

PROMOZIONE

LETTERATURA ITALIANA DEL 900

Brani scelti d'autore

**Prospettiva linguistico-letteraria per studenti
di livello avanzato**

di Mirtilli Morgana

Il Progetto presenta i principali autori del '900 italiano, attraverso alcuni dei loro brani tratti dalle Opere più conosciute. Si tratta di un lavoro fondato su una ricerca scrupolosa di brani significativi che vengono accompagnati da un ricco apparato didattico con l'obiettivo di scoprire il sistema lingua attraverso i testi letterari. I brani sono raggruppati in modo da focalizzare:

ANALISI E STORIA DELLA LINGUA
STRUTTURA DELLA LINGUA
ABILITÀ LINGUISTICHE DI BASE
ANALISI TESTUALE E SEMANTICA.

Ciascuno dei quattro settori, a sua volta, presenta delle voci specifiche e ciascuna viene messa in luce da altrettanti testi d'autore. Il lavoro è diretto a studenti di livello avanzato.

Nel Progetto sono incluse le biografie degli autori e alcune interviste da essi rilasciate. Il Progetto online è accompagnato dall'Antologia, LETTERATURA ITALIANA DEL '900, che riproduce tutti i brani letterari proposti per una lettura anche al di là dell'impegno didattico, ma volta al gusto del leggere in modo autonomo e personale. Ogni lezione comprende una ricca presentazione dei contenuti, informazioni sulla struttura, indicazioni e suggerimenti per il piano di lavoro, dodici brani letterari di cui tre anche con registrazione audio, documentazioni video, brevi note biografiche degli autori, schede di lavoro, sintesi della lezione, riflessione linguistica, indicazioni metodologico-didattiche.

Abilità linguistica di base

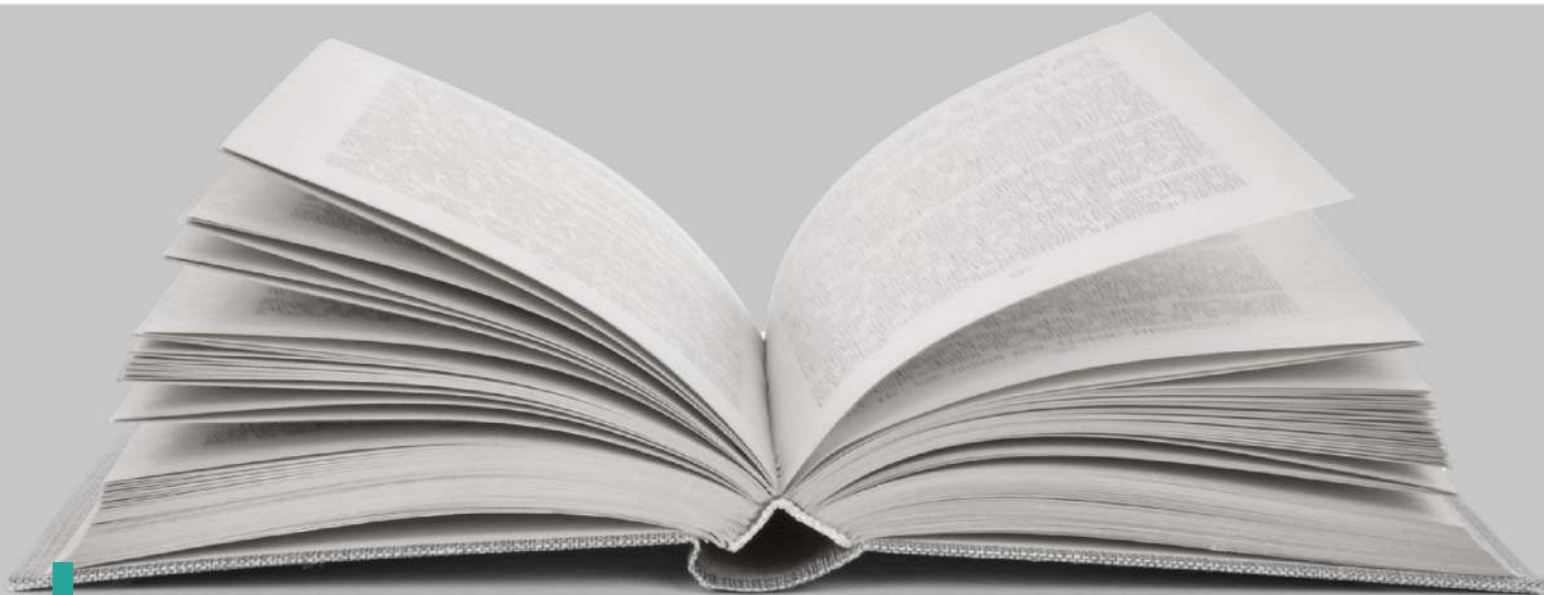
Analisi e storia della Lingua

EDITORI IN RETE

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

LINGUA CULTURA SOCIETÀ

a cura di Luca Buiani



La sezione Lingua, Cultura e Società di questo numero illustra e approfondisce la figura dell'insegnante come **maestro** e dell'insegnamento come **maestria**. La differenza è abissale. Già la si vede nell'etimologia. Magister, da magis, più grande, superiore, suggerisce un modello a tutto tondo da imitare, mentre "insegnante/istruttore" semplicemente colui/colei che segna, iscrive "strutture" (sperabilmente nuove e originali) nell'alunno.

Il maestro non insegna solo la sua materia ("inerte materia", appunto!), ma ispira percorsi di vita. Stimola nell'alunno quello slancio vitale che lo accompagnerà e sosterrà per tutta la vita in un viaggio alla ricerca di senso, di una dote permanente per la sua esistenza. Un percorso personale, sociale ed esistenziale che, a sua volta, lo segnerà e ispirerà a essere maestro della sua "arte". E per arte, anticamente, intendiamo *aretè* (ἀρετή), cioè virtù, eccellenza, fioritura personale. Gli insegnanti possono essere eccellenti professionisti che riescono benissimo nelle loro mansioni istruttive, ma spesso sentono un profondo fallimento: l'insegnamento può rivelarsi frustrante, demoralizzante e difficile, e per lo più non per colpa loro. Così la maestria si inesterilisce e il maestro non affascina, ma tutt'al più segna, insegna.

Negli articoli di questa sezione proponiamo una mia riflessione sulla cosiddetta "educazione sentimentale e olistica" vista attraverso gli occhi dei nativi americani (il racconto "Occhi di Coyote") e del filosofo maestro indiscusso della vitalità: Friedrich Nietzsche. La vicinanza a Madre Natura dei primi e l'implacabile onestà dello sguardo del secondo suggerisce una via d'uscita allo "strabismo" del nostro mondo tramite rispetto, reverenza, responsabilità, reciprocità, olismo, interrelazione e sinergia.

Nel commento a una poesia di Quasimodo, "Specchio", Pietro Modini riprende l'idea dello "slancio vitale", e disvela nel miracolo del risveglio della natura l'elogio alla vita: quello stesso slancio vitale che caldeggia nell'inarrivabile "insegnante tipico-ideale perfetto" laddove una meno trascurata dimensione socio-affettiva potrebbe infervorarlo a "costruire una cattedrale". Un maestro incline al bello, al sublime.

È quello stesso maestro che, nell'articolo di Maria Palandra su "L'ascolto attivo", si fa paladino dell'ascolto empatico, tale da promuovere "lo sviluppo socio-emotivo, il pensiero consapevole, che aiuti a costruire relazioni" e benessere.

Nella seconda parte dell'articolo di Marcel Danesi su "Indovinelli e la visione bimodale" vediamo quel maestro in azione. Il maestro sa come mobilitare tutte le risorse intellettuali, psicologiche ed emotive dell'alunno attraverso un uso creativo (e, sulle orme di Aristotele, addirittura sapienziale) di tecniche d'insegnamento enigmatiche: gli indovinelli.

Federica Protti infine propone una approfondita riflessione sulle "Strategie didattiche" del maestro-divulgatore italiano per eccellenza: Piero Angela. Quali gli ingredienti linguistico-espressivi del maestro di milioni e milioni di italiani che ci ha lasciato da poco?

Alessandro Baricco: «La narrazione si compone di tre gesti: al primo diamo il nome di **storia**, al secondo di **trama** e al terzo di **stile**. Quando queste tre cose accadono in un unico flusso, c'è la narrazione». Il maestro che narra è un maestro felice.

PER UNA DIDATTICA INCLUSIVA E AMBIENTALE



Il solo vero viaggio, il solo bagno di giovinezza, non sarebbe quello di andare verso nuovi paesaggi, ma di avere occhi diversi, di vedere l'universo con gli occhi di un altro, di cento altri, di vedere i cento universi che ciascuno di essi vede, che ciascuno di essi è; e questo è possibile con un Elisir, un Vinteuil, con i quali - e con i loro pari - noi voliamo veramente di stella in stella. (1)

Proust, 1999

di Luca Buiani

UNO SGUARDO su orgoglio, identità, inclusione e ambiente

Spesso i genitori o i nonni, di origine italiana e non, chiedono a coordinatori, presidi e insegnanti: – Ma a che serve l'italiano? La domanda è a volte retorica. E, qualche volta, presuppone il tendenzioso “non serve a nulla, togliete il programma dalle scuole”.

La risposta usuale che spazia fra l'utilitaristico e il formativo è troppo spesso insufficiente.

Profilo pratico: “l'italiano serve per tenere i contatti con nonni, genitori, parenti, amici”, oppure “serve per avere più chance sul posto di lavoro”. Verissimo, ma tutto il mondo parla inglese! E con i traduttori elettronici di futura generazione, che bisogno ci sarà di spendere tempo e energie nello studio delle lingue straniere? E il profilo formativo? “L'italiano è indispensabile per completare il profilo identitario del bambino e del ragazzo”. Ma non è in diretta collisione con l'educazione all'identità plurale, al

rispetto dei punti di vista degli altri, all'inclusione? La Lingua e Cultura italiana non è, per quanto bellissima, superiore alle altre, ci dicono. In questo articolo, sosterrò che bisogna andare oltre l'aspetto pratico e ripensare all'aspetto identitario, promuovendo il valore umanistico e universale dell'italiano. Va di moda un fasullo concetto di egualitarismo. “Se fai studiare una cultura, svantaggi tutte le altre”. Ma non è per nulla così.

Favorire un forte senso di identità personale e collettiva tramite la lingua e la cultura, non solo non è inutile e non contraddice un'educazione inclusiva, ma è preconditione psicologica indispensabile per imparare ad amare la diversità e le altre Lingue e Culture. Non è attenuando o diluendo l'orgoglio per sé e per il proprio mondo che se ne esce tolleranti e amanti del diverso. Anzi. È proprio l'assenza di una piattaforma sicura, la mancanza di radici profonde a renderci instabili, ostili, sospettosi, intransigenti, rigoristi e incapaci di confronto.

È solo il sentimento di certezza che ci mette nella condizione di arrischiare le nostre certezze. Ma è necessario promuovere un nuovo concetto di certezza e di identità. Bisogna cominciare a comprendere profondamente che “l'io esisto” si attua solo dicendosi “tu esisti”. L'identità non è statica: è interrelazione. Per un nuovo paradigma educativo bisogna promuovere identità plurali senza negare, anzi valorizzando la nostra. E vale anche il contrario. Studiare la Lingua e la Cultura di altri popoli, e amarle, rafforza la nostra identità arricchendola. Arriverei persino a dire che lo studio dell'italiano è sempre (per chi è emigrato, ma soprattutto per chi è nato all'estero), un affacciarsi simultaneo sull'identità (il noi delle origini, della famiglia, dei nonni) e sulla diversità (il noi del paese ospitante o di nascita). In questa difficile impresa, proporrei di affrontare dapprima le cause del disorientamento per poi orientarci su eventuali soluzioni.

È proprio l'assenza di una piattaforma sicura, la mancanza di radici profonde a renderci instabili, ostili, sospettosi, intransigenti, rigoristi e incapaci di confronto. È solo il sentimento di certezza che ci mette nella condizione di arrischiare le nostre certezze.



UNO SGUARDO ETICO:

pluralismo e incertezza

Dunque... le cause.



