

Per un curriculum della lingua italiana nella scuola di base

Maila Pentucci • dottoranda (è autore dell'articolo) Università degli Studi di Macerata, maila.pentucci@unimc.it

Laura Fedeli • ricercatrice (è autore dell'articolo) Università degli Studi di Macerata, laura.fedeli@unimc.it

Teresa Magnaterra • docente di italiano nella Scuola Secondaria di I grado (è autore dell'articolo),
teresa.magnaterra@gmail.com

Patrizia Magnoler • ricercatrice, Università degli Studi di Macerata, patrizia.magnoler@unimc.it

Marilisa Gentili • tutor di tirocinio, Università degli Studi di Macerata, marilisa.gentili@unimc.it

Francesca Munafò • tutor di tirocinio, Università degli Studi di Macerata, francesca.munafò@unimc.it

Maria Grazia Taffi • tutor di tirocinio, Università degli Studi di Macerata, mgtaffi@gmail.com

Pier Giuseppe Rossi • professore ordinario (è autore e coordinatore scientifico dell'articolo) Università degli Studi di Macerata, piergiuseppe.rossi@unimc.it

Reflections about the curriculum of the Italian language in the primary and middle school level

Il curriculum di Italiano richiede oggi una riflessione profonda. Tale necessità trova origine nei cambiamenti socio-culturali che derivano dalla complessità dell'attuale situazione socio-culturale profondamente connotata dalla multimodalità e dalla multiculturalità, dallo sviluppo tecnologico e dagli effetti della globalizzazione.

In questa sede riportiamo alcune riflessioni scaturite da un'indagine di tipo qualitativo sulle strategie messe in atto nelle classi in relazione alla didattica dell'italiano, condotta dal gruppo di ricerca afferente al Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata. Dall'indagine emergono pratiche interessanti e spesso innovative, ma fanno emergere anche l'esigenza di attribuire un nuovo significato al concetto di curriculum.

La complessità attuale impatta nel processo di insegnamento/apprendimento della lingua italiana e molti sono gli esempi di percorsi e strategie attuate dal docente in cui lo studente è coinvolto in modo attivo sul piano linguistico, percorsi che includono la sua *enciclopedia* (lingua-soggetto) e le sue esperienze multimodali nell'interazione con il mondo (lingua-mondo). Manca però quel passaggio che consenta agli insegnanti di acquisire consapevolezza delle modalità attivate e di costruire una coerenza tra tali processi e il curriculum esplicito, favorendo processi di triangolazione tra lingua-soggetto, lingua-mondo e lingua-oggetto, ovvero tra processi di immersione nei contesti e capacità di distanziamento e riflessione.

Parole chiave: Curriculum; Lingua italiana; Varietà linguistiche; Lingua-mondo; Lingua-soggetto; Lingua-oggetto.

The curriculum of the Italian language needs, nowadays, to face the complexity of the current socio-cultural situation which is deeply characterized by multimodality and multiculturalism, by the technological development and by the effects of globalization. In the contribution the first reflections collected during a qualitative investigation, run by the research group of the department of Education, Cultural Heritage and Tourism of the University of Macerata (Italy), are discussed. The investigation highlights interesting practices, often innovative, but that also show the need to give a new meaning to the concept of curriculum. Teachers show consciousness of the effects on the teaching/learning process of the Italian language caused by the current class context's complexity. Their reference to class activities and strategies they usually promote to actively involve students are numerous and include the students' *encyclopedia* (language-subject) and their multimodal experiences in the interaction with the world (language-world). But, often, such processes are not connected to the curriculum and a step is missing to let teachers acquire the needed full awareness on the modalities they activate and let them foster triangulation process among the language-subject, the language-world and the language object, that is, among processes of immersion in the contexts and ability of distancing and reflection.

Keywords: Curriculum; Italian Language; Language Varieties; Language-subject; Language-world; Language-object.

