso è stato possibile e resta possibile per un tempo imprevedibile, non ci si può più immaginare un'arte serena". Theodor W. Adorno

(2) Paul Celan (Cernauti, 23 novembre 1920 – Parigi, 20 aprile 1970), poeta rumeno di origine ebraica e di lingua tedesca, nato nel capoluogo della Bucovina settentrionale, oggi parte dell'Ucraina. "Sono l'ultimo cui è toccato vivere fino in fondo il destino della spiritualità ebraica in Europa".



Ma il mio libro è già pronto, inutilmente pronto alla stampa d'indiscreto sogno. Di tanta vanità chiedo perdono.

Giuseppe Porqueddu, docente di materie letterarie nelle scuole medie superiori della Lombardia e in particolare a Voghera, dove ha stabilito la residenza con la propria famiglia.

Porqueddu è nato nel 1945 a Ploaghe (Sassari), dove il padre Mario era pretore e la madre Nella insegnante elementare; la famiglia ha poi fissato la residenza a Sassari e lì Giuseppe ha frequentato il Liceo classico; dal 1963 si è trasferito in Lombardia; è laureato in Lettere Moderne presso l'Università Cattolica di Milano.

LA SCUOLA INIBISCE LA CREATIVITÀ?

Una risposta sconvolgente

di Pietro Modini

Uno dei più illuminati e popolari docenti di psicologia dell'educazione dell'università di Los Angeles, Ken Robinson, ha posto un interrogativo inquietante – La Scuola uccide la creatività? – dando una risposta per noi sconvolgente – "la Scuola mortifica il pensiero creativo".

Forse una riflessione più stringente, più attenta ai diversi contesti, meno legata a un'idea astratta e universalistica della scuola, legittimerebbe una tesi meno apocalittica.

In effetti, se pensiamo alle nostre esperienze pregresse e ad alcune situazioni attuali, non mancano prove che sembrano andare in tale direzione anti-creativa. Non pochi "vizi" evidenziati dal pensiero pedagogico, coraggiosamente proiettato in avanti, sembrano nuocere all'avveramento di una scuola che sappia educare al pensiero creativo:

- a. un certo misoneismo preconcetto, l'indifferenza alle novità, la mancanza di entusiasmo e di motivazione di alcuni docenti e studenti e l'enfasi sulle prestazioni, sul successo scolastico, sullo standard di resa dei propri figli da parte dei genitori;
- b. l'astrattismo, l'enfasi sul verbalismo, sul nozionismo, sul verbalismo che sembra favorire il monologo accademico;

c. il didatticismo basato su minuscole formule, sul moltiplicarsi di esercitazioni meccaniche, su schede, su reiterate prove di verifica e su piccole didatticherie quasi fossero solennità pedagogiche;

d. formalismo dell'organizzazione scolastica, riunionismo non di rado fine a sé stesso, incombenze amministrative che distraggono dalla concretezza dell'azione didattica viva e vera;

e. scarsa attenzione alla "diversità" degli studenti, dei loro stili cognitivi, delle attitudini personali;

f. scarsità delle risorse tecnologiche e di sussidi didattici.

**Una risposta per noi sconvolgente:
"la Scuola mortifica il pensiero creativo".**





Fortunatamente oltre questi "vizi" non generalizzabili, poiché sono gli insegnanti e gli studenti i veri protagonisti, sono essi gli attori che "fanno la scuola", ci è stato dato registrare straordinarie virtù e fulgidi esempi di sapienza didattica in non pochi docenti che operano alacrememente anche per lo sviluppo della Lingua e della Cultura italiana all'Estero:

a. si tratta di buoni maestri dotati del gusto della cultura in prospettiva interculturale, che non si abbandonano al metodismo didattico ma che manifestano un'acuta sensibilità e un interesse vigile e critico a tutto ciò che unisce le culture;

b. docenti che parlano all'intelligenza degli studenti, non alla pura e semplice memoria, che sanno mettersi nei panni degli alunni, rifuggendo dall'astrattismo, nella consapevolezza che i processi di apprendimento più significativi nascono da una buona relazione socio-affettiva, alimentate da esperienze comunicative espressive, ludiche, musicali, teatrali;

c. ai rischi del didatticismo reagiscono con umiltà disposti come sono a non rinchiudersi nella loro torre d'avorio e a revisionare certezze adamantine e pedagogie puntigliose e dogmatiche;

d. in ordine al formalismo, ricercano occasioni preziose per confrontarsi con principals, con ispettori che non rimuovano il fatto di essere stati docenti e siano propensi a privilegiare non atteggiamenti autoritari e censori, ma forme di "management partecipativo" e di "leadership adattiva" che sappiano stimolare processi innovativi e creativi;

e. le classi pletoriche tendono certamente a condizionare una sorta di omologazione intorno a un fantasmatico "alunno medio comune" che rappresenta una mera astrazione.

Esiste, tuttavia, una generale concordia nelle ricerche psicopedagogiche nel ritenere gli alunni "diversi" per attitudini, interessi, stili cognitivi, strategie attivate per affrontare e risolvere problemi.

Non c'è bisogno di invocare l'autorità di Gardner per suffragare l'idea dell'"intelligenza multipla" o di Fodor teorico della "mente modulare" o di Bruner con le sue ricerche sulla "mente a più dimensioni". Conseguentemente vanno promossi processi di personalizzazione che non sono in contrasto con il lavoro per piccoli gruppi o gruppi medi;

f. infine, alla carenza di strumenti didattici, sopperiscono con una metodologia che tende a superare la simbiosi con l'unico libro di testo, avvalendosi del suggestivo materiale offerto da coraggiosi editori – come lo Studio Arcobaleno – che realizzano progetti che stimolano la creatività, l'immaginazione, il pensiero divergente in virtù di strategie linguistiche, iconiche, musicali, teatrali.

A livello psico-pedagogico e metodologico-didattico, si registra oggi la convinzione che la CREATIVITÀ sia la condizione ineludibile di rivalutazione della dignità umana, il rimedio al conformismo e alla stereotipia obnubilante, un essenziale fattore di crescita di personalità equilibrate, contributo decisivo per l'acquisizione di competenze necessarie in una società in continua trasformazione e alla ricerca di una cultura di pace.

Quale sia il compito specifico e concreto di una Scuola che contribuisca potentemente a valorizzare lo sviluppo della Lingua italiana nell'orizzonte sinteticamente delineato, ritengo sia una delle finalità di questa nascente Rivista.

Sono gli insegnanti e gli studenti i veri protagonisti, sono essi gli attori che "fanno la Scuola".



Gardner, H. (1993). *Educare al comprendere*. Milano: Feltrinelli.

Gardner, H. (1994). *Intelligenze creative*. Milano: Feltrinelli.

Bruner, J. (2006). *Il conoscere*. Roma: Armando.

Bruner, J. (2009). *Il pensiero*. Roma: Armando.

Wertheimer, M. (1965). *Il pensiero produttivo*. Firenze: Ed. Universitaria.

Fodor, J. (1999). *La mente modulare*. Bologna: Il Mulino.

Andreani, O., Orio S. (1972). *Le radici psicologiche del talento*. Bologna: Il Mulino.

Calvi, G. (1965). *Ricerche sulla creatività*. Milano: Vita e Pensiero.