I dubbi sulla possibilità di valori oggettivi e standard etici hanno la loro fonte, credo, in due condizioni ineludibili del mondo moderno: pluralismo e incertezza. Per pluralismo, intendo proprio il fatto che viviamo in un mondo di molte voci, filosofie, religioni, modi di vita e punti di vista in conflitto su questioni fondamentali, inclusi l'etica e i valori. Tale pluralismo è reso più insistente da due caratteristiche ineludibili del mondo moderno. La prima è la creazione di un ordine globale attraverso le tecnologie informatiche che mettono quotidianamente in contatto le persone con punti di vista e valori diversi dai propri. Il secondo è la diffusione di società democratiche che consentono e incoraggiano differenze di punti di vista all'interno delle singole società. L'immagine familiare di un "villaggio globale" potrebbe essere quella sbagliata per questo nuovo ordine di cose poiché la maggior parte dei villaggi del passato condivideva un patrimonio comune di tradizioni e credenze. Un'analogia migliore sarebbe una città globale in cui culture e modi di vivere diversi si mescolano e sono costretti a confrontarsi; o forse anche una nuova Torre di Babele. Nell'immagine di Nietzsche, vedendo mille tribù diverse suonare su mille tamburi diversi, diventiamo i primi popoli nella storia a non credere di possedere la verità. (2)

Kane, 2015

È indubbio che la crisi dell'istruzione è specchio della crisi della società. La vita reale e la vita scolastica sono due mondi paralleli, strettamente interconnessi che condividono le stesse *maladie* ma anche - altro lato della medaglia - le stesse potenzialità. I rapidissimi cambiamenti dell'oggi - accoppiati al cosiddetto *information overload* - comportano pluralismo e incertezza, in cui le potenzialità di trasformazione, se non colte, portano a disaffezione, scoramento e disorientamento. Lo vediamo espresso, come nella scuola e così nella società, in fenomeni di violenza gratuita verso gli altri (il bullismo, le prepotenze), verso sé (le droghe, la noia, l'eccesso, la solitudine), verso il mondo (la mancata progettualità, il disinteresse, l'individualismo). La scuola approfitta delle spinte al cambiamento per riformarsi, ma ne soffre non riuscendo a stare al passo. Se alla radice del nostro malessere, stanno queste caratteristiche fondamentali e imprescindibili del nostro tempo, che rendono la nostra epoca fluida e scivolosa, allora la domanda "a che cosa serve l'italiano" va affrontata in modi del tutto nuovi. Se l'identità serve a ridurre il grado di spaesamento, dovrà esserlo non nel senso antico, patriottico, non come "Dio, patria e famiglia". La nostra verità e identità - una nuova appartenenza - va modulata e perennemente potenziata nel confronto con quelle dell'infinita varietà di voci che ci stanno intorno.

UNO SGUARDO GENEALOGICO:

origini del problema

Dunque, il perimetro del problema è chiaro. In un'epoca di trasformazioni travolgenti, frammentarietà, incertezza e crisi di valori, il recupero (o l'invenzione) di un equilibrio che realizzi un nuovo paradigma è urgente. Ma quale paradigma? Il primo elemento del mito del nuovo millennio dovrà essere quello ambientale. Ma per ambiente non si può intendere solo la natura: anche e soprattutto l'ambiente interno dell'uomo. Nell'Antropocene, l'età dell'uomo - il periodo in cui gli esseri umani hanno un impatto enorme su tutto l'ecosistema terrestre - è altrettanto importante curare "l'igiene mentale", il pensiero, sia emotivo sia razionale, degli esseri umani.

È in lenta elaborazione la formazione di una nuova "mitologia" condivisa che riconcili da una parte pensiero ed emozioni e dall'altra il sé individuale con il sé planetario. Il rispetto e l'amore (intelligenza emotiva) per la diversità e per gli altri è finalmente ineludibile e la crisi ambientale senza precedenti che stiamo affrontando rende urgentissima una profonda trasformazione del pensiero (razionalità orientata) e dell'azione. L'istruzione deve promuovere un'educazione sentimentale emotiva e profonda, centrata sull'inclusione, su forme di autostima personali e collettive allargate agli altri, all'ecosistema, al pianeta che rimetta tutto in nuovo equilibrio. Un sistema di valori, una mitologia, che sia al servizio della vita: sia individuale sia planetaria. L'immenso *reservoir* della Lingua e Cultura italiana in fatto di tradizioni, invenzioni, saggezza, storie, monumenti, riflessioni può essere una parte importante di questo patrimonio da tramandare e amare.

Può essere utile seguire le orme di Nietzsche - e la sua riflessione "genealogica" - alla ricerca delle origini del problema in occidente. Quando abbiamo smesso di "servire la vita"? Da dove la tracotanza che ci obbliga a esercitare un dominio incontrastato su tutto il pianeta e simultaneamente perdere parti importanti di noi stessi? Qual è il percorso in occidente che ci ha allontanati dalla natura e gradualmente da noi?

A detta di Nietzsche, è un percorso lentissimo e graduale che percorre tutti i duemila e cinquecento anni che ci dividono dall'Atene del V secolo. Tralasciandone i dettagli, le prime tracce si trovano proprio nella separazione fra pensiero ed emozioni/pulsioni che si realizza con la nascita della filosofia e le prime forme di pensiero razionale. Del corpo e dei sentimenti non c'è da fidarsi: le sensazioni ci allontanano dal vero, direbbe Platone.



Pur non avendo dato alcun contributo diretto alla matematica, Platone ne fu un grande estimatore perché la riteneva propedeutica alla conoscenza dell'universo delle idee. Ne raccomandava caldamente lo studio e fece scrivere sulla porta all'Accademia: «Nessuno ignaro della geometria entri sotto il mio tetto.» (3)

Enciclopedia della Matematica Treccani, voce Platone, 2013

La svolta matematica/razionale (si pensi anche dapprima a Pitagora per il quale l'origine di tutte le cose era il numero) produce anche il concomitante, graduale abbandono dello spirito dionisiaco della tragedia. La spiegazione razionale inizia a prevalere sulla mistica accettazione del tragico destino della vita individuale (bios), destinato alla morte, di fronte all'indifferenza della natura (zoe). Nella frenesia del canto del coro della prima tragedia, i partecipanti ritrovavano quel senso perduto dell'unità con il tutto, tramite la discesa del dio nel teatro. Nella celebrazione della tragedia, Dioniso che, nella lotta mitologica contro i mostri Titani era stato fatto in mille pezzi individuali, viene ricondotto a unità, a simbolo della partecipazione della vita individuale nella vita universale.



Nelle considerazioni citate abbiamo già riuniti tutti gli elementi di una visione del mondo profonda e pessimistica, insieme con essi una dottrina misterica della tragedia: la conoscenza fondamentale dell'unità di tutto ciò che esiste, la concezione dell'individuazione come causa prima del male, l'arte come lieta speranza che il dominio dell'individuazione possa essere spezzato, come presentimento di una ripristinata unità. (4)

Nietzsche, 2020

Se il ragionamento di Nietzsche, che già dalla fine dell'800 profetizza il nichilismo di valori dei nostri giorni, regge, allora il disallineamento fra scuola e vita non è mai stato così profondo. La scuola dovrebbe essere luogo di costruzione di un sé individuale e collettivo di cui essere orgogliosi e da coltivare. Se l'educazione è prevalentemente tecnica e matematica o, anche quella umanistica, solo confinata a scopi pratici, fallisce nel suo scopo. E senza l'educazione all'appartenenza a un tutto, lo sforzo educativo risulterà vano. Che fare dunque quando questo "sé individuale" è disorientato e il "sé collettivo" è villaggio globale con le sue identità plurali, multiformi e in continua evoluzione? Dove trovare e sentire appartenenza? *Don't sweat the small stuff*, dice il proverbio americano. L'educazione e l'istruzione dovrebbero servire a farci sognare in grande, ad avere pensieri grandi.

UNO SGUARDO

sullo studio della storia: al servizio della vita

Ma lo studio può essere davvero al servizio della vita? Contro il nozionismo, ancora una volta Nietzsche ci provoca alla riflessione proponendo un esempio: lo studio della storia come "gaia scienza", al servizio, non di uno sterile sapere, ma della vita stessa con al centro le emozioni, le passioni. Se finalizzata alla vita, lo studio della storia non può che essere appassionato. Se ne sente l'eco negli interventi pubblici di Alessandro Barbero, il famosissimo storico e divulgatore italiano, quando si imbarca nella missione per salvare la storia dallo scolasticismo. Secondo Nietzsche, per la vita, bisogna considerare, anche spregiudicatamente, tre tipi di storia.

- 1** La storia deve darci ispirazione proponendoci modelli (ad esempio di personaggi esemplari) da giudicare grandiosi (anche acriticamente!) e degni di imitazione: la 'storia monumentale'.
- 2** La storia deve anche conservare con orgoglio ciò che del passato giudichiamo buono e ripetibile. È la 'storia antiquaria'.
- 3** La storia infine non può essere pura letteratura o deliberata manipolazione, vale a dire il solo punto di vista dei vincitori. Per non farci ingannare da chi la storia l'ha scritta, c'è bisogno anche della 'storia critica'.

È in questo sguardo composito e complesso che la "gaia scienza" della storia serve alla vita.



In ogni caso, odio tutto ciò che si limita a istruirmi senza aumentare o rinvigorire direttamente la mia attività». Queste parole sono di Goethe e possono rappresentare un sincero ceterum censeo all'inizio della nostra meditazione sul valore della storia. Perché la sua intenzione è mostrare perché l'istruzione senza rinvigorimento, perché la conoscenza non accompagnata dall'azione, perché la storia come superfluità costosa e lusso, deve, per usare la parola di Goethe, essere da noi seriamente odiata - odiata perché ci mancano ancora anche le cose di cui abbiamo bisogno e il superfluo è nemico del necessario.

Abbiamo bisogno della storia, certo, ma ne abbiamo bisogno per ragioni diverse da quelle per cui ne ha bisogno l'ozioso nel giardino della conoscenza, anche se può disprezzare nobilmente i nostri bisogni e le nostre esigenze rudi e prive di fascino. Ne abbiamo bisogno, vale a dire, per il bene della vita e dell'azione, non per allontanarci comodamente dalla vita e dall'azione, tanto meno allo scopo di attenuare la vita egocentrica e l'azione vile. Vogliamo servire la storia solo nella misura in cui la storia serve la vita. (5)

Nietzsche, 1983

Solo così il celeberrimo aforisma nietzschiano “avere un caos dentro di sé, per generare una stella danzante” (Nietzsche, 2003) acquista significato. Come orientare lo studio dell'italiano affinché significhi qualcosa e serva la vita? Per quanto fondamentale sia informare, istruire, educare, formare cittadini consapevoli, instillare l'abitudine al senso critico,

dare strumenti pratici (la grammatica, la ripetizione, l'esercizio), è altrettanto importante affascinare, dare spunti per l'immaginazione e la creatività, formare alla vita, stimolare la conservazione, l'ammirazione e la creazione del bello. Partendo da qui, si può contribuire alla formazione di una stabile e profonda

identità personale e collettiva, sia emotiva sia intellettuale, fare innamorare, coltivare orgoglio e autostima. La lingua e cultura italiana è stracolma di spunti per l'innamoramento. Ma esistono modelli radicali di revisione delle politiche scolastiche da cui prendere esempio?

UNO SGUARDO SUGLI SGUARDI:

“Occhi di Coyote”

I modelli ci sono. E si trovano dappertutto. Ma, per chi abita in Nord America, è particolarmente interessante lo straordinario tentativo di rivitalizzare la civiltà indigena nord-americana in risposta al dramma del dominio colonialista dell'uomo bianco. La tradizione orale dei nativi americani prova, fra mille difficoltà, a tradursi oggi in una straordinaria letteratura e una straordinaria pedagogia. Quella dei nativi del Nord America è una filosofia d'inclusione profonda che abbraccia non solo tutti gli esseri umani e gli animali, ma l'intero ecosistema, la terra.

L'approccio dei nativi americani, in questa fase storica, aiuta in particolare noi insegnanti di lingua *'heritage'*, perché le dinamiche di perdita e tentativo di recupero in forme aggiornate assomigliano molto a quella dell'emigrazione: almeno nel tentativo di riconciliare i valori dei luoghi di provenienza con quelli della cultura dominante. Il racconto “Occhi di Coyote”, a metà fra mito, leggenda e fiaba moraleggiante, che riporto qui sotto, ci introduce in questo mondo.