223

Riflessione epistemologica e costruzione dei saperi

Per un curriculum della lingua italiana nella scuola di base

Introduzione

La complessità dell'attuale situazione socio-culturale, profondamente connotata dalla multimodalità e dalla multiculturalità, dallo sviluppo tecnologico e dagli effetti della globalizzazione ha sicuramente impattato con la lingua e determina l'esigenza di una riflessione profonda sulla didattica dell'italiano. Molte sono le micro-pratiche che i docenti mettono in atto, da cui emergono strategie e processi innovativi e una sensibilità profonda relativa ai fenomeni in questione. Non sempre queste micro-pratiche però hanno corrispondenza nella predisposizione di un quadro d'insieme strutturale e globale, di un framework che guidi e orienti l'azione didattica quotidiana: da tale iato nasce l'esigenza di ripensare al curriculum d'italiano. Ma nell'affrontare tale problematica è emerso un nuovo problema. Si è percepito che forse era prima necessario precisare cosa sia un curriculum oggi, nella scuola della complessità e dell'autonomia. Il contributo, pertanto, cercherà inizialmente di mettere a fuoco un'idea di curriculum per poi proporre alcune linee guida per un possibile curriculum della lingua italiana. Alla base delle proposte vi è un'indagine qualitativa effettuata attraverso focus group con docenti di alcune scuole per cogliere come stiano modificandosi le pratiche dell'insegnamento della lingua italiana nella scuola primaria e secondaria di primo grado e come siano vissute le pratiche attuali di costruzione del curriculum.

La parola curriculum, fino a qualche anno fa, secondo la prospettiva propria dei contesti scolastici europei (Joannert, 2011), indicava un prescritto, tanto sul piano contenutistico che di risultati attesi, un contenitore culturale (Paparella, 2008). Nel curriculum venivano tracciate le piste di sapere ritenute essenziali e irrinunciabili per i futuri cittadini, in una logica di insegnamento prevalentemente direttiva e trasmissiva, ma nello stesso tempo improntata all'unificazione e alla standardizzazione dei livelli e dei contenuti di apprendimento. La prospettiva era quella della democratizzazione della scuola e della cultura da essa veicolata, sicuramente necessaria per realizzare il progetto proprio dell'istruzione di età repubblicana, quella dell'alfabetizzazione e della scolarizzazione di massa.

Con la nuova visione di cui è portatrice oggi la scuola dell'autonomia, autonomia intesa sia in senso amministrativo sia epistemologico e dopo la pubblicazione delle indicazioni del 2007¹, l'insegnante ha perso un fondamentale punto di riferimento, quello del curriculum unico e uguale per tutti, ed è dovuto passare da una prospettiva di programmazione, ovvero di declinazione nel tempo di contenuti dati e di supporto metodologico a tali contenuti, già organizzati nella struttura del programma, a una prospettiva di progettazione. Progettare è diventato uno dei requisiti essenziali nell'expertise del docente e ha una portata molto



1 DM 31/07/2007, URL: https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf, ver. in data 13/02/2017.

ampia in termini di selezione, scelta, assiologizzazione sia epistemologica, sia metodologico-didattica. L'insegnante si confronta con la mediazione in maniera globale in quanto diventa il protagonista dell'allestimento del dispositivo didattico e del quadro di riferimento organizzativo, pedagogico, formativo entro cui si struttura l'attività quotidiana.

Il curriculum assume un nuovo significato e una nuova dimensione, quella di struttura ermeneutica che aiuta e supporta la mediazione dell'insegnante (Paparella, 2008) e prospetta una differente idea di scuola, intesa come comunità che gestisce e costruisce il proprio curriculum e lo rende un vero e proprio spazio di apprendimento. Il prodromo di tale rinnovata visione è da ricercarsi negli «Orientamenti» per la scuola dell'infanzia, pubblicati nel 1991².

In tale orizzonte, macro-progettazione, ovvero la progettazione del curriculum, e micro-progettazione, ovvero la progettazione dell'azione didattica quotidiana, si disallineano, diventano due aspetti diversi, ma connessi, del processo di trasposizione e mediazione didattica richiesto all'insegnante. Tali azioni infatti sono ora influenzate ed orientate da logiche differenti, connesse tra loro, ma non consequenziali. Né tantomeno la micro-progettazione può essere vista come semplice declinazione, quasi una zoomata, della macro. L'attività quotidiana è progettata sulla base di vincoli quali il tempo, lo spazio, il contesto-classe, i principi di precedenza concettuale e prerequisito, le risorse disponibili per la mediazione, gli eventi, in sintesi tutto ciò che concorre nell'azione e che l'azione ricomponde. La progettazione dell'intero percorso, invece, è connotata dalle finalità pedagogiche e disciplinari, dai riferimenti pedagogici e disciplinari dell'insegnante, dalla lettura del contesto della classe. La progettazione macro individua i nodi chiave e le finalità didattiche che poi la micro-didattica deve esplorare, articolare, ricostruire e ricomporre nelle singole attività. La non dipendenza gerarchica tra macro e micro progettazione nasce dalla non relazione meccanica tra fini e mezzi, elemento chiave delle attuali teorie dell'azione (Baudouin & Friedrich 2001). Le linee guida generali non determinano in modo meccanico e lineare l'agire quotidiano, ma alla pratica si richiede di reinterpretare volta per volta, in base al contesto ed alla situazione, le linee guida stesse.