APPRENDIMENTO SOCIO-EMOTIVO

Competenze da sviluppare nel contesto scolastico

di Maria Palandra

Il numero di studenti affetti da un senso di tristezza e depressione è aumentato esponenzialmente durante la pandemia secondo i dati del Centers for Disease Control and Prevention, presentando una nuova sfida per scuole e famiglie. E mentre casi specifici di salute mentale richiedono cure e consulenze specializzate, in questo clima difficile, tutti gli studenti possono beneficiare di solidi programmi e attività di apprendimento socio emotivo, Social Emotional Learning (SEL) che promuovono relazioni interpersonali offrendo resilienza e capacità di coping.

La nozione di Intelligenza Emotiva è stata introdotta a un vasto pubblico da Daniel Goleman nel suo libro del 1995 Emotional Intelligence (EI) in cui presenta cinque importanti competenze (autoconsapevolezza, autoregolazione, motivazione, empatia, abilità sociali) che i leader di un calibro elevatissimo possiedono e che li aiutano a raggiungere grande successo. Queste competenze possono essere innate, ma un leader può svilupparle attraverso la formazione, la pratica e il feedback mirato.

Per oltre due decenni, EI ha guadagnato la stima di ricercatori e educatori e ha acquisito un significato più ampio che include competenze sociali. Social Emotional Learning è il termine utilizzato da una miriade di programmi, ognuno con le sue competenze specifiche (tra le altre, grinta, empatia, compassione, consapevolezza di sé, cooperazione, capacità relazionali) e caratteristiche programmatiche.

Sviluppare l'autoconsapevolezza e le capacità di autogestione essenziali per il successo a scuola e nella vita.	Utilizzare la consapevolezza sociale e le abilità interpersonali per stabilire e mantenere relazioni positive.	Dimostrare capacità decisionali etiche e comportamenti responsabili in contesti personali, scolastici e nel territorio.
---	--	---

Obiettivi per guidare i benchmark SEL per le scuole statali di New York

Come luogo in cui i bambini imparano a gestire le interazioni sociali con i pari e adulti di riferimento, le scuole forniscono un contesto significativo in cui queste competenze possono essere sviluppate. In particolare, l'ambiente ottimale per lo sviluppo di competenze SEL è quello in cui gli studenti si sentono sicuri e protetti.

Un luogo in cui le relazioni positive con gli adulti di riferimento e coetanei contribuiscono a proteggere gli studenti da fattori di stress e traumi.

Le migliori pratiche scolastiche e i risultati della ricerca suggeriscono che la cultura locale dovrebbe guidare la selezione di programmi che rafforzano competenze e comportamenti specifici, consoni alle esigenze degli studenti e degli adulti di riferimento.

Molti programmi SEL sono rivolti agli studenti, ma gli insegnanti, il personale di supporto e gli amministratori devono essere impegnati nello sviluppo delle proprie competenze SEL per avere successo nell'insegnare tali abilità agli studenti.

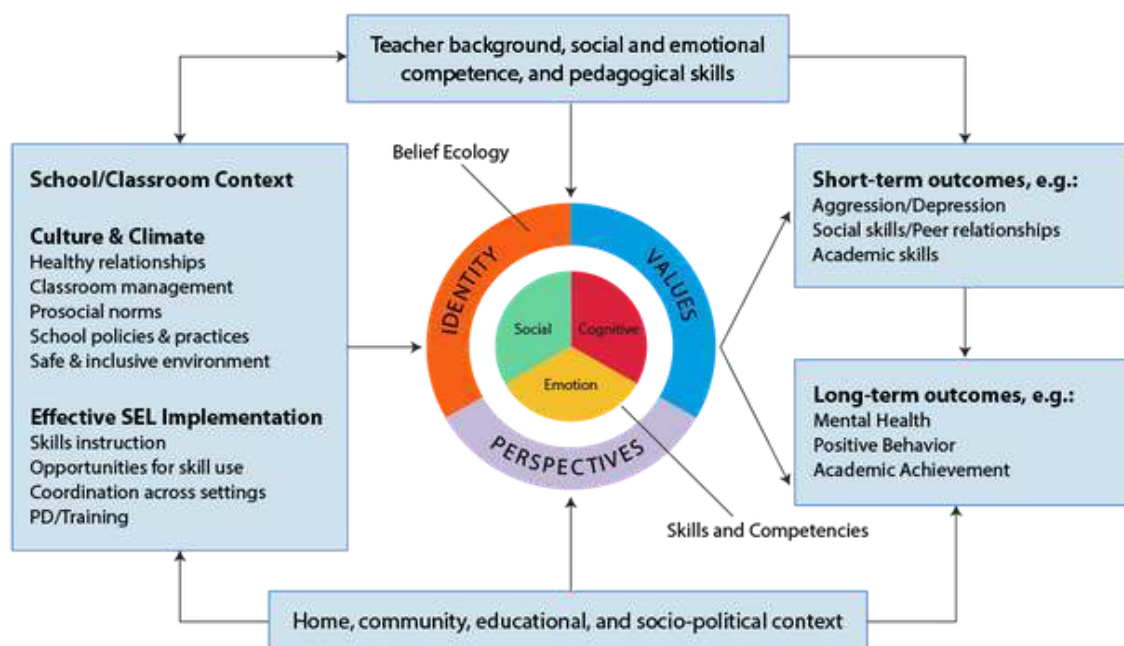
Ai dirigenti scolastici si suggerisce di valutare la propria preparazione SEL per essere in grado di introdurre e supportare correttamente il programma per adulti e studenti, facilitando la creazione di una comunità di apprendimento esperta nel tipo di programma SEL più adatto alla propria scuola e investendo in un'ampia pianificazione e valutazione a cui partecipano docenti, personale, genitori e studenti.

È inoltre importante selezionare congiuntamente un programma che integri le competenze SEL come parte del curriculum generale e che contenga lezioni esplicite sulle competenze, che integri SEL nelle materie di studio e metodi didattici.

EI ha guadagnato la stima di ricercatori e educatori e ha acquisito un significato più ampio che include competenze sociali.



A Framework for Social and Emotional Learning (Jones & Bouffard, 2012)



From *Navigating Social and Emotional Learning from the Inside Out* (Revised & Expanded Edition) (2021), p.15, available for free at www.wallacefoundation.org

I migliori risultati si ottengono quando le competenze SEL non vengono insegnate in isolamento e sporadicamente, ma vengono promosse insieme alle competenze accademiche dalle elementari alle superiori e non sono limitate all'istruzione in classe, ma sviluppate attraverso il contesto all'interno della scuola (parco giochi, mense, laboratori) e possibilmente nel contesto territoriale.

Molte risorse sono disponibili per gli educatori che si preparano a introdurre o a perfezionare il programma SEL nei loro contesti educativi. Ad esempio, NYS rende disponibili programmi modello e benchmark SEL:

[NYS Social Emotional Learning Benchmarks - p12.nysed.gov](https://www.nysed.gov/social-emotional-learning/benchmarks)

[Social Emotional Learning - p12.nysed.gov](https://www.nysed.gov/social-emotional-learning)

L'ambiente ottimale per lo sviluppo di competenze SEL è quello in cui gli studenti si sentono sicuri e protetti.