Qual è la condizione di chi è costretto a indossare una “molteplicità di sguardi, di ‘occhi’ sul mondo” e al tempo stesso si sforzi di preservare l'orgoglio verso la propria identità? È la condizione di Coyote.



Molto tempo fa, quando le montagne erano grandi come uova di salmone, Coyote se ne andava in giro quando vide Coniglio. Ora, Coniglio era un Twati, uno sciamano Okanagan. Mentre Coyote lo osservava, Coniglio cominciò a recitare una cantilena mistica e i suoi occhi volarono fuori dalla testa e si appollaiarono su un ramo di un albero. Coniglio gridò: – Whee-nummì, venite qui – e gli occhi ritornarono nelle sue orbite vuote.

Coyote si fece avanti e pregò Coniglio di insegnargli come farlo. Coniglio disse che non era possibile, ma Coyote lo pregò di nuovo.

– Ti prego! – disse Coyote.

– No! – disse Coniglio.

– Oh, per favore! – esclamò Coyote.

– No, no e poi no! – rispose Coniglio.

– Ma è un trucco meraviglioso! Insegnami.

– No. Non lo farò!

– Ma farò esattamente come dici!

– Va bene, solo in questo caso te lo insegnerò – disse allora Coniglio – ma non devi farlo mai più di quattro volte al giorno o ti accadrà qualcosa di terribile.

E così Coniglio insegnò a Coyote la sua cantilena mistica, e ben presto gli occhi di Coyote volarono in alto e si appollaiarono su un albero. – Whee-nummì! venite qui! – esclamò Coyote, e i suoi occhi tornarono da lui.

Ora Coniglio se ne andò e Coyote continuò a esercitarsi.

Lanciò i suoi occhi avanti e indietro sull'albero quattro volte. Poi pensò: «Invece di farlo solo per me stesso, mostrerò questo nuovo trucco al Popolo Umano.»

Così Coyote andò al villaggio indiano più vicino e gridò a tutte le persone di radunarsi intorno a lui. Coyote cantò la cantilena di Coniglio e la folla rimase affascinata vedendo che i suoi occhi volavano fuori dalla testa e si appollaiavano sul ramo di un albero.

– Whee-nummì – gridò il coyote. Ma i suoi occhi si fermarono sull'albero e lo guardavano. Il popolo umano iniziò a ridere. – Venite qui! – gridò Coyote. Ma i suoi occhi continuavano a guardarlo.

– Whee-nummì! Whee-nummì! – Ripeteva.

Proprio in quel momento un corvo volava in cielo e, vedendo gli occhi, pensò che fossero delle bacche, scese in picchiata e se li mangiò.

Tutti risero, ma Coyote, ahimè, era rimasto cieco. Barcollò uscendo dal villaggio, sperando di trovare nuovi occhi. Sentì il tuono dell'acqua che scorreva, tastò tutt'intorno, cercando di trovare la cascata. Ora sappiamo che, attorno all'acqua che scorre, si trovano delle bolle. Coyote cercò di prendere le bolle e usarle come occhi. Ma presto le bolle scoppiarono e Coyote rimase di nuovo cieco.

Allora Coyote si girò, trovò a tastoni dei mirtilli, li prese e li usò al posto degli occhi.

Ma i mirtilli sono così scuri che tutto gli sembrava nero. Coyote senti crescere la disperazione.

– Sono così triste – gridò.

– Perché sei così triste? – chiese una vocina. Era un topolino che lo aveva sentito.

– Mio caro cugino – disse Coyote – ho perso gli occhi... sono cieco e non so cosa fare.

«Poveretto» pensò Topo e disse: – lo ho due occhi. Ne dividerò uno con te.

Detto questo, Topo tirò fuori un occhio e lo diede a Coyote. Ora i coyote sono molto più grandi dei topolini, e quando Coyote fece cadere l'occhio di Topo nella sua orbita vuota, l'occhio non fece che rotolare nel grande spazio vuoto. Il nuovo occhio era così piccolo che lasciava entrare solo pochissima luce. Era come guardare il mondo attraverso un piccolo buco. Coyote continuò a camminare, ancora disperato per sé stesso, a malapena in grado di andare in giro con l'occhio di Topo.

– Sono così triste – singhiozzò.

– Perché piangi, Coyote? – chiese Bufalo.

– Oh, cugino – esordì Coyote – tutto quello che ho per vedere è questo minuscolo occhio di Topo. È così piccolo che lascia entrare solo un po' di luce. Riesco a malapena a vedere.

«Poveretto» pensò Bufalo e disse: – lo ho due occhi. Ne dividerò uno con te.

Allora Bufalo tirò fuori uno dei suoi occhi e lo diede a Coyote. Ora i bufali sono molto più grandi dei coyote e quando Coyote cercò di spingere l'occhio di Bufalo nell'altra orbita, l'occhio gli rimase sporgente sulla faccia. E l'occhio di Bufalo era così grande che lasciava entrare tantissima luce. Coyote rimase quasi accecato dal bagliore e tutto sembrava due volte più grande del solito.

E così, Coyote fu costretto a continuare il suo viaggio, barcollando con i suoi occhi spaiati. (7)

Archibald, 2008



(Pausa di riflessione) UNO SGUARDO INDIGENO: meglio “leggere e scrivere” o “parlare e ascoltare”?

Mi perdoni il lettore. Mi perdonino i nativi americani. So che non si dovrebbe raccontare fuori contesto, qui astraendo dalla pedagogia indigena, del villaggio nativo. I racconti tradizionali andrebbero narrati in presenza, guardandosi negli occhi. Nella prospettiva dell'oralità, la relazione narratore-lettore è a rischio... a rischio sterilità, perché astratta dal rapporto personale e dalla comunità. Non quella narratore-ascoltatore! Perché raggiunga il suo scopo, la narrazione dovrebbe avvenire in presenza; avere una ritualità che metta a fuoco la vista, affini l'orecchio di chi ascolta e la sensibilità ed empatia di chi parla; lasciare spazio al rispondere; toccare il cuore tramite la voce e l'orecchio, non solo la mente tramite l'occhio.

Ma tant'è! Abbiamo questo strumento, la rivista. Per ora accontentiamoci della scrittura. A chi insegna nella scuola a contatto quotidiano con gli alunni, la potenza dell'oralità e della presenza può sembrare concetto scontato. L'insegnamento è uno dei pochi ambiti rimasti in cui l'oralità rimane prevalente come forma di trasmissione del sapere. E, se genuinamente empatica, non può che suscitare quella 'risonanza emotiva' fra docente e discente che ancora costituisce l'elemento essenziale per la trasmissione del sapere. Ma l'avvertimento rimanga. L'insegnante sia "scintilla che illumina gli occhi, i cuori e le menti".

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 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.

Archibald, 2008

UNO SGUARDO

che aspiri ad un'etica del rispetto, reverenza, responsabilità e reciprocità

Ma torniamo al racconto. “Occhi di Coyote” nella sua apparente semplicità è un microcosmo completo della cultura indigena americana e di che cosa significhi pluralismo dei punti di vista e interconnessione. Prima di tutto segnala il senso del mistero che pervade un mondo interrelato. Qui soprattutto il mistero del “tu”. Non è importante il dominio sul mondo. Tutto va ricondotto al senso di meraviglia nel vedere il mondo da prospettive altre. Coniglio, lo sciamano, con questi occhi che gli volano fuori dalle orbite, è capace di guardare il mondo

dalle prospettive più disparate, senza smarrimento. È la prospettiva del “tu” ad essere meravigliosa, soprattutto se questo “tu” è identificato con il cosmo nella sua interezza e l'infinità dei punti di vista.

Ma ci sono limiti. La meravigliosa saggezza di Coniglio va assecondata pagando pegno a ciò che è altro da sé: la natura e gli altri, o meglio la terra, che nella prospettiva del Grande Spirito è al tempo stesso sé e altro da sé. La sua didattica è racchiusa nelle quattro “erre” del pensiero pedagogico dei nativi americani:

“rispetto, reverenza, responsabilità, reciprocità”. È questo che Coyote non riesce a fare. Coyote è velleitario. Vorrebbe, ma la sua scorrettezza non glielo consente. Coyote nella letteratura dei nativi americani è una specie di Arlecchino sempliciotto. Trasgredendo le regole, rivela la sua vanità. Il reverente orgoglio che lo sciamano tenta di insegnare si tramuta nel suo opposto in Coyote: in irresponsabilità, in violazione delle regole, nell'andare oltre i limiti e in comica derisione del popolo degli umani.

UNO SGUARDO

che aspiri ad essere tutt'uno col mondo

Ma la filosofia nativa va oltre. Oltre alla via negativa e all'appello etico propone una risposta positiva che sta proprio nell'emergente interconnessione di tutte le cose. “Occhi di Coyote” propone una filosofia la cui essenza è quella di una natura amica che ci viene sempre in soccorso. Ogni cosa nella sua diversità è pronta ad aiutare. Ogni parte della natura è viva e partecipa. Ogni elemento della natura, anche quello che noi

definiremmo inerte (l'acqua), può fungere da occhio con cui osservare il mondo (le bolle). Ogni animale è cugino (Topo o Bufalo) o fratello. Perché ogni parte della natura è vivente! Alla perdita della vista il ruscello aiuta Coyote fornendo le bolle con l'acqua che scorre. Le piante, i mirtili, sono disposte ad aiutare con le loro bacche e i frutti.

Gli amici animali donano uno sguardo

peculiare, tutto loro, a seconda del totem animale che incarnano. L'identità dell'io si realizza nei doni degli altri. La perdita di identità può non essere tragedia, se è anzi occasione di ricerca – per quanto laboriosa, difficile e spaesante – di punti di vista altrettanto validi presenti in natura, sostenuti dalla forza del collettivo, del villaggio, dell'appartenenza.

UNO SGUARDO

rivolto alla riconciliazione: il panenteismo è riconciliante

Il mondo degli indiani d'America è violentemente plurale, una pluralità subita a seguito della colonizzazione e annichilimento di intere civiltà. Ma la risposta, implicita in "Occhi di Coyote", è sorprendente. È riconciliazione, non vendetta. Il mondo di chi ha subito la violenta integrazione delle scuole residenziali aborigene e il genocidio umano e culturale è un mondo spezzato, ma la tradizione panteistica degli indigeni americani include ciascuno di noi: ogni cosa è espressione diversa e integrata dello stesso Grande Spirito. Perciò la riconciliazione è possibile. Nell'altro vediamo la stessa energia vitale che sentiamo in noi e lo sforzo di conciliare e riconciliare quegli sguardi "a occhi spaiati" che il contatto con il mondo occidentale impone (oralità vs lettere, spiritualità vs materialità, armonia vs sfruttamento della natura) lo si recupera proprio tramite i valori di **rispetto, responsabilità, reciprocità, reverenza, olismo, interrelazione e sinergia**. In nome dell'unità di ogni cosa bisognerà affrontare il mondo pur "barcollando con occhi spaiati". Non ha occhi spaiati, ma penetranti il famoso teologo e filosofo italiano Vito Mancuso che proprio nel panenteismo situa il suo modello di pensiero e visione di Dio.