Spesso per operare nella complessità il docente sente la necessità di avere nuovi punti di riferimento, nuovi strumenti di organizzazione che possano orientarlo o guidarlo nella progettazione e nella prassi. Per questo ricorre a strutturazioni curriculari che pur essendo autoprodotte dalle scuole (come richiesto dalle IN 2012, p. 16) ricalcano tassonomie di contenuti e/o di obiettivi desunti da precedenti assetti formativi o dalle guide per insegnanti diffuse nelle scuole, oppure ripropongono nel dettaglio declinazioni complete di aspetti di competenze e vengono reificate in forma di tabella o di elenco. Si cerca una forma articolata che in qualche modo completi e preveda tutte le variabili del possibile, cercando quasi di inquadrare e normalizzare la complessità, senza gestirla, con il risultato di rispondere più all'adempimento burocratico che non alla reale necessità della didattica quotidiana.

In molti casi non ci si distacca dalla logica lineare e causativa tra macro e micro-progettazione propria dell'impianto educativo del passato e si cerca nel testo delle indicazioni un dover essere prestabilito che si tenta di tradurre in



2 D.M. 3/6/1991, denominato «Nuovi orientamenti per la scuola materna», URL: <http://www.ed-scuola.it/archivio/norme/decreti/dm3691.html>, ver. in data 13/01/2017.

elenchi di operazioni da compiere.

Tale logica causativa è presente in molti prodotti reperibili in rete, che mostrano un'evidente impostazione gerarchica anziché sistemica, in cui dalle competenze-chiave³ discendono le cosiddette competenze specifiche o di base. Nel caso della lingua italiana queste produzioni scolastiche ricalcano i processi ricettivi, produttivi e interattivi proposti dalle indicazioni; le competenze sono a loro volta declinate in abilità, scomposte in micro-abilità e in saperi o conoscenze. A volte partendo dalle competenze tali tabelle indicano anche attività e strumenti di valutazione che però sono necessariamente generici e di nessun aiuto nelle pratiche quotidiane. Si perde l'idea di competenza intesa come mobilitazione di risorse volta a risolvere problemi (Perrenoud, 1995), per ritornare all'oramai superata concezione di competenza come *skill*, sommatoria di abilità e conoscenze, legata alla performance individuale (Boyatzis, 1982).

L'analisi delle pratiche scolastiche evidenzia così una frattura tra un curriculum, apparentemente perfetto, e una pratica che, partendo dalle necessità socio-culturali del mondo attuale, richiede e vede attività dei docenti non previste e non prevedibili in base al quadro macro. Sembra di assistere a una schizofrenia tra un prescritto e un agito le cui linee guida nascono dal vissuto dei giovani e non trovano molto spazio nelle formule date. Tale divaricazione è molto visibile nell'insegnamento dell'Italiano.



1. Un'idea di curriculum: da artefatto a processo

La complessità dei contesti scolastici contemporanei richiede un nuovo significato da attribuire al curriculum, a partire dalla definizione che ne viene data dalle Indicazioni:

Il curriculum d'istituto è espressione della libertà di insegnamento e dell'autonomia scolastica e allo stesso tempo, esplicita le scelte della comunità scolastica e l'identità dell'istituto. La costruzione del curriculum è il processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione scolastica.

A partire dal curriculum d'istituto i docenti individuano le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee, con attenzione all'integrazione tra discipline e alla loro possibile aggregazione in aree (IN 2012, p. 17).