Briggs, R. (2022, February 4). *Eight Powerful Strategies to Build Systemwide SEL*. ASCD. <https://www.ascd.org/blogs/eight-powerful-strategies-to-build-systemwide-sel>.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (2004, January). *What Makes a Leader?* *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2004/01/what-makes-a-leader>.

Goleman, D., Boyatzis, R. E. (2017, February 06). *Emotional Intelligence Has 12 Elements, Which Do You need to Work On?* *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2017/02/emotional-intelligence-has-12-elements-which-do-you-need-to-work-on>.

Hoerr, T. R. (2020). *Taking Social Emotional Learning Schoolwide: The Formative Five Success Skills for Students and Staff*. Alexandria, VA: ASCD.

Jones S M et al. (2021). *Navigating SEL from the Inside Out*. The EASEL Lab @ The Harvard Graduate School of Education, Easel Lab With Funds from the Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/navigating-social-and-emotional-learning-from-the-inside-out-2ed.pdf>.

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). *Social and Emotional Learning in Schools From Programs to Strategies*. Social Policy Report, 26(4). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540203.pdf>.

Thompson, D. (2022, April 11). *Why American Teens Are So Sad*. Getty; The Atlantic. <https://www.theatlantic.com/newsletters/archive/2022/04/american-teens-sadness-depression-anxiety/629524/>.



La Wallace Foundation ha commissionato una guida molto dettagliata per la valutazione dei programmi SEL. [Social and Emotional Learning - The Wallace Foundation](https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/navigating-social-and-emotional-learning-from-the-inside-out-2ed.pdf)



GLI INDOVINELLI NELLA DIDATTICA DELLE LINGUE SECONDE: LA VISIONE BIMODALE (prima parte)

Competenze da sviluppare nel contesto scolastico

di Marcel Danesi

Introduzione

Nella storia moderna della didattica delle lingue seconde in contesti scolastici, gli insegnanti non sono mai stati così ben informati su come facilitare il percorso apprenditivo dei discenti o quali strumenti didattici raffinati utilizzare per aiutarli ad acquisire la nuova lingua. Eppure, nonostante i molti passi avanti fatti nel corso degli ultimi cinquant'anni, e nonostante i molti dispositivi tecnologici che sono oggi a portata di mano, chi insegna una lingua seconda (L2) non può che notare che il discente di rado raggiunge una competenza simile a quella dimostrata dagli utenti di madre lingua alla fine del percorso. L'aspetto che sembra più mancare da tale competenza è l'abilità di usare la L2 fantasiosamente, e cioè, l'abilità di cogliere creativamente i rapporti e le connessioni tra le cose con il nuovo linguaggio. La questione della creatività nell'uso della L2 continua, perciò, a costituire un ambito assai problematico nella glottodidattica: si può impartirla ai discenti sistematicamente come si può insegnare loro la grammatica o il lessico in modo diretto?

Un veicolo didattico che sembrerebbe essere assai efficace per stimolare la creatività nella L2 sarebbe l'uso delle tecniche ludiche (vedi, ad esempio, Danesi 1987, Danesi e Mollica 1994, Danesi, Diadori e Semplici 2018, Mollica 2010, De Santi 2013). Nel parere di chi scrive, comunque, tra queste spicca l'indovinello linguistico classico, cioè il tipico breve componimento che allude a un concetto oscuro da indovinare (Rossi 2002). Tra i suoi pregi assai salienti sta il fatto che l'indovinello ha una forma intuitivamente comprensibile, basata su meccanismi associativi di pensiero, costituendo, perciò, una tecnica didattica che presumibilmente favorirebbe lo sviluppo della creatività linguistica nel discente, e cioè la capacità di esprimersi genialmente con il nuovo codice — una capacità che è stata denominata da chi scrive, *fluenza concettuale* (Danesi 2017). Questa implica la capacità di navigare fantasiosamente le reti di associazione concettuali che sottostanno al nuovo codice. Mancando quest'abilità, il discente tende a trasferire inconsciamente i concetti della sua lingua nativa (L1) ai suoi tentativi di esprimere messaggi nella L2. Quando i due sistemi a contatto coincidono o si accavallano, la struttura e il significato di tali messaggi rivelano un'appropriatezza concettuale; diversamente, quando c'è un'asimmetria tra i due sistemi, i messaggi risultano anomali, rivelando che il discente "parla" la L2 con i concetti della L1.

Lo scopo del presente lavoro è di proporre l'indovinello classico come strumento che favorisce lo sviluppo della fluenza concettuale. Non si tratta di una tecnica eccezionale, da usare di tanto in tanto per rendere un corso più divertente, piuttosto di un uso sistematico da inserire regolarmente in un percorso di studio.

Tale approccio viene supportato indirettamente, tuttavia sostanzialmente, dalle ricerche in neuroscienza, le quali hanno dimostrato assai concretamente che la creatività linguistica coinvolge l'attivazione strategica dei due emisferi del cervello — visione che chi scrive ha denominato *bimodalità* (Danesi 2003, 2015). Tale visione è ispirata dal fatto ormai assodato empiricamente che le funzioni emisferiche sono coinvolte in compiti specifici durante l'apprendimento della L2 (vedi Gullberg e Indefrey 2006 per una panoramica della ricerca pertinente). Il modello didattico bimodale propone semplicemente che queste funzioni debbano essere integrate in modo sistematico attraverso tecniche specifiche per attivare il "flusso" apprenditivo naturale del cervello. Come sarà discusso in questo lavoro, l'indovinello si presta come tecnica efficace proprio per attivare questo flusso, stimolando inizialmente le funzioni creative del cervello destro, designate *R-Mode* (Right Hemispheric Mode), e attivando in un secondo tempo le funzioni analitiche del cervello sinistro, designate *L-Mode* (Left Hemispheric Mode).

Attivazione strategica dei due emisferi del cervello



L'indovinello didattico

Durante l'infanzia, gli indovinelli presentano ai bambini un modo creativo per capire il mondo intorno a loro, stimolandoli a pensare fantasiosamente e a considerare il rapporto che esiste tra lingua e realtà, senza che nessuno glielo spieghi esplicitamente. Gli indovinelli forniscono, perciò, un primo strumento mentale per gettare luce sul mondo in un modo associativo-intuitivo, anziché in un modo prettamente referenziale-denotativo. È ovvio che tale strumento linguistico cruciale nello sviluppo della L1 potrebbe (e dovrebbe) logicamente essere utilizzato similmente per attivare la creatività e la fantasia nella L2 in contesti scolastici. Per convenienza, il tipo di indovinello utilizzato specificamente come tecnica didattica si può denominare indovinello didattico.

Sono cinque i vantaggi ovvi che l'uso di tale tecnica presenta nell'ambito della didattica delle lingue seconde, corrispondenti ai processi creativi notati durante l'infanzia:

- 1** a differenza di nuove strutture grammaticali, non sarà necessario insegnare esplicitamente al discente che cosa sia l'indovinello introdotto in classe, in quanto si tratta di una forma di pensiero creativo che conosce già intuitivamente proprio dall'infanzia;
- 2** gli indovinelli allenano il grado di attenzione dei discenti rinforzando la loro concentrazione, costituendo quindi delle strategie motivazionali;
- 3** essi stimolano la fantasia e la curiosità;
- 4** essi introducono il nuovo materiale linguistico in un modo che impegna il discente a decifrarlo non solo linguisticamente ma anche concettualmente;
- 5** gli indovinelli possono essere costruiti in base a obiettivi prettamente linguistici, come, per esempio, secondo un tema lessicale specifico, come dimostrano indovinelli che seguono basati sul tema degli animali.