Non c'è nessuno che non sia toccato, almeno un po', dalla verità del divino e che non giunga a sentire la potenza, il fascino, la bellezza del pan-teismo, ovvero dalla presenza di Dio in tutto e in tutti, che secondo la Prima lettera ai Corinzi è esattamente la meta verso cui cammina la creazione. Dopo di che io non sono panteista, poiché se è vero che Dio è presente in tutte le cose, c'è anche la realtà delle cose che non sono come dovrebbero essere, perché la realtà non è ancora compiuta. Il concetto vero del panteismo è espresso da Spinoza: la realtà e la perfezione sono la medesima cosa, ovvero il regno di Dio e questo mondo sono la medesima cosa. Personalmente sono del tutto consapevole che la realtà e la perfezione non sono la stessa cosa, ma penso anche che sostenere che questa realtà non abbia a che fare con Dio, faccia cadere nell'estremo opposto rispetto al panteismo che è lo gnosticismo, l'estrema separazione tra Dio e il mondo, affidato puramente alle mani del caso, dell'assurdo, del non senso. Tra questi due poli situo quel modello di pensiero che chiamo "pan-en-teismo": tutte le cose sono in Dio, ma la somma di tutte le cose non è la divinità. (9)

Mancuso, 2018

LO SGUARDO AL FUTURO

Dunque, a cosa servono lo studio e l'amore verso la cultura italiana? Se è amore e orgoglio per la nostra - la Lingua e la Cultura italiana - serve a rafforzare la nostra identità per poterci rispecchiare in quella degli altri, riconciliarci e arricchirci. Un orgoglio senza superiorità. Se è innamoramento e rispetto per una cultura diversa dalla nostra, come è il caso degli alunni che studiano italiano pur non essendo italiani d'origine, è lo strumento per costruire una profonda identità composita e ricca che è requisito indispensabile per il cittadino cosmopolita di oggi. Se - come è il caso della stragrande maggioranza dei nostri studenti di famiglie italiane ma nati all'estero - la Cultura e la Lingua italiana non sono a rigore né loro né altrui, lo studio dell'italiano rappresenta l'indispensabile avvicinarsi simultaneo a sé stessi e all'altro da sé. Come testimonia questa rivista, la Lingua e Cultura italiana è

straordinariamente ricca di spunti universalmente validi per aiutarci a ritrovare noi stessi e l'altro da noi.

Teniamo a mente la cecità (e poi strabismo) di Coyote: è frutto proprio di questa difficilissima operazione... Compensare la pluralità dei modi di vedere e delle prospettive sul mondo, di una pluralità di identità spesso in contrasto fra di loro diviene non solo inevitabile, ma indispensabile. Nel prossimo articolo proverò a dire, più in dettaglio, come realizzare questo progetto nelle classi e gli effetti positivi che una buona pedagogia delle Lingue e Culture e una equilibrata "educazione sentimentale" applicata alle lingue possono avere nel formare personalità solide, creative, rispettose, olistiche, sinergiche. Identità plurali che ci permettano di continuare il "vero viaggio" di Proust, magari senza barcollare con gli "occhi spaiati" di Coyote.

La Lingua e
Cultura italiana
è ricca di spunti
universalmente
validi per aiutarci
a ritrovare
noi stessi
e l'altro da noi.

- (1) Proust, M. (1999). *The captive from "In search of Lost Time"*. New York: Modern Library, p. 343.
- (2) Kane, R. (2015, April 5). *Pluralism and Uncertainty: the 'Modern Fall'*. <<https://www.roberthilarykane.com/1-pluralism-and-uncertainty-the-modern-fall/>>. (Ultima consultazione 23 giugno 2022).
- (3) Enciclopedia della Matematica Treccani, voce Platone (2013). *Enciclopedia della matematica*. <https://www.treccani.it/enciclopedia/platone_%28Enciclopedia-della-Matematica%29/>. (Ultima consultazione 23 giugno 2022).
- (4) Nietzsche, F. (2020). *La nascita della tragedia*. Milano: Adelphi, p. 72-73.
- (5) Nietzsche, F. (1983). *Untimely meditations: "On the Uses and Disadvantages of History for Life"* Cambridge [Cambridgeshire]. New York: Cambridge University Press, p. 59.
- (6) Nietzsche, F. (2003). *Thus spoke Zarathustra*. London; New York: Penguin Books, p. 46.
- (7) Archibald, J. (2008). *Indigenous Storywork: Educating the Heart, Mind, Body, and Spirit*. Vancouver: USB Press, University of British Columbia, p. 8-10. <<https://www.ubcpres.ca/asset/9270/1/9780774814010.pdf>>. (Ultima consultazione 23 giugno 2022).
- (8) Ibidem, p.16
- (9) Mancuso, V. (2018, 3 settembre). *Panteismo e panenteismo. Il divino dintorno e non solo*. <<https://www.facebook.com/160187024082886/posts/1475796952521880/>>. (Ultima consultazione 23 giugno 2022).

Specchio

di Salvatore Quasimodo

Ed ecco sul tranco
si rompono gemme:
un verde più nuovo dell'erba
che il cuore riposa;
il tronco pareva già morto,
piegato sul botro.
E tutto mi sa di miracolo;
e sono quell'acqua di nube
che oggi rispecchia nei fossi
più azzurro il suo pezzo di cielo,
quel verde che spacca la scorza
che pure stanotte non c'era.



LINGUA CULTURA SOCIETÀ

ELOGIO DELLA VITA

VS. LA MORTE

di Pietro Modini

Il ritorno della primavera evidenzia la ciclicità della natura e la vita prodigiosa che in essa si svolge. Anche esseri materiali che sembrano morti, come il tronco piegato sul declivio traggono da questa "miracolosa" stagione un'inevitabile speranza rappresentata simbolicamente dal verde più nuovo dell'erba che "spacca la scorza". Questo slancio vitale si proietta nel cuore del poeta pervaso da un'emozione profonda che lo porta ad identificarsi con la natura che rinasce generando una sorta di panismo non già di matrice dannunziana ma analoga ad un panteismo che evoca l'idea di una religiosità solare (il seme per rinascere deve morire).

Questa sorte di resurrezione evangelica riesce a vincere la morte.

Di fronte a questo ricorrente miracolo ciclico, il poeta ritrova il proprio *elan vital*, l'intensa pulsione di vita espressa dalla luce limpida riflessa nella pozza d'acqua piovana, simbolo di una purezza che si rinnova. Quale distanza dal cuore "che ogni moto tiene a vile" di Montale!!!!

Stilisticamente è dato segnalare una musicalità suggestiva prodotta da suoni che si intrecciano per l'armonizzarsi di consonanze, di assonanze e soprattutto dell'allitterazione della consonante < r > che, di volta in volta, produce un suono lieve (erba - riposo) o un suono lugubre (tronco - botro) che sottolinea un'eco di morte. Così i legami analogici e le metafore evidenziano una straordinaria abilità del poeta di selezione e di combinazione di suoni e di significati tesi ad ottenere elevati risultati artistici.

Sotto il profilo dei contenuti, l'idea del tempo circolare, dell'eterno ritorno, la ciclicità dei processi vita/morte, l'uso raffinato del simbolo rendono questo testo adatto ad una efficace riflessione non solo sulla natura ma anche sul proprio essere nel mondo.

Sul piano metodologico-didattico, tale testo poetico mi sembra ricco di suggestioni operative in quanto si presta all'adozione di strategie euristiche e creative.



E tutto mi sa
di miracolo

Salvatore Quasimodo

(Modica 1901-Napoli 1968)

Considerato caposcuola dell'ermetismo*. Il suo gusto del frammento si carica, tuttavia, di valori universali e di profonda ispirazione etico-sociale. Un importante aspetto della sua attività letteraria è quello della traduzione dei "Lirici greci", di Shakespeare, di Moliere e altri. Le sue opere sono state raccolte in "Tutte le poesie" (1961). Nel 1959 è stato insignito del premio Nobel.

* Ermetismo= movimento poetico del '900 che tende ad un'arte pura ed essenziale

L'INSEGNANTE DESIDERATO

Esiste l'insegnante tipico-ideale perfetto?

di Pietro Modini

Nel tentativo di definire non già l'insegnante tipico-ideale, perfetto che non esiste, come non esiste il "genitore perfetto", è forse più realistico riflettere su un insegnante "sufficientemente buono" in grado di promuovere negli alunni un adeguato processo maturativo in un contesto socio-educativo, come quello attuale, così arduo e complesso.

Sotto questo profilo, mi sembra ricco di suggestioni un aneddoto che narra di un antico saggio che, osservando alcuni lavoratori che stanno spaccando pietre, chiede loro che cosa stiano facendo. Il primo risponde: "Sto spaccando pietre". Il secondo: "Guadagno pane per i miei figli". Il terzo: "Sto costruendo una cattedrale".

Nel trasporre questa narrazione metaforica nell'orizzonte pedagogico, mi sembra che, nel primo caso, il docente eserciti una funzione sulla base di un ensemble di tecniche specializzate che possiede applicandole in un contesto che conosce. Nel secondo caso, l'insegnante lavora per rispettabili obiettivi socio-economici moralmente ineccepibili (sostegno alla famiglia).

Nel terzo caso, l'insegnamento è considerato come un'arte che esige non solo conoscenze tecniche e competenze professionali di alto livello culturale ma altresì un sistema di qualità originali e creative, un quadro personalogico ricco di motivazione profonda, di capacità relazionali, partecipative, di immaginazione, di intuito, di abilità nel cogliere l'imprevedibile presente nei processi educativi non rigidamente pianificabili ma aperti a prospettive strategiche a lungo termine, evocate dalla splendida metafora della "cattedrale". Senza questa forza creativa, la ragione pedagogica tende a isterilirsi, a diventare un vacuo gioco combinatorio.

Non mi si fraintenda. Non si tratta qui di risuscitare i vecchi miti e i riti del missionario educativo, ma di riscoprire il valore e la funzione di un' "arte" che tendiamo a dimenticare entro le spire di un sistema centrato su un didatticismo paleo-buracratico che tende a pianificare ogni evento educativo entro griglie, algoritmi, verifiche, mortificando lo slancio vitale di una professione coraggiosamente proiettata in un futuro inquietante.



Che cosa stai facendo?

Sto costruendo una cattedrale.



La dimensione socio-affettiva

A mio avviso, sembra significativo mettere a fuoco quella dimensione socio-affettiva non di rado trascurata dall'attuale sistema formalistico.

Sembra, secondo alcuni osservatori, che i processi educativi in atto stiano esprimendo una figura di docente tendenzialmente "depresso" a metà strada tra un professionista condizionato dall'elefantiasi della documentazione ufficiale e non (programmazione, verbali di riunioni, compilazione di griglie, schede, profili psicologici, diari, verifiche, progetti da finanziare) e lo specialista disciplinare costretto a funzioni settoriali e segmentate (lingua, matematica, scienze, lingua straniera arte, ecc.) estranee alla tradizionale unitarietà e tensione interdisciplinare tipica di una scuola innovativa. Si pensi paradigmaticamente alla assurda frattura fra lingua madrelingua straniera, educazione artistica e musicale che incide negativamente su quell'approccio integrato sul quale insiste la glottodattica più illuminata.

In tale orizzonte, sembra difficile tenere sotto controllo quelle "ansie primarie" che l'approccio socio-analitico allo sviluppo delle istituzioni educative ha costantemente messo in evidenza. Semplificando, si possono registrare e classificare due tipi di ansie che sembrano emergere nei docenti:

a. ansie "depressive" dovute - come sostiene acutamente Jaques - alla sensazione di essere lasciati a sé stessi se non addirittura abbandonati di fronte a compiti complessi che esigono robusti supporti organizzati tipici di una scuola genuinamente autonoma;

b. ansie "persecutorie", cioè ansie connesse alla percezione di essere costretti, vincolati, mortificati da eventi e vicende che ci impediscono di sviluppare pienamente le nostre capacità e di manifestare appieno le nostre potenzialità.

Tali ansie ci fanno vivere l'inadeguatezza della struttura ad accogliere tutte le nostre capacità e ci mettono nella condizione di riconoscere la rigidità dei vincoli che la realtà esterna ci pone e di proiettare su di essi le nostre reali o presunte, conscie o inconscie inadeguatezze. Far scuola dipende sì da fattori esterni, ma soprattutto da fattori interni (motivazioni personali legate ai nostri vissuti e alla nostra storia). Occorre, non di rado, farci carico delle nostre responsabilità.

Se ci è consentito di rileggere con Franco Fornari tali processi avvalendosi di chiavi interpretative psicodinamiche, potremmo ritenere tali situazioni di disagio e nei malesseri psicologici come riferentesi la prima - ansia depressiva - alla perdita di un "oggetto buono" e l'ansia persecutoria all'angoscia generata da un "oggetto cattivo".

Far scuola dipende sì da fattori esterni, ma soprattutto da fattori interni (motivazioni personali legate ai nostri vissuti e alla nostra storia).

Una visione positiva

Sono, tuttavia, quegli stessi psicologi che hanno evidenziato tali processi problematici a sottolineare con forza che l'istituzione-scuola e la sua organizzazione non sono solamente strumenti di castrazione, coercizione, burocratizzazione e pianificazione coatta dell'azione del docente, ma sono altresì occasione di sviluppo, di arricchimento, di innovazione e di creatività.