Tale definizione ci permette di riconsiderare il concetto di curriculum identificandone quelle che potrebbero essere le sue caratteristiche essenziali come sapere-strumento (Altet, 2008), ovvero come un referente teorico che può aiutare a contestualizzare e orientare la progettazione e a far convergere su di essa l'orizzonte della ricerca e quello della pratica. In tale ottica il curriculum non è una macro rappresentazione della progettazione quotidiana, ma un sapere-strumento che ricopre diverse dimensioni (Altet, 1996):

3 Competenze chiave per l'apprendimento permanente, emanate nel 2006 dal Consiglio d'Europa e dal Parlamento europeo, richiamate come fondative nel testo delle Indicazioni Nazionali del 2012, URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090>, ver. in data 13/02/2017.

- una dimensione strumentale: permette la formalizzazione e la razionalizzazione dell'esperienza;
- una dimensione euristica: apre piste di riflessione e aiuta a mettere in relazione le variabili della situazione analizzata;
- una dimensione di problematizzazione: consente di porre problemi e discuterne per risolverli;
- una dimensione di cambiamento: permette la costruzione di nuove rappresentazioni delle pratiche e delle situazioni.

Vi è anche una funzione sistemica grazie alla quale il curricolo permette di dare senso e ricomporre in un filo rosso la frammentarietà del quotidiano. Quotidiano che a sua volta, per le caratteristiche dell'azione, presenta percorsi fortemente intrecciati dove aspetti epistemologici, etici e relazionali sono fusi nella medesima attività.

Quali sono dunque gli elementi del curricolo da tenere in conto nel momento in cui si tenta di ristrutturarne il senso e di renderlo coerente rispetto alla struttura e al tessuto di una disciplina di riferimento?

Il primo elemento è la devoluzione al docente di tutte le fasi della trasposizione didattica (Chevallard, 1991) / ricostruzione didattica (Duit, 2008), che si collocano prima, durante e dopo l'azione (Vinatier, 2013) in quanto il docente, inteso sia come singolo che come comunità professionale, si appropria delle scelte didattiche a partire dall'orizzonte teorico di riferimento nel prendere in considerazione il sapere esperto da sottoporre a trasposizione. È il docente che sceglie la linea interpretativa di riferimento per costruire il curricolo, è il docente che seleziona i contenuti e dunque struttura il canone (Olivieri, 2001), è il docente che fissa, all'interno della finalità generale della disciplina insegnata, le modalità con cui organizzare e allestire le unità di sapere, facendo riferimento ai nuclei fondanti ed agli orizzonti di competenza precedentemente individuati.

Di fatto il docente viene investito della responsabilità di scelta (Martinand, 2001) nei confronti dei suoi studenti, una scelta che travalica le questioni strettamente strumentali per collocarsi anche su piani didattico-pedagogici, sociali, politici, etici.

In questo modo il curricolo diventa il luogo in cui si può esprimere la competenza professionale del docente (Magnoler, 2012), o almeno quella dimensione di competenza afferente l'ambito della cultura disciplinare, didattica e pedagogica indicata come prioritaria nel piano nazionale di formazione dei docenti 2016-2019⁴.

Entro questo contesto si può dunque affermare che il curricolo sia:

- autopoietico, perché da esso procede sia la competenza progettuale del docente quanto la necessità di autoformazione e apprendimento in merito all'epistemologia delle discipline e alla didattica;
- situato, perché strutturato all'interno dei contesti scolastici, sulla base dei bisogni, delle caratteristiche sociali e culturali, delle risorse;
- dinamico, ovvero soggetto a continua revisione e ristrutturazione, ovvero regolazione, proprio perché connesso con la contingenza e fortemente influenzato dalla pratica.

4 «Piano nazionale per la formazione dei docenti 2016-2019», URL: http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf, ver. in data 13/02/2017.



2. Il curriculum di lingua italiana: un percorso esplorativo

Come applicare questa idea di curriculum alle discipline? La proposta presentata in questo contributo riguarda il curriculum di lingua italiana nella scuola di base. Ripensare tale curriculum d'italiano è oggi un'urgenza nelle scuole. In esse infatti ci si confronta quotidianamente con una nuova realtà linguistica che è quella propria della nostra società: una realtà composita, mobile e multimodale (Kress, 2015) che non si presta più alla categorizzazione degli approcci didattici classici, compresa probabilmente l'idea di lingua che emerge dalle Indicazioni.