L'indovinello didattico può avere anche funzioni concettuali-comunicative assai importanti

- Sono piccola e volo; faccio un suono ronzante e, se voglio, posso entrare ovunque per mangiare.
Chi sono? (la mosca)

- Alla vista molti mi chiamano brutto, e per molti sono puzzolente, e sono anche un po' peloso.
Chi sono? (il maiale)

- Sono da latte ma mai da caffè.
Chi sono? (la mucca)

- Sto sul grano e sopra un fosso e non mi brucio anche se indosso il fuoco.
Chi sono? (la lucciola)

- Porto sempre il pigiama, ma non dormo in un letto; ho la coda e la criniera ma non sono un cavallo.
Chi sono? (la zebra)

- Ho i baffi e la coda e mi attrae l'odore di topolino.
Chi sono? (il gatto)

A parte obiettivi lessicali e anche grammaticali, l'indovinello didattico può avere anche funzioni concettuali-comunicative assai importanti, in quanto la sua soluzione deve essere formulata e discussa nella L2, il che implica l'uso delle stesse categorie linguistiche e strategie creative all'interno dell'indovinello stesso. Il valore comunicativo degli indovinelli si nota anche nel fatto che molti prendono spunto dalla vita quotidiana.

- Sono tuo, ma mi usano spesso gli altri senza chiederti il permesso.
Che cosa sono? (il nome)

- Tutti mi sanno aprire, ma nessuno mi sa chiudere.
Che cosa sono? (l'uovo)

- Quando arrivano, tutti se ne vanno.
Che cosa sono? (le vacanze)

- Scotta solo quando è fresco.
Che cosa è? (il pane)

L'uso dell'indovinello didattico non è vincolato a nessun tipo di insegnamento specifico; vale a dire, può essere preparato e introdotto all'interno di qualsiasi approccio didattico dove può essere sfruttato per migliorare i risultati di apprendimento, non solo aumentando la motivazione, ma anche agevolando l'acquisizione della fluenza concettuale nella L2. L'unico prerequisito è che l'indovinello deve essere sincronizzato con l'età dei discenti, tenendo conto delle conoscenze eventuali che i diversi studenti portano con sé in classe.

L'aspetto più rilevante degli indovinelli è che sono facilmente comprensibili in tutte le lingue, senza dover spiegare di cosa trattino. Si tratta di mettere a confronto (intuitivamente) lo schema creativo mentale nella lingua d'origine (L1) con quello utilizzato specificamente dalla lingua nuova (L2). In altre parole, gli indovinelli sono forme istintive di comprensione (inaspettata) che riflettono diversi modi in cui si svolge il pensiero creativo. Come menzionato sopra, la fluency concettuale è l'abilità di utilizzare in modo naturale il sistema concettuale che sottostà al sistema verbale nella programmazione di un qualsiasi atto di comunicazione linguistica. Nei parlanti nativi, il sistema concettuale e il sistema linguistico si muovono in tandem nell'atto di comunicazione, e tale sincronia la si vede operare palesemente nella comprensione e risoluzione di un qualsiasi indovinello. D'altro lato, nei discenti di L2 questi due sistemi si rivelano spesso sfasati, poiché manca dalla loro competenza iniziale (come detto) la fluency concettuale, e cioè, la capacità di renderli coerenti cognitivamente.

D'altro lato, nei discenti di L2 questi due sistemi si rivelano spesso sfasati, poiché manca dalla loro competenza iniziale (come detto) la fluency concettuale, e cioè, la capacità di renderli coerenti cognitivamente. Gli indovinelli costituiscono, quindi, una strategia per collegare i due sistemi, permettendo al discente di accedere intuitivamente alla loro coordinazione nell'atto espressivo. In questo caso, il processo creativo risiede nella trasformazione di aspetti della realtà in schemi di lingua ingegnosi che intendono nascondere il referente reale in un modo che appare inizialmente paradossale o anche misterioso. Per esempio, l'indovinello sopra riportato riguardante il pane mette insieme lo scottare e il fresco, che appare inizialmente paradossale o addirittura impossibile, leggendo l'indovinello denotativamente; la soluzione sta nello "spostare" il pensiero via dalla denotazione referenziale del messaggio verso "vie" diverse. In certi casi, come negli indovinelli sugli animali, si tratta di osservazioni che potrebbero sfuggire all'attenzione abituale, come il fatto che la mucca è da latte

ma non da caffè. Ovviamente, il "pensiero creativo" che sollecita un qualsiasi indovinello non è così facilmente realizzabile con l'uso di altre tecniche didattiche.

Si notino i seguenti punti significativi che caratterizzano l'utilizzo pratico dell'indovinello didattico in un corso di lingua seconda:

- esso permette al discente di andare oltre il sistema di referenza denotativo della L2, spostando il processo di comprensione in direzioni immaginative;
- esso permette al discente di concentrarsi su aspetti insoliti (paradossali, misteriosi, ecc.) in un corso di lingua, i quali coinvolgono strategie retorico-connotative come la polisemia, la metafora, e così via;
- esso conduce alla formazione del pensiero gestaltico (non atomistico), poiché implica la necessità di andare oltre il semplice combinare blocchi di costruzione mediante regole grammaticali o pragmatiche.

Ferdinand de Saussure (1916), fondatore della linguistica moderna, differenziava tra l'aspetto formale del linguaggio, che denominò *langue*, e quello puramente comunicativo e espressivo, che chiamò invece *parole*. A superamento di questa visione assai restrittiva, lo psicologo **Lev Vygotsky** (1933, 1961) aggiunse la nozione di *creatività linguistica*. Mentre *parole* è un'attività sostanzialmente riproduttiva del cervello, tale organo rivela un secondo tipo di attività, che è quella combinatrice o creativa, per cui la *langue* viene usata per creare immagini o azioni nuove. In altre parole, il cervello non è soltanto un organo che conserva e riproduce la nostra esperienza, è anche un organo che combina, rielabora creativamente e dà forma a nuove situazioni nella fantasia.

Il dilemma principale della glottodidattica è sempre stato costituito da due quesiti: (1) come far accedere il discente della L2 al sistema creativo vygotksyano, quindi (2) come esprimersi in un modo creativo, non solo riproduttivo. Si tratta, dunque, di un'abilità aperta, ma anche circoscritta dagli elementi della *langue*.

Forse nessun'altra tecnica, come l'indovinello didattico, permetterà al discente di mettere in rapporto le correlazioni che esistono tra sistema concettuale (*langue*) e sistema verbale (*parole*) in un modo creativo nel senso vygotksyano.



**Ferdinand de Saussure differenziava tra l'aspetto formale del linguaggio, che denominò *langue*, e quello puramente comunicativo e espressivo, che chiamò invece *parole*.
Lev Vygotsky aggiunse la nozione di *creatività linguistica*.**

Aspetti didattici

L'indovinello non si riferisce mai direttamente a qualcosa, come fa il discorso denotativo-referenziale, ma piuttosto gioca creativamente sul referente nascosto, esigendo perciò l'utilizzo della creatività vygotskyana. Si consideri come esempio il seguente indovinello.