Molto dipende dall'atteggiamento e dalla *forma mentis* dell'insegnante capace di accettare le sfide e di tollerare l'ansia e la frustrazione di risultati parziali e di valorizzare un progetto di scuola aperta ad una relazione positiva con gli altri (alunni, colleghi, genitori). Non di rado, appare determinante, in tale ottica, il ruolo dei principals che non rimuovono l'esperienza di essere stati insegnanti e sappiano assicurare strumenti atti a creare quel clima organizzativo sereno e funzionale ad un'azione efficace sul piano educativo. Non a caso, gli esperti parlano di "leadership adattiva" e di "management partecipativa".

In sintesi, mi sembra di poter inferire che l'insegnante "desiderato" tende a non cadere nei rischi della settorializzazione e del tecnicismo didattico, è attento a favorire una buona relazione con gli alunni, consapevole che i processi di apprendimento più incisivi ed efficaci nascono dalla costruzione di un rapporto non rigido ed autoritario con gli studenti, vigile nei confronti dei movimenti emozionali che rappresentano la spinta per procedere, migliorare, maturare. Le cose che noi stessi ricordiamo ci derivano dai docenti "simpatici" (oggi si preferisce il termine "empatici") che abbiamo avuto nel corso dei nostri studi. Ricordiamo, infatti, ciò che è piacevole, scordiamo facilmente i contenuti veicolati dall'insegnante sadico che godeva dei nostri silenzi, delle pagine lasciate in bianco e che tendeva persino alla pianificazione della nostra coscienza.

Si tratta, in ultima analisi, di costruire un "ponte", esercitare un'arte architettonica nella consapevolezza che, se rimaniamo sull'altra sponda senza gettare ponti, rischiamo di non essere ascoltati, di non essere capiti e di non promuovere nessuna forma di apprendimento. Rimaniamo docenti demotivati e "depressi". Dio non voglia!

Noterella sulla psicoanalisi

È l'applicazione del pensiero psicoanalitico alle istituzioni come la scuola e alle organizzazioni sociali. Eliot Jaques è uno dei fondatori che ha studiato a fondo l'investimento di energie emotive e cognitive in chi lavora, collegando il livello individuale con quello collegiale. Fondamentali i suoi studi sulle ansie primarie che, a suo giudizio, risalgono alle strutture parentali e familiari.

Meazzini, P. (2007) *L'insegnante di qualità*, Giunti Firenze
 Carkhuf, R. (1984) *The productive teacher*, HRDP Amherst
 Jaques, E. (1974) *Human Capability*, New York
 Franco, F. (1079) *Le strutture affettive del significato*, Cortina
 Petter, G. (1999) *Lavorare insieme nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze

IL VALORE DELL'ASCOLTO ATTIVO

Dal "sentire" a un'esperienza di crescita

di Maria Palandra



Con l'inizio di un nuovo anno scolastico è naturale riflettere sulle relazioni sociali all'interno della scuola e sull'importanza di stabilire un rapporto di mutuo rispetto tra docenti e dirigente. Per farlo con successo è necessario saper ascoltare i nostri collaboratori in modo attento e consapevole. Il dirigente scolastico può far tesoro dell'abilità di saper ascoltare il messaggio dei singoli docenti nello svolgere l'attività di leadership di supporto.

Thomas Gordon (1977 e 2001), che ha studiato i vari aspetti della comunicazione, afferma che una delle componenti più importanti di essa, l'ascolto, consta di quattro momenti successivi, a cominciare dall'ascolto passivo, a messaggi di accoglimento, a invito ad approfondire e infine all'ascolto attivo propriamente detto in cui l'ascoltatore gioca un ruolo essenziale. L'ascolto attivo richiede molta attenzione e sufficienti prove che chi ascolta abbia veramente capito e non solo sentito il messaggio.

Il messaggio che viene mandato ha generalmente due componenti, il contenuto del messaggio stesso e i sentimenti o atteggiamenti ad esso connessi. Ambedue sono importanti; ambedue conferiscono significato a ciò che viene comunicato. Ascoltare attivamente vuol dire prendere atto del messaggio verbale, ma anche di osservare tutti i segnali non verbali come il tono della voce, esitazione.

L'ascolto attivo è un modo di affrontare quei problemi che sorgono dai soliti eventi quotidiani, spesso legati all'ambiente di lavoro.

L'ascolto è un'esperienza di crescita e richiede che l'ascoltatore arrivi ad immedesimarsi con i sentimenti dell'utente fino a percepire le cose dal punto di vista di chi parla (Rogers & Farson, 1987).

E per essere efficace, chi ascolta deve farlo con rispetto per il valore dell'individuo e la sua capacità di auto-direzione.

L'ascolto può portare a un cambiamento nell'atteggiamento delle persone verso sé stesse e gli altri. Quando chi parla percepisce di essere ascoltato con sensibilità, impara ad ascoltare sé stesso. Non solo, ma tende a voler chiarire a sé stesso ciò che sente e sperimenta, avviandosi alla riflessione e alla possibilità di modificare il suo modo di fare.

In questo, l'ascolto attento, empatico, non giudicante può essere molto più efficace del semplice feedback. Itzchakov e Kluger (2018). Anzi le persone (il 38%) che ricevono feedback-positivo o negativo reagiscono negativamente, specialmente quando il feedback è percepito come una minaccia al modo in cui vedono sé stessi, rischiando che si sviluppi un atteggiamento negativo nei confronti dell'interlocutore.

Nel campo educativo in particolare, il feedback rimane uno strumento importante nella supervisione e nel coaching. Usato assieme all'ascolto attento può essere più produttivo e meno minaccioso.

Itzchakov e Kluger (2018) hanno verificato che i dipendenti che

percepiscono di essere ascoltati hanno maggiori probabilità di fidarsi, hanno una maggiore soddisfazione sul lavoro, sono più creativi nel lavoro di squadra e vedono i loro supervisori come leader di supporto. L'ascolto empatico attivo da parte del supervisore è stato associato a un impegno lavorativo positivo, che è indice di benessere.

L'impegno lavorativo si verifica quando i dipendenti dimostrano entusiasmo, coinvolgimento e piena concentrazione nel loro lavoro. Jonsdottir e Kristiansson (2020) affermano che chi ascolta con attenzione ed empatia può influenzare i risultati, l'entusiasmo, il coinvolgimento e l'energia emotiva dei propri dipendenti.

L'ascolto empatico attivo, come parte di una leadership di supporto e buone pratiche di comunicazione può influenzare in modo positivo la dedizione che i dipendenti hanno verso il loro lavoro.

Le barriere che tipicamente ostacolano l'uso più diffuso dell'ascolto attivo sono:

- la paura di perdere il proprio potere, cioè di essere visti come più deboli perché si ascoltano i propri subordinati. In realtà un buon ascoltatore può essere visto in luce positiva. L'ascolto attivo può portare via tempo prezioso;



• il timore che entrando nel profondo dei sentimenti altrui, nel capire a pieno le esperienze dal punto di vista di un altro, nel vedere il mondo con gli occhi di un'altra persona possa cambiare il proprio modo di essere. Voler capire gli altri può significare cambiare sé stessi, un rischio che solo persone di grande sicurezza interna e coraggio sono disposte a prendere. (Itzchakov & Kluger; Rogers & Farson 1987).

Per un dirigente scolastico l'ascolto attivo è necessario per promuovere fiducia nei propri collaborati e imparare ad ascoltare può apportare benefici negli alunni sia delle scuole dell'obbligo che in quelle superiori. L'ascolto efficace è associato al successo scolastico. Chi riceve una formazione formale nell'ascolto ha una migliore prospettiva di sé (Wolvin e Coakley 2000) oltre a ritenere più informazioni, sentirsi più sicuri, essere

meglio preparati e più pronti ad avere successo nell'apprendimento. Gli studenti che acquisiscono capacità di ascolto attivo sono più inclini ad acquisire maggiori informazioni, riflettere e pensare in modo critico. L'ascolto attivo influenza lo sviluppo socio emotivo, il pensiero consapevole, aiuta a costruire relazioni e promuovere l'empatia.

A. Suggerimenti per utilizzare l'ascolto in modo efficace:

- presta piena attenzione. Quando si inizia ad ascoltare in modo attivo, è fondamentale concentrarsi sul dialogo, senza distrazioni;
- mostra sincero interesse verso l'interlocutore. Focalizzare la tua attenzione sulle sue parole e lasciare da parte il resto dei tuoi pensieri;
- non interrompere il tuo interlocutore mentre parla e non interferire con le sue argomentazioni;
- non giudicare o valutare il contenuto del messaggio che ascolti ma mostra comprensione per ciò che ti viene detto. Esprimere giudizi positivi o negativi rende difficile la libera espressione;
- non imporre la tua soluzione;
- chiedi di più usando tecniche di incoraggiamento verbali (capisco...) e non verbali (sorridere, cenni del capo, annuire) e inserendo interventi verbali che vanno oltre il messaggio o che riformulano con altre parole il sunto di ciò che è stato detto;
- rifletti sul tuo ascolto.

Itzchakov & Kluger, 2018

B. Impegno lavorativo

Un senso di benessere positivo, appagante e caratterizzato da:

- vigore > resilienza mentale durante lo svolgimento del proprio loro lavoro;
- dedizione > alto rendimento lavorativo, senso di soddisfazione, entusiasmo e ispirazione;
- assorbimento > si manifesta quando si è completamente concentrati su un'attività e si ha difficoltà ad allontanarsi da ciò che stiamo facendo.

Jonsdottir & Kristianson



C. 10 Domande per essere consapevoli dell'ascolto attivo.

1. Hai difficoltà a rimanere concentrato quando l'interlocutore parla?
2. Quando l'interlocutore parla stai pensando ad altro?
3. Fai finire il discorso oppure interrompi chi sta parlando?
4. Quando l'interlocutore parla stai già pensando alla risposta?
5. Rispondi anche quando non hai capito il messaggio dell'interlocutore?
6. Chiedi spiegazioni e approfondimenti per capire meglio il messaggio?
7. Sei consapevole delle tue emozioni durante il dialogo?
8. Riesci a sospendere il giudizio quando ascolti?
9. Sai affrontare una discussione anche quando la controparte non è d'accordo su una questione?
10. Alla fine del dialogo ti assicuri che il messaggio di entrambi sia stato capito?

Andreatini, 2022

s.d. (Waterford.org). Consultato il giorno June, 2022. <https://www.waterford.org/education/active-listening-in-the-classroom/>.

Caspersz, D. and Stasinska, A. (2015). «Can we teach effective listening? An exploratory Study.» *Journal of University Teaching & Learning Practice* 12 (4).

Andreatini, C. (2022). «Ascolto attivo: che cos'è e quanto è importante nella comunicazione.» *Coaching*.

Rogers, C. and Farson, R. E. (1987). «Active Listening.» *Communication in Business Today*, (Houghton Mifflin Harcourt).

Gordon, T. 1977. (2001). «*Leaders Effectiveness Training*.» (The Berkely Publishing Group).

s.d. «<https://studiosanavio.net/ascolto-attivo/>.»

s.d. «<https://www.leadershipmanagementmagazine.com/articoli/lascolto-efficace-come-attivare-le-modalita-di-ascolto-positivo-ascolto-selettivo-attivo-empatico-e-simpatetico/>.»

s.d. «<https://www.voglioviverecosi.com/ascolto-attivo.html>.»

Jonsdottir, J.J. and Kristinsson, K. (2020). «Supervisors' Active-Empathetic Listening as an Important Antecedent of Work Engagement.» *International Journal of Environmental Research and Public Health*.

Itzchakov, G. and Kluger, A. (2018). «The Power of Listening in Helping People Change.» *Harvard Business Review*

Janusik, L. and Jansen, R. (2020). *Research Findings on Listening*. London, UK: Global Listening Centre.

Wolvin, A. D., & Coakley, C. G. (2000). *Listening education in the 21st century*. *International Journal of Listening*, 14(1), 143-152.