In esse infatti si riscontra una visione della didattica della lingua condotta per approcci separati in base agli aspetti tecnici propri della lingua, distinguendo la lingua orale da quella scritta, le funzioni produttive e quelle ricettive, lavorando per tipologie testuali e assegnando alla riflessione sulla lingua un ruolo di indagine rispetto a norme grammaticali e sintattiche da assorbire e riprodurre («la riflessione sulla lingua [...] contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e riflettere e discutere sulle proprie produzioni», IN 2012, p. 39). Tale categorizzazione è importante per il docente che deve prendere consapevolezza rispetto a una molteplicità di aspetti da tenere presenti nel momento in cui insegna la lingua, ma resta un punto di riferimento empirico, in quanto nella prassi risulta difficile lavorare sulla singola funzione o sulla singola modalità. Per compiere operazioni relative alla comprensione della lingua scritta l'insegnante deve ricorrere alla produzione, scritta o orale; per verificare le abilità di ascolto è necessario un veicolo di produzione e così via. Più che al paradigma della selezione o della categorizzazione è opportuno affidarsi a quello dell'alternanza, della ricorsività tra i vari aspetti, al fine di cogliere l'essenza della lingua in quanto sistema che «comprende, potenzialmente, tutto ciò che l'individuo può vedere e capire nell'Universo intero e tutto ciò che può anche volere» (Sabatini, 2016, p. 16).

La tensione a cui siamo sottoposti nella società attuale deriva da un'alternanza tra «locale» e «globale» e, come sottolinea Smith (2003, p. 36), dall'oscillazione tra

my understanding of myself as a person of this place and my emerging yet profound awareness that this place participates in a reality heavily influenced by, and implicated in, larger pictures. This calls forth from me not just a new sense of place, but also a new kind of response to the world.⁵

Il fenomeno della globalizzazione ci espone a un panorama che non è più caratterizzato da certezze, da autorevolezze a priori in ambito epistemologico, a un panorama in cui è necessario interrogarsi sulle modalità in cui la conoscenza è prodotta, rappresentata e viene fatta circolare (Smith, 2003).

In tale nuovo e articolato orizzonte linguistico va considerato in maniera non secondaria l'apporto alla complessità e la ridefinizione dell'idea di lingua data dalle tecnologie e dal mondo virtuale/digitale, che vi ha esercitato in senso

5 «il mio comprendere me stesso come una persona qui e ora e la mia emergente ma profonda consapevolezza che il qui ed ora partecipa di una realtà fortemente influenzata da ed implicata in una dimensione più ampia. Questo suscita in me non solo un nuovo senso del luogo, ma anche un nuovo modo di reagire al mondo».

trasformativo un influsso talmente importante che non può essere ignorato nel momento della trasposizione verso la disciplina insegnata. La rivoluzione della digitalizzazione ha avuto una portata di innovazione e cambiamento in tutte le forme di rappresentazione, anche nella dimensione linguistica, tale da essere paragonata all'invenzione della stampa a caratteri mobili del 1455.

Il framework di riferimento entro cui si colloca tale prospettiva è quello dell'alternanza (Rossi, 2016), in cui la ricorsività tra teoria e pratica assume un ruolo centrale e diventa una dinamica talmente continua da realizzarsi in una circolarità più che in un movimento di andata-ritorno; in tale framework, l'approccio didattico non può più essere quello lineare, proprio delle Indicazioni, ma deve essere un approccio che riesca, all'interno di un tessuto globale, a costruire ambiti di coerenza locali.

3. La ricerca sperimentale

Il punto di partenza delle riflessioni precedenti è stata la consapevolezza, maturata negli incontri con i docenti, della separazione fra il curriculum, così come spesso visto oggi, e la prassi quotidiana unita alla necessità di ripensare i percorsi sull'insegnamento della lingua italiana. L'obiettivo della ricerca è individuare una modalità di progettazione del curriculum di italiano che sia flessibile e dinamica e che rispecchi l'esigenza dell'insegnante di muoversi all'interno del continuum macro-micro progettazione, mantenendo una linea di coerenza e di significatività. In tale direzione la prima parte è un'indagine, di cui l'articolo riporta alcune riflessioni, sulla situazione oggi nelle scuole: quale il ruolo assegnato al curriculum d'italiano, quale la sua efficacia sulle pratiche quotidiane, quali i maggiori problemi riscontrati nella didattica di tutti i giorni e quali le strategie e i percorsi che hanno fornito i risultati migliori.