• Dove va un elefante quando vuole sdraiarsi?
(Ovunque può)

La risposta è sorprendente perché l'indovinello sembra riferirsi ad un'abitudine particolare (situazionale) degli elefanti, ma la risposta ci coglie alla sprovvista perché riguarda invece la loro statura gigantesca. In altre parole, l'indovinello gioca dialetticamente su qualcosa che può sfuggire alla percezione, ma che diventa ovvio al momento della soluzione.

La struttura di un indovinello può quindi essere caratterizzata come un atto di pensiero dialettico-creativo come segue:

struttura dialettico-creativa dell'indovinello
 $I > S^n > (R)$

la risposta (R) all'indovinello I, non si raggiunge direttamente ma attraverso la considerazione di diverse possibilità e situazioni S^n , che non sono immediatamente ovvie.

Questa struttura si applica agli enigmi in generale; ed è per questa ragione che hanno sempre avuto funzioni didattiche dall'antichità ai giorni nostri, poiché si sono rivelati particolarmente efficaci nella stimolazione del pensiero creativo. Il grande scrittore inglese Lewis Carroll li creava regolarmente per i suoi libri per bambini e, separatamente, per il suo insegnamento a Christ Church (Oxford), dove egli teneva la cattedra in matematica (vedi Danesi 2020).

La struttura degli indovinelli ci permette, infatti, di caratterizzare concretamente il processo creativo vygotskyano in tre fasi:

1. *interpretazione aperta* > questa fase si riferisce alla considerazione dei significati non ovvi (S^n) che porteranno alla soluzione (R). Nell'indovinello riportato sopra, l'interpretazione rilevante concerne la mole dell'elefante, la quale non è affatto ovvia nell'indovinello. Tale fase implica il "pensiero laterale" (De Bono 1999), poiché la soluzione sta al di fuori della rigida catena logica del discorso letterale;
2. *memoria* > questa fase si riferisce all'attivazione di meccanismi di memoria, i quali permettono di accedere ad aspetti della situazione descritta dall'indovinello che sono nascosti in essi. Nel nostro indovinello si tratta dell'immagine di un animale gigantesco;
3. *illuminazione* > questa fase si riferisce al momento in cui le prime due fasi portano ad un'illuminazione, per cui ci si accorge dell'implicazione fisica (spazio) che l'immagine di una creatura gigantesca sollecita.

Processo "triarchico"

Questo processo "triarchico" è sincronizzato con il modo in cui il cervello elabora informazioni creativamente; ed è probabilmente questo il motivo per cui gli indovinelli sono sempre stati utilizzati intuitivamente nell'educazione in tutto il mondo come facilitatori di compiti di apprendimento (come summenzionato). Ad esempio, una serie di indovinelli trovati scritti su una tavoletta di argilla, risalenti al tempo dei Babilonesi intorno al 2000 a.C., sono "i più antichi testi scolastici babilonesi", come ha osservato lo studioso Archer Taylor (1948), che si è occupato della storia degli indovinelli. L'indovinello è, quindi, il gioco didattico più antico e più diffuso (Bartezzaghi 2001, Zanoncelli 2002). La sua importanza condusse perfino Aristotele ad un'analisi del linguaggio metaforico (da egli scoperto). Creare esercizi è un compito normale per gli insegnanti. Ma, allora, come comporre gli indovinelli? Anche in questo caso, il processo di costruzione è assai sistematico.

Si può facilmente costruire un indovinello, per esempio, in base alla parola gatto.

• Ha peli, ma non sulla lingua, e esce di notte a dare la caccia ai topi. Che cos'è?

Per costruire quest'indovinello si è usato semplicemente una combinazione di nozioni denotative (esce di notte, ha peli, fa la caccia ai topi) con un uso idiomatico della parola pelo (peli sulla lingua). La gran parte di indovinelli didattici si possono costruire in un modo simile. È rilevante notare, per di più, che ogni lingua possiede una vasta gamma di indovinelli che si possono facilmente adattare all'insegnamento della L2. Nella didattica dell'italiano come L2, c'è, per esempio la raccolta di Giulio Cesare Croce (1606) i cui indovinelli si aggirano attorno al personaggio di Bertoldo, un tipico furbo contadino vissuto all'epoca della corte veronese di Alboino, il re longobardo. Gli indovinelli facevano apparentemente divertire tutti in quell'epoca poiché prendevano in giro papi, nobiltà e la gente perbene. Croce presenta gli indovinelli nella forma di un dialogo tra Bertoldo e il Re.

Re: – Qual è la più veloce cosa che sia?

Bertoldo: – Il pensiero.

Re: – Qual è la più brutta cosa che sia in un mercante?

Bertoldo: - La bugia.

Re: – Qual è il più gran pazzo che sia?

Bertoldo: – Colui che si tiene il più savio.

Oltre a stimolare la creatività, l'indovinello didattico costituisce una tecnica assai versatile, con diverse funzioni immaginative, come dimostra la seguente tipologia pedagogica (vedi Mollica 2010, Danesi 2019):

1 indovinelli la cui soluzione sta nell'interpretazione "letterale" della domanda

> *Viene sempre dopo l'inizio di febbraio. Che cos'è? — la lettera g* [l'iniziale della parola *febbraio* è la lettera *f* e dopo questa lettera, nell'alfabeto, c'è la lettera *g*];

2 indovinelli in cui la cosa descritta sembra impossibile

> *È tondo e gira ma non si ferma mai. Che cos'è? — il mondo;*

3 indovinelli (detti sciarade) in cui le sillabe della parola-soluzione vengono messe in risalto

> *La mia prima è a voce bassa; la mia seconda è, invece, ad alta voce; insieme produco musica.*

Che cosa sono? — il pianoforte

[la mia prima (parte) = *piano*; la mia seconda (parte) = *forte*; insieme, *piano + forte = pianoforte*];

4 indovinelli basati sull'omofonia

> *Quale frutta odiano i pesci? — la pesca* [pesca = frutta o cattura di pesci];

5 indovinelli basati sulla polisemia o, più precisamente, sulle coincidenze strutturali-semantiche

> *È stato in Asia e ha riso abbastanza.*

Che cos'è? — la Cina

[*stato* = participio passato di *essere* (verbo), territorio (sostantivo); *riso* = participio passato di *ridere* (verbo), pianta (sostantivo)];

6 indovinelli basati sulla personificazione

> *Vive nel profondo e parla tutte le lingue del mondo. Che cos'è? — l'eco;*

7 indovinelli basati sulla descrizione della parola-soluzione, ma che sfugge all'interpretazione iniziale

> *Tutti mi sanno aprire, nessuno mi sa richiudere; non sto in piedi ben diritto e se mi rompi a volte son fritto.*

Chi sono? — l'uovo;



8 indovinelli basati sulla negazione

> *Non son mela, non son pera, ma ho la forma di una sfera e ho la buccia; non procuro il mal di pancia.*

Che cos'è? — l'arancia;

9 indovinelli che descrivono un oggetto in modo che sembri paradossale

> *Quando si uniscono, separano. Che cosa sono? — le forbici;*

10 indovinelli basati su una situazione o azione che sembra paradossale o fisicamente impossibile, ma che invece è corretta

> *Come si può lanciare dell'acqua facendo in modo che torni indietro da sola? — lanciandola in alto;*

11 indovinelli che sono basati su una conoscenza di proverbi o di espressioni idiomatiche

> *Chi con me nasce è ritenuto fortunato. Chi sono? — la camicia*

[*nascere con la camicia* (espressione, modo di dire)].