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

Competenze da sviluppare nel contesto scolastico

di Marcel Danesi

La bimodalità

La teoria della bimodalità è stata concepita come una particolare ottica mirante ad applicare le teorie e le ricerche neuroscientifiche alla didattica delle lingue seconde (Danesi 2003, 2015). La caratteristica fondamentale di tale ottica è quella di proporre un approccio in cui la sequenza e la strutturazione del materiale da apprendere devono essere sincronizzati con il modo in cui il cervello gestisce differenziatamente le informazioni nuove da quelle acquisite in precedenza, una prospettiva che è consona alle idee assai importanti di Stephen Krashen (1985, Krashen e Terrell 1983) negli Anni Ottanta.

Notando come i bambini sviluppano le loro lingue native in modo naturale e come gli studenti lottano invece per acquisire la L2 a scuola, Krashen caratterizzò la differenza come acquisizione e apprendimento rispettivamente – acquisizione caratterizza, perciò, lo sviluppo verbale spontaneo in contesti naturali; apprendimento caratterizza, invece, come gli studenti di L2 processano l'input al quale sono esposti in classe, e cioè attraverso i filtri della lingua nativa.

Tale distinzione è stata ampiamente adottata nella didattica perché riflette ciò che gli insegnanti hanno sempre capito intuitivamente, vale a dire, che gli studenti raccolgono alcune nozioni e compiti linguistici spontaneamente, ma dimostrano invece uno sforzo cosciente per afferrarne altri. Krashen derivò il suo modello generale da un'idea particolare di Vygotsky (1961), cioè quella delle "zone di sviluppo prossimale", che Krashen simboleggiò con la formula "i + 1",

implicando che lo sviluppo procede attraverso zone di apprendimento che si estendono spontaneamente non appena gli studenti sono in grado di comprendere nuovi input da soli — quindi "i (input) + 1".

Secondo Krashen (1985:1) tale processo "non sembra essere determinato esclusivamente dalla semplicità formale; né dipende dall'ordine in cui le regole vengono insegnate nelle lezioni di lingua". Viene attivato soprattutto dalla modalità di acquisizione innata nel cervello. L'implicazione principale è che l'acquisizione si svolge naturalmente tramite un input che va un po' oltre la competenza in via di sviluppo dello studente. Ciò attiverebbe, secondo Krashen (1985), le funzioni dell'emisfero destro del cervello, portando successivamente alla capacità dell'emisfero sinistro di codificare e formalizzare le idee afferrate naturalmente.

Ed è proprio questo aspetto che rende gli indovinelli efficaci; come abbiamo visto e come discuteremo in seguito, essi costituiscono un input che è conforme al modello "i + 1".

Sono quindi tecniche idonee putativamente per l'acquisizione della L2.

Piuttosto che fare riferimento alle funzioni emisferiche in sé, la teoria della bimodalità le riformula in termini di "modalità cognitive", cioè in base alle funzioni psicologiche generali che ciascuno emisfero svolge. Quindi, l'osservazione di Krashen che l'input nuovo dovrebbe attivare le funzioni dell'emisfero viene denominato processo R-Mode (come summenzionato). Quando la familiarità con l'input diventa utilizzabile cognitivamente entrano in gioco le capacità analitiche dell'emisfero sinistro, designate L-Mode (seguendo la notazione usata da Edwards (1979).

La bimodalità si basa su due principi generali. Il primo è stato designato il Principio del flusso modale:

Le nuove nozioni e strutture della L2 vengono apprese in modo più efficiente quando l'input coinvolge nuove nozioni ideate creativamente, attivando le funzioni R-Mode. Ciò permette al cervello di "assorbire" l'input spontaneamente prima di trasferirlo alle diverse funzioni L-Mode (analitiche), dove si inseriscono gradualmente nella competenza linguistica emergente del discente.

In sostanza, il principio implica che durante le fasi iniziali di un corso o di un'unità didattica gli studenti devono assimilare il nuovo input attraverso le attività creative del R-Mode, più di altri tipi di attività. È durante questa fase che si dovranno inserire gli indovinelli. Ma dopo questa fase, gli studenti devono essere esposti a spiegazioni formali, esercitazioni pratiche e altri tipi di tecniche L-Mode per rafforzare ciò che hanno appreso intuitivamente (i + 1).



Tale principio afferma quindi che: (1) l'input creativo dovrebbe appartenere alle fasi iniziali attivando le funzioni del R-Mode; (2) dopo questa fase l'insegnamento dovrebbe diventare più formale, attivando le funzioni del L-Mode; e (3) l'utilizzo autonomo da parte degli studenti del nuovo input costituisce la fase finale, chiamata fase intermodale, o I-Mode; si tratta della fase in cui gli studenti possono muoversi avanti e indietro tra diverse modalità (R-Mode o L-Mode) in modo fluido, creando indovinelli soggettivi in base a quelli presentati durante la prima fase.

Il principio del flusso modale implica anzitutto che l'insegnante dovrà identificare un compito o un input come nuovo o meno. Basti dire qui che qualsiasi compito o input può essere considerato nuovo se gli studenti dimostrano un'incapacità di comprenderlo o usarlo funzionalmente.

Se è così, le tecniche didattiche che si concentrano sull'analisi saranno di scarso valore, dal momento che gli studenti non hanno gli schemi del L-Mode preesistenti per ospitare direttamente le nuove informazioni.

Al fine di rendere qualcosa accessibile alle funzioni analitiche del cervello, il principio del flusso suggerisce che allo studente dovrebbe essere permesso di esplorare le nuove strutture e concetti attraverso tecniche atte ad attivare le funzioni R-Mode. Mentre gli studenti potrebbero non possedere la conoscenza formale dell'input, la struttura cognitivo-dialettica degli indovinelli stimola attività creative nel cervello, le quali saranno comunque in grado di cogliere l'essenza del contenuto dell'indovinello in modo intuitivo.

Questa comprensione può essere rafforzata dall'insegnante facilitando la sua comprensione con le solite domande e annotazioni che sono oramai comuni nella didattica. Una volta che la fase iniziale di acquisizione, basata sul R-Mode, viene compiuta, l'insegnante può "cambiare modalità", utilizzando tecniche che si focalizzano sulle funzioni L-Mode come le spiegazioni, gli esercizi formali basati sul contenuto dell'indovinello e così via.

Come suddetto, durante la fase dell'I-Mode, gli studenti possono ideare le proprie versioni dell'indovinello scelto, il che significa che si dovrà tollerare (probabilmente) gli eventuali errori strutturali che potrebbero emergere durante questa fase.

Ovviamente, alcuni tipi di studenti avranno bisogno di meno spiegazioni formali e pratiche di rinforzo rispetto ad altri. Inoltre, il tipo di istruzione da utilizzare varierà in base allo stile cognitivo dello studente e al tipo di approccio utilizzato.

Chiaramente, se un indovinello non sembra essere efficace, allora se ne dovrà considerare un altro (o uno diverso all'interno dello stesso tema). Allo stesso modo, il grado di utilizzo delle conoscenze di base degli studenti dipenderà dal livello di competenza da loro raggiunto: quanto più gli studenti hanno familiarità con il concetto, tanto più il nuovo materiale può essere spiegato senza strategie basate sul principio del flusso modale.

Va detto che, questo principio riflette uno dei più antichi principi didattici esistenti, risalente all'antichità – vale a dire, prevede che gli studenti assorbiranno il nuovo materiale molto più facilmente e significativamente se viene data loro l'opportunità di fare qualcosa con esso in modo creativo.

Quando questo principio è mappato nella ricerca neuroscientifica sull'apprendimento umano in generale, si ottiene una corrispondenza quasi perfetta.

Il secondo principio bimodale si riferisce alle fasi successive dell'apprendimento, ed è applicabile in modo particolare quando gli studenti manifestano qualche difficoltà persistente nell'utilizzare un concetto o una struttura verbale. In tal caso, è ovvio che gli studenti dovranno concentrarsi sul concetto stesso. Questo aspetto è stato designato il Principio della focalizzazione modale:

Sarà necessario di volta in volta che lo studente si concentri su eventuali aspetti della L2 che stiano causando difficoltà di apprendimento.

Le tecniche di focalizzazione modale sono indispensabili quando un errore persistente sta diventando un ostacolo all'apprendimento, oppure quando uno studente mostra l'incapacità di applicare un determinato concetto o struttura a compiti espressivi. In sostanza, questo principio afferma che ci saranno punti nel flusso dell'apprendimento in cui gli studenti potrebbero aver bisogno di concentrarsi su determinati aspetti del materiale introdotto. Le tecniche in questo caso sono quelle tradizionali di ripasso, di ripetizione, e così via.

A differenza di metodi didattici del passato, e anche del presente, in cui la tendenza è stata sempre quella di enfatizzare una modalità neurologica o l'altra, portando a un disequilibrio cognitivo nell'apprendimento, la teoria della bimodalità non propone un particolare metodo. Ad esempio, il metodo della "grammatica-traduzione" ha sempre favorito una didattica mirante ad attivare l'L-Mode, mentre i metodi comunicativi hanno tipicamente favorito un approccio mirante ad attivare l'R-Mode. Tali metodi sono, quindi, "unimodali" piuttosto che "bimodali". Quando la teoria della bimodalità fu proposta per la prima volta come quadro didattico generale (Danesi 1986), erano pochissime le prove empiriche a suo sostegno. Inizialmente fu accettato per lo più da alcuni insegnanti di italiano come lingua seconda nel Nord America come modello promettente per organizzare le attività e incasellarle secondo presunte funzioni neurologiche.

Da allora, tuttavia, diverse ricerche sono emerse per supportare la teoria empiricamente (ad esempio, Kim-Rivera 1998, Talebinezhad e Mahmoodzadeh 2011, Bett, Ndirangu e Bartoo, 2016).



L'indovinello didattico nell'ottica bimodale

I principi bimodali suesposti ci conducono a proporre un percorso per l'utilizzo degli indovinelli nella didattica giornaliera:

Durante la fase R-Mode

1. Si tratta della fase iniziale di acquisizione e perciò l'indovinello costituisce un input designato come $i + 1$ da Krashen.
2. Durante questa fase gli indovinelli possono contenere nuove strutture non ancora spiegate. Tuttavia, non dovrebbero essere così avanzati linguisticamente da essere molto al di là della competenza raggiunta dagli studenti.
3. Gli studenti dovranno esplorare il significato dell'indovinello da soli, ed essere lasciati soli a risolverlo. Questo abbassa ciò che Krashen chiama "il filtro affettivo", cioè la barriera emotiva che si alza comunemente in situazioni di mancata conoscenza.
4. Ogni studente dovrebbe essere incoraggiato a partecipare alle discussioni sull'indovinello, a meno che, naturalmente, uno studente timido non si rifiuti di farlo. In quest'ultimo caso, lo studente dovrebbe essere incoraggiato a partecipare solo quando è pronto a farlo.
5. Gli studenti potrebbero sintetizzare il significato dell'indovinello in parole proprie.

Durante la fase L-Mode

1. Si tratta della fase di apprendimento, quando il contenuto lessicale e grammaticale dell'indovinello può essere analizzato formalmente.
2. L'attenzione dello studente si dovrebbe, perciò, indirizzare verso gli aspetti formali dell'indovinello. Utilizzando la tipologia suesposta, è chiaro che ogni indovinello presenta aspetti della creatività vygotkyana, attraverso paradossi, metafore, polisemie, e così via, e questo permetterà allo studente di correlare significato e forma in un modo creativo, anche se formale.
3. L'insegnante dovrebbe spiegare chiaramente le caratteristiche strutturali, espressive e concettuali dell'indovinello.
4. Qualsiasi nozione che gli studenti sembrano avere difficoltà a cogliere dovrebbe essere rafforzata con materiale ausiliare appropriato.
5. Indovinelli basati sullo stesso tema o contenuti possono essere utilizzati per rafforzare ciò che è stato appreso.