Pertanto, se la domanda di ricerca era: "come considerare la lingua al di là delle tassonomie e degli approcci per categorie consueti nella prassi didattica?", il primo passaggio è stato individuare quale idea della disciplina avevano gli insegnanti e come la esplicitavano.

Il team di ricerca, afferente al dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli studi di Macerata, ha condotto una serie di focus group in cui sono stati coinvolti alcuni docenti. I focus group sono stati strutturati in modo tale da far emergere le modalità operative degli insegnanti e le loro riflessioni sul rapporto tra il curriculum e le pratiche didattiche nell'insegnamento dell'italiano.

I focus group sono stati registrati e, poi, analizzati triangolando i feedback di tre ricercatori. Il protocollo utilizzato si è basato sul modello del «questioning route» (Krueger, 1994) particolarmente appropriato con partecipanti di cui i ricercatori hanno già una conoscenza tale da poter strutturare una serie di domande mirate.

I dati raccolti dai focus-group, esaminati attraverso un'analisi del contenuto, hanno prodotto diverse categorie interpretative negoziate dai tre ricercatori e riorganizzate in tre macro categorie: *identità*, *dialogo* e *formalità*. Le prime due riflettono un carattere di immersione nella lingua nel rapporto con la propria soggettività e nell'interazione con l'altro (inteso come attore, ma anche come sistema), mentre la categoria della «formalità» rimanda a un'esigenza di distanziamento necessaria ad attivare un processo di riflessione.



In considerazione delle sotto categorie prodotte per ogni macro categoria e delle connotazioni associate dal campione degli insegnanti alle proprie pratiche didattiche e al confronto scaturito durante la discussione i ricercatori, a conclusione dell'analisi, hanno sottoposto la seguente proposta interpretativa al campione stesso, ossia la proposta di poter considerare, nel processo di insegnamento/apprendimento della lingua italiana, tre valenze primarie del fenomeno «lingua»:

- lingua-soggetto;
- lingua-mondo;
- lingua-oggetto.

Tale ripartizione ha lo scopo di individuare alcune componenti ritenute essenziali nell'approccio alla lingua per lo studente e per l'insegnante, ma con la consapevolezza della reticolarità delle connessioni presenti tra le tre dimensioni.

Per questo cambia la prospettiva dalla quale è opportuno guardare alla lingua: essa va considerata in una visione olistica e profonda, come un solido tridimensionale, un prisma che può rappresentare il primo fondamento del curriculum, ovvero la concezione di lingua che vogliamo ne emerga e che dovrà diventare oggetto della trasposizione didattica del docente.



4. La lingua-soggetto

La lingua-soggetto caratterizza gli individui come portatori di una propria peculiarità anche linguistica. La lingua sviluppa e alimenta la nostra identità nelle diverse opportunità d'uso.

Le relazioni tra la lingua, come espressione verbale che caratterizza l'essere umano, e il concetto di identità e di corpo sono attestate in letteratura da studi afferenti a diverse aree legate alla lingua e alla sua valenza: la linguistica cognitiva (Bazzanella, 2014), la glottodidattica (Vedovelli, 2001), le neuroscienze del linguaggio (Bambini, 2013), ma anche a diverse discipline (psicologia, filosofia, biologia, neuroscienze). Il radicamento esperienziale e corporeo (embodiment) della lingua è stato, infatti, oggetto di interesse da parte di studiosi con un background e temi di ricerca che rappresentano diverse interfacce della scienza della "cognizione" (Merlau-Ponty, 1945, Gallese, 2008, Lakoff, Johnson, 1999, Riva, 2004, Varela, 1994, Zlatev, 2009).

Bondì (2010, p. 48) sottolinea che le lingue

non sono da concepire come dei monoliti paradigmatici, fatti di conoscenze linguistiche e formali associate una volta per tutte; esse costituiscono piuttosto un luogo, fragile e virtuale, dove la memoria espressiva dei parlanti si fa comunità, spazio e tempo pubblico del dialogo, istituzione che irreggimenta e consente l'incontro, il conflitto e qualsivoglia esperienza intersoggettiva di tipo simbolico o semiotico.