G

il MONDO

la Cina

la pesca

L'UOVO

LA CAMICIA

le forbici

IL PIANOFORTE

l'eco

lanciandola in alto

L'ARANCIA



Come dimostra questa tipologia, non si tratta solo di un'attività "complementare" e "divertente", anche se lo è, ma piuttosto di una tecnica che stimola la creatività linguistica nel senso vygotskyano. Rispondere ad un indovinello è istintivo e perciò non è nemmeno necessario insegnare a "leggerlo;" basta solo introdurlo nella classe al momento opportuno (come sarà descritto qui di seguito). Ovviamente, l'intervento del docente dovrà avvenire laddove l'indovinello non sia chiaro lessicalmente o grammaticalmente. Insomma, se inseriti in momenti appropriati nel corso dell'apprendimento, gli indovinelli rivestono caratteristiche psicologiche assai importanti, ad esempio:

1. stimolano il pensiero creativo, come abbiamo visto, costituendo, perciò, compiti di apprendimento assai importanti;
2. motivano gli studenti a esplorare da soli gli aspetti creativi in cui l'indovinello viene costruito;
3. riflettono, nella maggior parte, un contenuto facilmente comprensibile, che li rende utili ad ogni livello di istruzione; bisognerà comunque tener conto dell'età del discente nella selezione di indovinelli particolari (come menzionato);
4. possono essere costruiti per rafforzare obiettivi di apprendimento specifici;
5. promuovono il pensiero immaginativo e laterale;
6. combinati con altri materiali didattici, permettono al discente di riflettere metalinguisticamente sulla L2;
7. consentono agli studenti di utilizzare il ragionamento dialettico per decifrare frammenti nascosti di significazione, aumentando la loro fluenza concettuale;
8. si trovano storicamente nella cultura associata alla L2, e quindi costituiscono fonti di pensiero culturale, anche se in forma miniaturizzata;
9. incoraggiano gli studenti a diventare più attivamente coinvolti nell'attività di apprendimento, consentendo loro di esplorare diverse soluzioni;
10. possono anche fornire feedback istantaneo, il quale può essere analizzato per determinare il livello di abilità raggiunto;
11. dovrebbero avere lo stesso peso delle altre tecniche, altrimenti gli studenti tenderebbero a non prenderli sul serio;
12. dovrebbero essere piacevoli sia per gli insegnanti sia per gli studenti, altrimenti diventerebbero controproducenti.

Nella didattica delle lingue seconde, l'uso di enigmi e giochi è emerso verso la metà degli anni '60 (vedi, ad esempio, Lee 1965), utilizzati in gran parte per rafforzare l'apprendimento di aspetti specifici della grammatica e del vocabolario – un approccio supplementare che si diffuse nel corso dei decenni susseguenti. A tutt'oggi le tecniche ludiche vengono utilizzate soprattutto come supplementi piuttosto che come strumenti di apprendimento sostanziali, consentendo semplicemente di aggiungere un "elemento divertente" nelle fasi di rinforzo e revisione dell'apprendimento. Comunque, sono emerse delle ricerche psicologiche che hanno dimostrato come il gioco in classe non sia solo un passatempo, piuttosto un modo di facilitare l'apprendimento (Michalewicz e Michalewicz 2008, Sykes, Reinhardt, Liskin-Gasparro e Lacorte 2012, Malykhina 2014).

Il gioco in classe non sia solo un passatempo, ma un modo di facilitare l'apprendimento.

- Bartezzaghi, Stefano (2001). *Lezioni di enigmistica*. Torino: Einaudi.
- Croce, Giulio Cesare (1606). *Le sottilissime astuzie di Bertoldo*. Edizione Garzanti di Milano, 2004.
- Danesi, Marcel (1987). *Puzzles in Language Teaching*. Skokie, Ill.: National Textbook.
- Danesi, Marcel (2003). *Second Language Teaching: A View from the Right Side of the Brain*. Dordrecht: Kluwer.
- Danesi, Marcel (2015). *Il cervello in aula: Neurolinguistica e glottodidattica*. Perugia: Guerra.
- Danesi, Marcel (2017). *Conceptual Fluency Theory and the Teaching of Foreign Languages*. New York: Nova Science Publishers.
- Danesi, Marcel (2019). Una nota sull'uso didattico dell'indovinello linguistico. *Italica* 96: 331-342.
- Danesi, Marcel (2020). *Blending Logic and Imagination: The Puzzle Art of Lewis Carroll*. New York: Nova Science Publishers.
- Danesi, Marcel e Mollica, Anthony (1994). Games and Puzzles in the Second-Language Classroom: A Second Look. *Mosaic* 2: 14-22.
- Danesi, Marcel, Diadori, Pierangela, e Semplici, Stefania (2018). *Tecniche didattiche per la seconda lingua: Strategie e strumenti, anche in contesti CLIL*. Roma: Carocci.
- De Santi, Chiara (2013) La ludolinguistica in glottodidattica C&C 04: 31-32.
- Gullberg, Marianne and Indefrey, Peter (2006). *The Cognitive Neuroscience of Second Language Acquisition*. New York: Wiley.
- Lee, William R. (1965). *Language Teaching Games and Contests*. Oxford: Oxford University Press.
- Malykhina, Elena (2014). Fact of Fiction?: Video Games are the Future of Education. *Scientific American*: <https://www.scientificamerican.com/article/fact-or-fiction-video-games-are-the-future-of-education/>.
- Michalewicz, Zbigniew e Michalewicz, Matthew (2008). *Puzzle Based Learning*. Melbourne: Hybrid Publishers.
- Mollica, Anthony (2010). *Ludolinguistica e glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Saussure, Ferdinand de (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Sykes, Julie, Reinhardt, Jonathon, Liskin-Gasparro, Judith E. e Lacorte, Manel E. (2012). *Language at Play: Digital Games in Second and Foreign Language Teaching and Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Taylor, Archer (1948). *The Literary Riddle Before 1600*. Berkeley: University of California Press.
- Vygotsky, Lev S. (1933). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti-Barbèra.
- Vygotsky, Lev S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

I LINGUAGGI E LA COMUNICAZIONE

Riferimenti per la realizzazione e la scelta di materiali didattici

di Federica Protti

La realizzazione di materiali didattici adeguati all'insegnamento di una lingua straniera si fonda inevitabilmente su alcuni parametri fondamentali che si cerca di enucleare con queste brevi note.

È pratica ben diffusa ovunque nell'insegnamento dell'italiano utilizzare le trasmissioni televisive e dal punto di vista culturale i documentari, avvalendosi quindi di una multimedialità che facilita l'apprendimento, stimolando l'interesse e suscitando la curiosità.