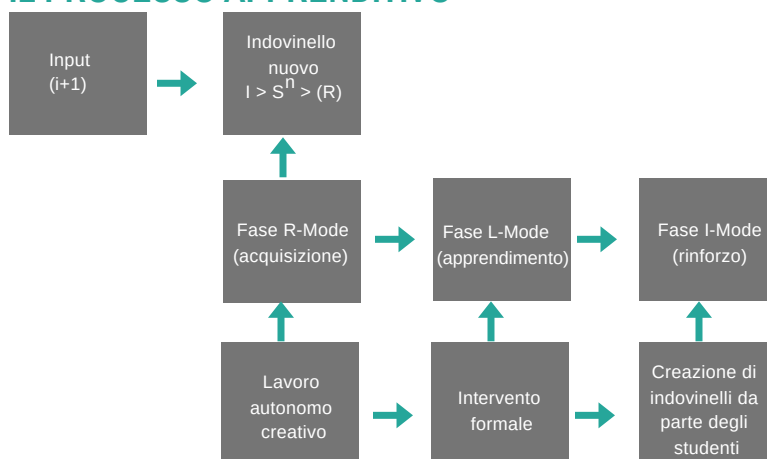
Durante la fase I-Mode

1. L'apprendimento intermodale avviene inconsciamente durante il flusso modale, ma nelle fasi successive può essere sfruttato in modo esplicito.
2. Ad esempio, gli studenti potrebbero impiegare il nuovo materiale per creare indovinelli simili, se mostrano la volontà di farlo.
3. Si dovrebbe evitare di insegnare nuovi concetti o discutere questioni di forma e struttura durante questa fase.
4. L'insegnante dovrebbe comportarsi come "consulente" facilitando il processo di ripasso anch'esso creativo.
5. Il lavoro in coppia o in gruppo è consigliabile per alcuni studenti, anche se alcuni potrebbero non voler partecipare. A questi ultimi possono essere assegnati altri tipi di compiti creativi.
6. La fase intermodale è un punto di arrivo che viene raggiunto in tempi diversi da differenti studenti.

Sul fronte motivazionale, nel complesso, la pedagogia ludica in generale favorisce diversi processi di acquisizione-apprendimento che possono essere riassunti come segue:

1. *Un senso del gioco*: cioè la sensazione che l'apprendimento di nuovi concetti sia un processo piacevole e possa avvenire spontaneamente e creativamente.
2. *Improvvisazione*: gli indovinelli (come altri giochi) presentano molte opportunità di improvvisazione, attivando processi motivazionali che portano a un apprendimento efficace.
3. *Simulazione*: gli indovinelli simulano contenuti derivati da esperienze del mondo reale, trasformandoli in modelli cognitivo-dialettici su piccola scala di quell'esperienza.
4. *Appropriazione*: gli indovinelli implicano sapere come estrarre, usare, e amalgamare il loro contenuto in base a reti concettuali che sono radicate nella L2, costituendo la base della fluenza concettuale.
5. *Reti concettuali*: gli indovinelli implicano sapere accedere e attraversare reti concettuali diverse che costituiscono il sistema semantico della L2.

IL PROCESSO APPRENDITIVO



Nel grafico l'input dovrà essere sempre un po' al di là della competenza linguistica del discente, una caratteristica che un qualsiasi indovinello generalmente possiede. Questo attiverà un processo cognitivo-dialettico che favorisce l'acquisizione attraverso l'R-Mode. Durante questa fase, il discente pensa creativamente (autonomamente) al significato dell'indovinello, cercando di decifrarlo e di trovarne una soluzione. Dopo questa fase, si passa a quella basata sull'L-Mode, che coinvolge operazioni di apprendimento formali analitiche. Infine, si arriva all'I-Mode, che implica non un semplice rinforzo riproduttivo, ma uno che coinvolge gli studenti a creare indovinelli simili.

Conclusione

La prospettiva elaborata in questo lavoro ha voluto descrivere come un particolare tipo di gioco linguistico riesca ad attivare meccanismi nel cervello che favoriscono, o per le meno agevolano, l'acquisizione della creatività espressiva nella L2. Non si tratta di un metodo o di una "didattica ludica" di per sé, ma piuttosto di una semplice tecnica, la quale, tra molte altre, si può facilmente costruire ed inserire in un percorso didattico in modo sistematico. Comunque, è sempre da tener presente che anche questa tecnica avrà una "breve durata", normalmente, anche perché un abuso potrebbe essere controproducente. Inoltre, bisognerà essere sempre certi che l'indovinello scelto possa effettivamente essere compreso e indovinato dagli studenti. Insomma, l'uso dell'indovinello didattico non costituisce che una tra molte risposte possibili alla questione di come stimolare la creatività vygotskyana che sta alla base della fluenza concettuale nella L2.

L'esito finale di un qualsiasi corso di lingua dovrebbe essere, infatti, quello di aver impartito ai discenti l'abilità di utilizzare la L2 creativamente, proprio come la usano i parlanti nativi, anche se in modo parziale. L'indovinello didattico è disegnato per facilitare la realizzazione di questo obiettivo, fornendo accesso alla creatività linguistica in modo divertente.

Certamente, non si tratta di una "pillola magica" per garantire il successo.

Tuttavia, a favore indiretto di tale uso ci sta dietro una lunga storia didattica che rivela come gli indovinelli a scuola hanno sempre avuto un significato superiore a quello che tipicamente si pensa (Archer 1948, Cook 2009, Kaivola-Bregenhøj 2016). Nelle culture antiche, infatti, l'indovinello aveva un valore sapienziale speciale e il suo linguaggio, come osservava Aristotele, era un modello del pensiero creativo e fantasioso.

Sono molti gli insegnanti che negli ultimi cinquant'anni hanno utilizzato l'enigmistica nella loro prassi giornaliera. Comunque, tale utilizzo viene spesso fatto in maniera discontinua e a titolo personale; ma se tale uso viene incluso sistematicamente in un corso o un sillabo, oltre ad incoraggiare la passione per la lingua, avrà effetti sorprendenti sulla performance creativa degli studenti. Come osservò il glottodidatta britannico Henry Widdowson (1978:75) diversi anni fa, la didattica efficace in classe dipende "da principi derivanti dalla comprensione di cosa sia la lingua e di come venga usata." Uno di questi "principi" riguarda la creatività linguistica, che si può stimolare, a nostro avviso, in forma microcosmica tramite l'uso degli indovinelli in classe. Essi sono non solo piacevoli di per sé, anche se alcuni richiedono uno sforzo cognitivo per risolverli, ma impegnano il discente cognitivamente nella decifrazione del linguaggio creativo con cui sono stati ideati. Ed è questo impegno che può essere sfruttato per facilitare il processo di acquisizione della L2.



Bett, John, Ndirangu, Mwangi e Bartoo, Phylis (2016). Effects Of Neurological Bimodal Teaching Approach (NBTA) On Learner Achievement in English Language in County Public Secondary Schools in Kericho County, Kenya. *International Journal of Innovative Research and Advanced Studies* 3: 46-51.

Cook, Eleanor (2009). *Enigmas and Riddles in Literature*. Cambridge: Cambridge University Press.

Danesi, Marcel (1986). Research on the Brain's Hemispheric Functions: Implications for Second Language Pedagogy. *Linguas Modernas* 18: 99-113.

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.

Kaivola-Bregenhøj, Annikki (2016). Riddles: Perspectives on the Use, Function and Change in a Folklore Genre. *Studia Fennica Folkloristica*, 10 (Helsinki: Finnish Literature Society, 2016).

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis*, Longman, London.

Kim-Rivera, E. G. (1998). Neurolinguistic Applications to SLA Classroom Instruction: A Review of the Issues with a Focus on Danesi's Bimodality. *Texas Papers in Foreign Language Education* 3: 91-103.

Krashen, Stephen D. and Terrell, Tracy (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

Talebinezhad, Mohammad R. e Mahmoodzadeh, Masoud (2011). Re-Evaluation of Internationally and Locally Developed ELT Materials in Iran: A Bimodal Approach to Material Development. *Journal of Language Teaching and Research* 2: 1204-1216.

Taylor, Archer (1948). *The Literary Riddle Before 1600*. Berkeley: University of California Press.

SUPERQUARK (prima parte)

Dall'informazione alla formazione: strategie didattiche

di Federica Protti

L'informazione scientifica che l'opera divulgativa di Piero Angela si pone passa inevitabilmente attraverso modalità e strategie didattiche che sole possono tradurre, esemplificare, semplificare contenuti, argomenti, processi e passaggi a volte molto ardui. I temi proposti da Superquark "raggiungono" il pubblico solo attraverso la conduzione di Piero Angela, che riesce a veicolare e «rendere piacevole e perfino divertente lo sforzo di capire un concetto, di seguire un argomento che appartiene a un "sapere" inconsueto» (1). Pertanto, l'obiettivo del programma rappresenta una sorta di avventura nel mondo della scienza alla quale si intende avvicinare il pubblico attraverso modalità legate non solo all'informazione, ma soprattutto alla formazione. Piero Angela stesso scrive che:



La divulgazione non ha soltanto lo scopo di informare, ma soprattutto quello di formare l'opinione pubblica. Non si tratta di dare semplicemente delle notizie, quanto piuttosto di trasmettere idee, metodi, modi di pensare, puntando i riflettori sul medio e lungo periodo (2).

Di qui, lo snodarsi e lo svolgersi della trasmissione in una prospettiva ampiamente didattica che raggiunge lo spettatore mediante: l'alternarsi sapiente dei temi, l'utilizzo di materiali filmici di alto livello qualitativo, la valorizzazione del rapporto parola-immagine, la visualizzazione dei concetti tramite animazioni grafiche (3), lo stile pacato e descrittivo, l'impiego delle moderne tecnologie elettroniche e televisive che consentono di ricreare il viaggio attraverso l'infinitamente grande e l'infinitamente piccolo in una simulazione (4) molto realistica e suggestiva. In sintesi, Angela utilizza tutte le possibili modalità della comunicazione televisiva dosate e armonicamente composte per mantenere alto il livello di interesse e quindi di attenzione, obiettivo perseguibile e conseguito anche attraverso il suo stile di conduzione.

Alcuni passaggi particolarmente complessi sembrano sciogliersi nel tono ironico, nella metafora, nel coinvolgimento con iperbole e forme elative, parallelismi con esperienze comuni, richiami



coinvolgenti all'attenzione, reiterazione di vocaboli, forme colloquiali, voci letterarie e colte, sempre attraverso una struttura linguistica piana, completa e impeccabile dal punto di vista sintattico.

Artifici retorici, analogie e voci colte

Piero Angela nelle sue trasmissioni utilizza molto spesso un linguaggio metaforico, proponendo giochi retorici per sostenere la comprensibilità del testo. Egli stesso infatti sostiene che la **metafora**:

«... con le dovute cautele è anche un mezzo di spiegazione molto potente. Per esempio, una di queste cautele sono i segnali di avvertimento: "per così dire", "è un po' come se", le virgolette, che hanno lo scopo di distanziare il lettore o lo spettatore dal piano letterale, gli insinuano il dubbio che le cose non siano poi così semplici. Le metafore e, più in generale, le figure d'analogia hanno un enorme vantaggio, quello di dare un taglio secco, una prima approssimazione che consente di stabilire alcuni punti di riferimento, indispensabili per chi ha poca familiarità con l'argomento. Ma non si tratta soltanto di un modo piacevole per dire delle cose che si potrebbero spiegare con altre parole. Non è solo una tecnica per tenere accesa l'attenzione. È anche uno strumento che stimola una risposta attiva da parte di chi ascolta. Il lettore o lo spettatore è sollecitato a intuire, a trovare delle connessioni tra due idee, tra due piani diversi» (5).