Tale dinamicità insita nella lingua è evidente nel processo di categorizzazione linguistica (Bazzanella, 2014) che, operata sia dagli adulti, sia dai bambini, «costruisce la nostra identità e configura il rapporto con gli altri e con il mondo esterno». Tale processo è prettamente ancorato sull'azione come si evince molto

chiaramente dalle categorizzazioni a opera dei bambini (Vygotskij, 1966) basate principalmente su eventi esperiti, sul contesto e sull'interazione.

La categorizzazione investe il processo identitario anche solo nell'atto di «nominare». Un caso esemplare è riportato nel testo di Varro (1995) in cui un'adolescente francese parlando con le sue compagne si lamenta di quando a scuola ogni volta che l'insegnante la chiama per nome (un nome tedesco e non francese) i compagni che non la conoscono le chiedono: «che nome è il tuo?» E così lei, figlia di coppia mista si trova costretta a spiegare che sua madre è tedesca e a giustificare il suo nome/identità.

Parlare di lingua e identità, infatti, non solo significa fare riferimento alla dimensione cognitiva e fenomenologica, ma significa necessariamente porsi in una dimensione culturale. Si pensi alla questione della lingua per il soggetto immigrato e le implicazioni che essa assume: l'identità del soggetto, l'identità linguistica del paese ospitante e i comportamenti comunicativi dei parlanti nativi in interazione con non nativi (Vedovelli, 2001).

Proprio quest'ultimo aspetto è oggetto di studi della disciplina chiamata «Cultural Empathy» (Wang et al., 2003) in cui la comprensione dell'altro passa anche attraverso la consapevolezza delle abitudini comunicative del paese ospitante nei confronti dell'immigrato.

Il legame tra sviluppo dell'identità personale e la lingua è attestato da studi di psicologia evolutiva ed è evidente anche nelle discipline linguistiche e interculturali in cui emergono manifestazioni di problematiche (prettamente linguistiche e di integrazione) legate allo sviluppo del soggetto immigrato. Esse si esplicitano in forme di identità «perduta», «cercata», «scissa» ed «equilibrata» in cui il focus è il rapporto del soggetto con la lingua madre e la gestione del rapporto tra due identità linguistiche, quella sviluppata con la lingua materna e quella sviluppata nella lingua del paese ospitante (Vedovelli, 2001).

Ma il rapporto tra identità e lingua è anche segnato dal legame con il corpo. Che il linguaggio abbia delle basi neurobiologiche è un assunto avvalorato dagli studi a carattere interdisciplinare che si sono avvalsi negli ultimi anni anche delle nuove tecniche di neuro-immagine (Bambini, 2013). Gli studi condotti a livello nazionale si collocano in una posizione di coerenza con i risultati ottenuti nelle ricerche internazionali; Bambini sottolinea come «molti lavori descrivono attivazioni motorie in una serie di compiti cognitivi, inclusi alcuni processi linguistici» (p. 13). Gli studi di Borghi e Binkofski (2014) si muovono nella stessa direzione delineando percorsi di ricerca che investono le connessioni tra l'aspetto linguistico e quello senso-motorio.

5. La lingua-mondo

La lingua mondo va forse declinata al plurale, in quanto rappresenta la dimensione della complessità e dell'inglobamento tipico della lingua contemporanea.

È l'insieme delle prassi e delle forme linguistiche correntemente parlate, che vanno a formare una koiné condivisa su diverse scale locali, a volte interrelate, altre volte non comunicanti.

È dunque una lingua che staziona e si alimenta dentro un network di rimediazione (Bolter, Grusin, 1999), per cui spesso non si presenta come codice unico, ma convive con altre lingue e si mostra interpolata o affiancata ad altre materie mediali: visive e sonore, all'interno di contesti rappresentativi assai vari.

Lingue-mondo sono dunque le differenti koinè condivise da comunità diffe-



renti di parlanti, che si intersecano spesso o si sovrappongono nella lingua personale del singolo individuo.