Nella comunicazione come sistema unitario si pongono, e funzionano come sottoinsiemi, i diversi linguaggi che interagiscono tra di loro

Comunicazione multimediale

La comunicazione multimediale si caratterizza per la molteplicità dei media di cui si avvale. Pertanto nella comunicazione come sistema unitario si pongono e, funzionano come sottoinsiemi, i diversi linguaggi che interagiscono tra di loro in base a regole di sostituzione e di contiguità. La modalità generica di definizione di tali linguaggi in "verbal" e "non verbal" sembra essere insufficiente, perché basata su una categorizzazione che si fonda solo sull'opposizione della parola rispetto a tutto ciò che non lo è. I linguaggi del corpo, del suono e dell'immagine costituiscono effettivamente un sistema di segni che implicano e attivano processi di strutturazione cognitiva, di codificazione espressiva e di comunicazione: la loro originalità nasce proprio dalla natura di questi processi. Le ricerche condotte in campo semiologico sulla natura e sul funzionamento dei linguaggi, in ambito fisiologico sul funzionamento del nostro cervello, in campo psicodinamico e socioculturale, individuano chiaramente due

modalità della rappresentazione della realtà: uno analogico e uno digitale, che non corrispondono alla divisione tra verbale e non verbale. "Analogico" e "digitale" possono essere definiti come gli estremi di una scala della rappresentazione della realtà sulla quale si pongono i diversi linguaggi.

Si passa quindi da un sistema di codificazione concreto, continuo e simultaneo come quello dell'immagine, ad un sistema astratto, discreto e lineare come quello della parola; da un sistema di rappresentazione immaginativo, intuitivo e spaziale ad uno logico, semantico e fonetico.

I linguaggi del corpo (cinesica, prossemica), del suono e dell'immagine possono essere collocati per lo più sul versante dell'analogico.

All'interno delle tre categorie – corpo suono e immagine – si distinguono linguaggi specifici: mimico-gestuale, cinesico-motorio, tecnico-manipolativo, sonoro-paraverbale, musicale, pittorico, fotografico, audiovisivo, multimediale.

Non si può quindi parlare di una comunicazione verbale e non verbale ma di linguaggi specifici in collegamento e stretta connessione, sia dal punto di vista della comunicazione interpersonale, sia nel rapporto dialettico tra analogico e digitale. L'ambiguità insita nella definizione di non verbale ascritta ad ogni linguaggio diverso da quello verbale, nasce dalla diffusa considerazione del verbale come un sistema di comunicazione auto-sufficiente, non tenendo nella debita considerazione quanto il linguaggio del corpo, del suono e dell'immagine siano contigui ad esso. In conclusione le caratteristiche principali dell'analogico sono quelle di operare secondo scale continue, strettamente legate al contesto, mentre quelle del digitale sono l'arbitrarietà e la convenzionalità e quindi le distinzioni e le identità; la sintesi e l'interazione tra il linguaggio analogico e digitale è la comunicazione di tipo iconico alla quale si affida per lo più la comunicazione della televisione.

«La televisione – lo dice il nome – è vedere da lontano (tele), e cioè portare al cospetto di un pubblico di spettatori cose da vedere da dovunque, da qualsiasi luogo e distanza. E nella televisione il vedere prevale sul parlare, nel senso che la voce in campo, o di un parlante, è secondaria, sta in funzione dell'immagine. Ne consegue che il telespettatore è più un animale vedente che un animale simbolico. [...] e questo è un radicale rovesciamento di direzione, poiché, mentre la capacità simbolica distanzia l'*homo sapiens* dall'animale, il vedere lo riavvicina alle sue capacità ancestrali, al genere di cui l'*homo sapiens* è specie.» (1)

Del resto l'immagine (il disegno che ha lasciato traccia inconsapevole di una comunicazione) risale alle origini dell'umanità e ne segue lo sviluppo, evolvendosi poi, a fianco della parola. L'invenzione della fotografia (2) unisce il valore del linguaggio dell'immagine al mezzo che la rappresenta.

La rivoluzione che la tecnica offre è paragonabile a quella dell'avvento dei caratteri a stampa di Gutenberg. Inizia un'era in cui l'impatto visivo e iconico diviene sempre più preponderante e molto spesso diventa primario rispetto al testo e alle parole.

La televisione, poi, si appropria di tutti i linguaggi della comunicazione in una loro integrazione che non rappresenta la somma di linguaggi separati, ma un linguaggio unitario che si avvale di ciascuno di essi.

Da una parte dunque propone al pubblico una comunicazione integrata, dall'altra utilizza la comunicazione integrata per comunicare informazioni, idee, concetti, in una parola: contenuti.

La televisione in quanto strumento di informazione si fonda sulla interazione dei diversi linguaggi, soprattutto dell'immagine e della parola.

L'obiettivo principale che deontologicamente la televisione che pensa se stessa dovrebbe porsi è quello di rivalutare e riproporre il valore alto del linguaggio verbale che può argomentare.

Alcune trasmissioni si propongono al pubblico con lo scopo di fornire strumenti di conoscenza, pensiero, analisi e informazione avvalendosi nel miglior modo possibile dell'integrazione dei linguaggi che la televisione offre.

L'evoluzione tecnica favorisce la realizzazione di programmi di questo tipo, sia nell'ambito della fiction che nell'ambito della divulgazione.

Il documentario come strumento di divulgazione scientifica e culturale

Nelle trasmissioni di divulgazione hanno una particolare incidenza i documentari che rappresentano uno specifico prodotto audiovisivo con finalità informative e istruttive e che contribuiscono a una diffusione della cultura scientifica e umanistica attraverso il medium televisivo.

A proposito dell'importanza di una formazione degli adulti, al di là quindi delle basi imprescindibili fornite dal sistema scolastico, Tullio De Mauro in un'intervista riguardante la promozione e la diffusione della cultura scientifica affermava:

«[...] si vuole stimolare, sollecitare l'attenzione alla diffusione, non solo delle tecnologie, ma di particolari contenuti, rilevanti per lo sviluppo della tecnologia e della cultura scientifica. È chiaro che un rapporto migliore, più largo, più diffuso, più sicuro con le conoscenze scientifiche, anche con i nuclei di base delle conoscenze scientifiche, ormai molto articolate e molto vaste, ha bisogno di una scuola efficiente, di un sistema di formazione ricorrente degli adulti [...] La società italiana deve imparare rapidamente a attrezzarsi con un sistema di formazione ricorrente degli adulti, che al momento non esiste. Sono queste le vie maestre per far crescere le conoscenze scientifiche, su scala di massa, in una società contemporanea». (3)

La televisione indubbiamente è uno dei mezzi più facilmente accessibili ad una forma generalizzata di formazione permanente, che sia attenta anche in modo significativo agli aspetti scientifici della conoscenza. Il servizio pubblico, come si è visto, ha tra i suoi principali obiettivi proprio quello di sostenere la diffusione della cultura e dell'informazione, ma anche la televisione commerciale e i canali satellitari sembrano porsi nella prospettiva di proporre trasmissioni di divulgazione scientifica nel loro palinsesto.