Le similitudini sono a volte dei parallelismi con la vita del quotidiano, al fine di decifrare ancor meglio le informazioni fornite, trama di metafore vere e proprie,

VFC: a fine della gloriosa marineria a vela / avvenuta al passaggio fra Ottocento e Novecento / fu rapida / le navi a vapore erano più veloci / pratiche e affidabili dei velieri / i vecchi capitani di lungo corso disprezzavano chi usava il vento a pagamento / cioè il carbone / in realtà / navi a vapore erano soprattutto più economiche / non avevano bisogno dei grandi equipaggi / necessari per manovrare continuamente la velatura / giorno e notte // oltre un secolo dopo / qualcuno si è chiesto se avesse ancora senso non approfittare del vento gratis / che soffia sugli oceani //

linguaggio figurato metaforico,

VFC: qui / la classe dirigente locale / è riuscita a compiere un piccolo miracolo di comunicazione / di trasparenza / e di corretta gestione manageriale //

VFC: oggi la tecnologia può spalancare le porte di questo mondo nascosto /

analogie, parallelismi e similitudini,

VFC: all'inizio / ogni goccia di pioggia è una sfera perfetta // nel cadere / però / la resistenza dell'aria / fa sì che le gocce si appiattiscano / e / come vedete / diventano una specie di hamburger // quindi / non prendono mai la classica forma a lacrima / che immaginiamo // queste immagini eccezionali / rivelano qualcosa di singolare // le gocce di pioggia più grandi / possono gonfiarsi come palloncini / finché non esplodono / frantumandosi in gocce sempre più piccole / che si disperdono nell'aria //

intersecano e sostengono il discorso, in modo talvolta evidente e talvolta in modo più implicito. Per quanto concerne nello specifico i parallelismi con la vita quotidiana si rilevano tre passaggi degni di nota: uno che fa riferimento al mondo della musica,

VFC: cos'è cambiato in cinque anni? / quali gli impianti più contestati? / sono sempre gli stessi / o ci sono delle new entries / per così dire? /

e gli altri due molto articolati che costituiscono l'introduzione di Piero Angela a due servizi. In questi casi il parallelo con l'esperienza vissuta direttamente dallo spettatore è molto forte e utile al superamento delle difficoltà insite nel tema affrontato.

CON: quando si gira un interruttore / da qualche parte / si inquina // anche se non lo vediamo con i nostri occhi / ogni volta che usiamo energia / provochiamo qualche danno / diretto o indiretto / all'ambiente // questo vale / anche / per qualsiasi macchina che utilizziamo / dall'automobile allo scaldabagno / dall'ascensore al condizionatore d'aria / e vale per gli impianti industriali / naturalmente // in definitiva / per ogni attività di una società avanzata // il problema è che / accanto a un inquinamento diffuso / ci sono anche inquinamenti concentrati / per così dire / come quelli / per esempio / prodotti da una particolare fabbrica / da una centrale / o da un inceneritore / che creano proteste e a volte / insurrezioni nelle popolazioni locali //

In molti casi tale strategia comunicativa si appoggia e nel contempo si avvale di formule linguistiche colte, sia dal punto di vista lessicale, sia dal punto di vista del riferimento storico e scientifico implicito in esse. Nel campione si passa quindi da formule che si avvalgono di un lessico più comune ad altre che utilizzano un lessico più dotto e raffinato.

CON: è alto solo 5 centimetri / ma ha già fatto 40 mila vittime / si chiama Punteruolo rosso / è il famigerato parassita delle palme / che sta uccidendo tutte quelle bellissime piante / che incontra sul suo cammino / partendo dall'Oriente è arrivato in Europa / e ora si accinge a partire per l'America / per continuare le sue stragi //

VFC: un esempio / verrebbe da dire / di politica alta / cioè concreta / pragmatica / attenta alle occasioni per lo sviluppo del territorio //



Forme elative e aggettivazione

L'organizzazione del programma che non prevede né la presenza del pubblico in studio né il contatto diretto con esso tramite la comunicazione telefonica utilizzata da alcuni programmi divulgativi, si propone molto efficacemente ai telespettatori con un coinvolgimento raggiunto anche attraverso forme elative e ricche aggettivazioni. Tale modalità tuttavia, non rientra nella logica della spettacolarizzazione o dell'esaltazione eccessiva dei contenuti, ma si colloca in una valorizzazione di quanto proposto, attraverso quindi l'uso di una ricercata aggettivazione inserita in un andamento dal tono generalmente pacato. Il conduttore sembra dialogare con il suo pubblico al quale "racconta" la scienza intrattenendo e dialogando «in modo suadente e pacato, giocando abilmente su elementi di sorpresa, spunti ironici, lievi battute di spirito che favoriscono nel pubblico quella piacevole e sottile emozione di conoscere, che è l'elemento costante del programma» (6). A tal proposito si citano qui di seguito alcuni testi di Piero Angela e una voce fuori campo, nei quali si evidenziano i tratti linguistici rilevati.

CON: buonasera / ben ritrovati a Superquark // anche questa sera abbiamo preparato molti filmati e servizi su argomenti molto diversi / come abbiamo già intravisto nel pre-sommario / e cominceremo / come al solito / con un bellissimo filmato / questa volta subacqueo // spesso certe persone che incontro / mi chiedono / ma come fanno quei documentaristi / a riprendere quelle immagini straordinarie / in natura? // beh / naturalmente / occorrono diverse cose / bisogna andare nei posti giusti / al momento giusto / bisogna lavorare con dei ricercatori / che studiano sul posto / magari da una vita / certi animali / e bisogna / anche / saper affrontare una vita scomoda // ma / soprattutto / bisogna avere molta pazienza // pensate che il filmato / che vedrete tra poco / è il frutto di ben sette anni di lavoro / di un documentarista / David Hannan / che è stato premiato / per questo / con il più alto riconoscimento nel campo documentaristico / l'Emmy Award // è un viaggio dentro le grandi barriere coralline / riprese però in modo / lo vedrete / straordinario // protagonisti / naturalmente / sono quei minuscoli esseri marini / esotici / che sono tra le meraviglie della terra / a cominciare dai coralli / questi minuscoli architetti / che riescono a costruire / millimetro dopo millimetro / delle barriere molto più grandi della grande Muraglia Cinese // molte delle sequenze che vedrete / sono state riprese per la prima volta / e alcune / probabilmente / non potranno più essere riprese una seconda volta / per il tempo che hanno richiesto // seguiamo / quindi / David Hannan nelle sue lunghe / pazienti immersioni tra le scogliere sommerse //

CON: osservare la terra dall'alto / permette di scoprire molte cose / utili non soltanto all'agricoltura / o allo studio del territorio / ma anche all'archeologia / e una nuova sorprendente ricerca è ora in corso / in una remota isola africana / dove dall'alto si sono intravisti strani cerchi / che sembrano rivelare un'antica costruzione sotterranea //

(1) Farnè, R. (2003) Op. cit.: 96.

(2) Angela, P. 1987, *Raccontare la scienza, intervista a cura di Giuseppe Ferrari*, Pratiche Editrice, Parma: 97.

(3) Aangela, P. (1987) Op. cit.: 47,56. «[...] hanno soprattutto un scopo esplicativo: sono realizzate con disegni molto accurati, quasi fotografici, ma anche stilizzati, spogliati cioè di particolari, in modo da focalizzare l'attenzione sulle cose più importanti. I cartoni animati sono uno strumento piacevole imprevedibilmente duttile. Li paragonerei al cavallo di Troia: bello, intagliato alla perfezione, curioso e strano, è ben accetto e si introduce senza fatica nella mente dello spettatore. Qui lascia uscire dalla pancia tanti omini che arrivano nei circuiti nervosi, seminando idee, concetti, informazioni».

(4) Peirce, G. (1998) *La Tv che non si butta*, in "La Repubblica", 11 gennaio 1998. «Non c'è dubbio che questa è evidentemente televisione "pedagogica". Lo è platealmente. Ma dopo le due ore passate a seguire Rai Uno questa parola si è scrollata di dosso la polvere del passato (di quella divulgazione "elementare" di Non è mai troppo tardi) e si è riempita di un senso innovativo [...]. La macchina spettacolare di questa evoluzione di SuperQuark usa, così, le tecniche della fantascienza per raccontare come stiano poi effettivamente le cose nel cosmo. È un videogame intelligente che riesce a combinare il Luna Park con il sussidiario scolastico, trasformando in affascinante televisione il modello vincente e popolare degli ultimi grandi musei della scienza come la "Villette" di Parigi. Un mix equilibrato di effetti speciali e di talk show, di astrazione tecnologica e di concretezza [...].».

(5) Aangela, P. (1987) Op. cit.: 36-38.

(6) Farnè, R. (2003) Op. cit.: 96.

E ancora: una quantità impressionante, i contesti sono talmente numerosi, un numero estremamente elevato, interesse altissimo, estremamente importante, straordinari laboratori, maledettamente difficile.

Il dialogo costante con il pubblico avviene anche attraverso le domande che il conduttore pone in una procedura che implica sempre un atteggiamento didattico e delle quali fornisce un'adeguata risposta. Si tratta, in un certo senso, di una sollecitazione alla curiosità e al ragionamento che viene poi soddisfatta gradualmente attraverso i servizi e i filmati. I richiami all'attenzione, infatti, molto spesso sono costituiti da questo andamento di tipo maieutico oltre che dalla tipica esortazione a vedere, seguire, guardare. È interessante l'esortazione a pensare da parte di Piero Angela, che è sintomatica del suo intento formativo.

CON: osservare la terra dall'alto / permette di scoprire molte cose / utili non soltanto all'agricoltura / o allo studio del territorio / ma anche all'archeologia / e una nuova sorprendente ricerca è ora in corso / in una remota isola africana / dove dall'alto si sono intravisti strani cerchi / che sembrano rivelare un'antica costruzione sotterranea //

CON: ricordate i famosi disegni Nazca? / quelle grandi figure stilizzate / realizzate da civiltà precolombiane in Sudamerica / tracciando solchi sul terreno?//

VFC: che cosa sono dunque queste tracce? / e se sono edifici / a che epoca risalgono? / e chi li ha costruiti? / si tratta di un'occasione d'indagine davvero rara //

Colloquialismi

Il tono pacato volto al dialogo con il pubblico di cui si è parlato, che si presenta semplice e quindi altamente comprensibile nella sua espressione linguistica, è il frutto di un lavoro di ricerca linguistico-lessicale molto accurata. Sembra che nulla sia affidato al caso e all'estemporaneità anche quando il tratto linguistico è affabile e partecipativo. L'alternanza equilibrata di lessico colto e comune, tecnicismi e aggettivazioni ricercate, stranierismi e termini di alta disponibilità, di sollecitazioni al ragionamento e soluzione di problemi, rappresenta la trama entro la quale si costruisce il discorso completo, esaustivo e incredibilmente semplice. In questo mosaico linguistico e di contenuti trovano spazio anche forme colloquiali molto diffuse, che non banalizzano mai il testo ma si pongono in una sorta di *trait de union* tra il programma e i telespettatori. Si tratta di incursioni di frasi fatte e formule stereotipiche del linguaggio comune, che risultano accattivanti e si propongono in una sorta di complicità ammiccante con lo spettatore.

VFC: in realtà / molte cose avvengono in modo così rapido / che non riusciamo a percepirle // cose che ci sfuggono in un batter d'occhio //

VMI: quando l'ho visto per la prima volta / sono rimasto a bocca aperta / tanta era la sorpresa //

VFC: questo immenso spettacolo va in scena nei cieli di tutto il mondo / ma noi non ne siamo consapevoli //

Formazione di parole e neologismi

Nel campione analizzato si rileva una modesta occorrenza di neologismi, in particolare si tratta prevalentemente di termini inerenti alle nuove tecnologie e alla tematica ambientale, la cui data di attestazione (riportata dal GRADIT) si colloca nella seconda metà del Novecento. Per quanto riguarda i suffissati, corrispondono a quelli più diffusi nell'italiano di oggi:

- sostantivi in -aggio: monitoraggio (1968),
- in -ista: documentarista (1942), ambientalista (XX sec),
- in -zione: robotizzazione (1969),
- verbi in -izzare: delocalizzare (1991).

Tra i prefissati si rilevano: ultraveloce (1927), microsecondi (1957) e il neologismo effimero superrovente.

Per il settore dei composti si rilevano locuzioni molto presenti nei media negli ultimi anni: raccolta differenziata, energia rinnovabile, bassa risoluzione, nativi digitali, chimica verde.

Si può rilevare da una parte l'assenza di alterati diminutivi o accrescitivi e dall'altra la presenza di termini strettamente connessi ai temi di attualità nell'ambito della ricerca tecnologica che rappresenta uno dei capisaldi della divulgazione scientifica proposta da SuperQuark.

Il tratto scientifico della trasmissione è dato anche dalla precisione della citazione degli studi e delle ricerche i cui esiti vengono riportati. Vengono infatti sempre citate le fonti delle informazioni, i nomi dei ricercatori e molto spesso il periodo di effettuazione della ricerca. Tutto questo costituisce un elemento di forte distinzione di SuperQuark, esempio di rigore e precisione nella divulgazione scientifica.