Lo sviluppo tecnologico di questo ultimo ventennio ha favorito una proliferazione di canali tramite il servizio satellitare e successivamente con il digitale terrestre. La moltiplicazione dei canali ha consentito l'arricchimento nel palinsesto di molte trasmissioni culturali e divulgative, ciascuna con una propria caratterizzazione linguistica, differente complessità di contenuti e varietà di argomentazioni. Oltre a quelle della tv generalista, negli ultimi anni sono emerse molte nuove reti tematiche nella tv a pagamento, che trasmettono documentari di indagine sulle molteplici sfaccettature del mondo delle scienze.



Proliferazione delle offerte televisive

La proliferazione dell'offerta delle tv a pagamento ha favorito il sorgere di un dibattito nel mondo giornalistico e della critica televisiva, sul rapporto tra i canali tematici che presentano esclusivamente documentari di stampo culturale e scientifico, e la televisione generalista in cui le trasmissioni di tipo culturale sono sottodimensionate rispetto a quelle di intrattenimento e fiction. Infatti, come sostiene Renato Parascandolo, giornalista e Professore universitario,

«La diffusione della cultura non va lasciata esclusivamente nelle mani delle televisioni tematiche satellitari, anche piuttosto costose: la frammentazione di pubblico, insita nel concetto di tv tematica, nel caso della cultura sarebbe deleterio. Va, anzi, auspicato il mantenimento in vita di programmi culturali all'interno dei palinsesti futuri all'interno della tv generalista. [...] non si deve commettere l'errore tragico di abbandonare la tv generalista al suo destino». (4)

I problemi di fondo che emergono dal dibattito sono essenzialmente di due tipi: uno che investe l'ambito economico, dal momento che i canali tematici a pagamento sono preclusi già in partenza a una vasta fetta di pubblico che non vi può accedere, e l'altro relativo all'u-

tilizzo di documentari prodotti per una diffusione internazionale che rischia di "annientare ciò che resta delle culture tradizionali". Al di là degli esiti del dibattito in corso che implicano valutazioni di tipo sociale e politico, di fatto il documentario costituisce il mezzo principe di informazione, formazione e divulgazione scientifica. L'accesso al documentario, che in taluni casi presenta passaggi complessi e articolati di tipo scientifico, è favorito nei programmi nei quali il conduttore pianifica e articola l'andamento delle argomentazioni. Si veda ad esempio la trasmissione di Piero Angela che presenta i filmati prodotti dalla BBC integrandoli sapientemente con interviste, spiegazioni e chiarificazioni, e ponendosi dunque nella logica del giornalista che possiede le competenze e ha gli strumenti per facilitare l'accesso alla complessità scientifica e nel contempo avvicinare lo spettatore ad essa. La grande maggioranza dei documentari che vengono trasmessi dai canali tematici sono affidati esclusivamente alla narrazione della voce fuori campo, senza la mediazione culturale del conduttore, sempre molto determinante, che riesce a creare il rapporto tra gli argomenti trattati e il vasto pubblico, in qualità di facilitatore e interprete.

Il rischio delle reti tematiche è quello di rivolgersi a un pubblico più preparato culturalmente e con maggiori possibilità economiche, vanificando la possibilità di una divulgazione scientifica capillarmente diffusa nella società.



Evoluzione tecnologica

L'evoluzione del documentario anche dal punto di vista tecnologico ha portato alla realizzazione di produzioni filmiche di alto livello qualitativo, affidate a tecnici altamente specializzati. Si vedano ad esempio le produzioni della BBC, per l'ampio respiro culturale dei suoi reportage fotografici, la costruzione audio visuale e la forte ricerca scientifica che li sostiene. La loro realizzazione avviene attraverso l'uso di tecnologie digitali all'avanguardia e un'attenta e scrupolosa lavorazione di post-produzione che ottimizza il rapporto tra la dimensione tecnologica e quella di contenuto scientifico veicolato. Il documentario, infatti, si colloca nella sfera della ripresa filmica che si sviluppa con un suo specifico codice, un suo alfabeto di ripresa, resa fotografica, inserimento del sonoro scelti e calibrati funzionalmente al contenuto.

La struttura classica del documentario scientifico e naturalistico si fonda essenzialmente sulle seguenti componenti della multimedialità che

«è da intendersi come un concorso di parola, parlata o scritta, e di conseguenza, è parlata e scritta con immagini, attraverso la possibilità di percorsi all'interno di architetture di qualsiasi tipo: anche attraverso i suoni, o con qualsiasi altro canale di percezione e di ricezione delle informazioni che provengono dal mondo esterno». (4)

Parola: il testo è costruito sulla base di ricerche, studi e indagini generalmente condotti da esperti come ambientalisti, biologi, naturalisti, medici, geografi, botanici, zoologi ecc. È narrato dalla voce fuori campo e talvolta è costituito dagli interventi degli esperti intervistati ad avvalorare o ulteriormente delucidare i temi affrontati. La caratteristica del parlato trasmesso dei documentari, come si vedrà in sede di analisi di lessico e sintassi, si avvicina molto alla sua matrice scritta.

Immagini: le riprese cinematografiche sono effettuate a sostegno dell'argomentazione e delle descrizioni delle voci fuori campo; fondamentale per l'efficacia documentarista è la scelta del tipo di ripresa definita dal regista e dall'operatore che avvicina lo spettatore all'oggetto, lo allontana, lo rende partecipe con zoomate ad hoc o con macrofotografie, sancisce ed esalta i particolari delle descrizioni, coglie immagini evocative o denotative, offre molteplici cambi di angolo di visuale, ecc.

Suono: generalmente una colonna sonora accompagna il filmato e si interva alla voce fuori campo, esaltando il valore dell'ambientazione e dell'impatto visivo, molto spesso creando una forte empatia nel telespettatore. Gli effetti sonori coadiuvano la resa cinematografica e sono scelti in modo misurato volto all'efficacia comunicativa.

Post-produzione e integrazione

La fase finale di realizzazione del documentario è costituita dalla post-produzione che consente il montaggio e quindi l'assemblaggio di tutte le componenti, nella loro stretta coerenza in relazione appunto ad una produzione caratterizzata da un impianto unitario e non certo dalla mera somma di parola, immagine e suono.

L'integrazione della parola, dell'immagine e del suono favorisce la comprensione dei concetti, il coinvolgimento del pubblico, la memorizzazione degli argomenti, accende la motivazione all'ascolto e offre le infinite possibilità di viaggiare nello spazio lontano da quello vissuto dal telespettatore e anche in un altro tempo, attraverso le ricostruzioni storiche.

(1) Giovanni Sartori, *Homo videns: televisione e post-pensiero*. Bari, Laterza, 1997.

(2) Nel 1839 l'Accademia delle scienze francese annuncia l'invenzione del processo del dagherrotipo. Il pittore Louis Jacques Mandé Daguerre fu portato dalla sua passione per l'arte e per l'illusione a sperimentare il processo fotografico.

(3) Tullio De Mauro, *Alfabetizzazione elettronica e nuovi linguaggi*. 20 maggio 1996. [Video file]. <<http://www.mediamente.rai.it>>. (Ultima consultazione 15 maggio 2022). Intervista tratta da MediaMente.

(4) Renato Parascandolo, *Cultura e televisione*. Novembre 1995. [Video file]. <<http://www.mediamente.rai.it>>. (Ultima consultazione 15 maggio 2022). Intervista tratta da MediaMente. «Chi vede la CNN o i programmi di intrattenimento delle tv satellite, prova un forte senso di passività e di estraniamento».