Tra lingue-soggetto e lingue-mondo si viene così a creare una serie di rimandi che arricchisce e complessifica il portato di entrambe le dimensioni.

Come un singolo individuo, facendo parte di molteplici comunità e gruppi sociali o culturali, condivide più lingue mondo, così ciascuna lingua mondo (o koinè) si alimenta delle lingue-soggetto contaminate dai vari contesti entro cui sono utilizzate in termini di scambio e comunicazione con gli altri. Si creano così incroci, trasferimenti, risignificazioni tra koinè ogni volta che un parlante attraversa i confini di un gruppo ed è portatore in esso del patrimonio linguistico di altri gruppi a cui partecipa.

Per restare nel contesto scolastico, una lingua mondo che pian piano si struttura e si condivide è quella della classe: in essa confluiscono le lingue-soggetto degli studenti e dei docenti, ma la koinè che ne deriva non è una semplicistica sommatoria di esse: è un sistema aperto, fluido e in continua evoluzione perché ciascun individuo vi porta frammenti linguistici da altre sue lingue-mondo di appartenenza, alcune esclusive, alcune condivise o semicondivise con altri membri: la lingua mondo della squadra di calcio, del gruppo parrocchiale, della compagnia virtuale con cui testa e utilizza videogames, e così via. Tali modelli diventano nel tempo, in parte, patrimonio comune di tutta la classe.

Il risultato è la galassia complessa di messaggi poco uniformi, non sempre riconducibili a modelli codificati in modo univoco e condiviso.

Si può affermare che le lingue-mondo collaborano a strutturare la lingua-mondo, declinata al singolare, una sovralingua anch'essa in evoluzione che proprio per tale sua caratteristica non ha nulla a che vedere con un ipotetico standard.

È una lingua mobile, di difficile descrizione, che vive e si modifica sulla base del proprio *Umwelt*.

Le analisi condotte sui fenomeni tipici della lingua contemporanea, così come si presenta nelle sue forme pubbliche, alla radio, alla televisione, e, soprattutto ora, attraverso la rete Internet sono state sviluppate su fronti molto diversi. In alcuni casi hanno prodotto tentativi nuovi di codifica teorica che si sono collocati in forme parallele o contrapposte con quelle validate dalla tradizione linguistica e letteraria.

In prospettiva diacronica, a partire dagli anni Cinquanta del Novecento, è stata presa in esame e censita la padronanza della lingua italiana in tutti i parlanti, non solo negli studenti, con risultati differenti nel tempo, ma oggi non certo confortanti sui livelli della decodifica e della comprensione della pluralità dei testi scritti (De Mauro, 2014). Altri studi si sono concentrati sui fenomeni emergenti, inerenti all'uso di tecnologie digitali e ai cambiamenti che hanno introdotto nell'adozione di una lingua, veicolata quotidianamente in questo modo (Antonelli, 2016); altri contributi ancora hanno sviluppato forme di regolamentazione, specialmente in relazione alle tipologie di scritture che si strutturano attraverso il web, la cosiddetta web writing, sia avviando la costruzione di una serie di norme per una produzione accessibile ed efficace sul piano comunicativo (Carrada, 2008), sia per sottolineare i cambiamenti introdotti da queste forme non tradizionali di produzione linguistica (Fiorentino, 2013).

Altri lavori infine hanno promosso l'intento di costruire una teoria socio-semiotica della multimodalità. Tutto ciò tende a riconfigurare il termine grammatica, «in quanto insieme di regolarità fisse e altamente vincolate» poco significativo nel contesto attuale a meno che non lo si adotti nell'accezione di «relativa regolarità di risorse semiotiche» (Kress, 2015).



Una caratteristica comune a questi contributi profondamente diversi a cui si è fatto riferimento è quella della consapevolezza che la ricerca è all'inizio, anche quella dell'uso di termini linguistici e addirittura di metafore adeguate a divulgare una riflessione inerente alle pratiche di comunicazione e di rappresentazione che da una parte si allontanano sensibilmente da quelle riconosciute e accreditate e dall'altra sono normalmente adottate da tutti noi.

Un riverbero di questa frammentarietà e instabilità in cui si muove la lingua-mondo, è possibile rinvenirlo anche in una polemica che si colloca su un altro livello, quello letterario. Alcuni critici ritengono infatti che si sia sviluppata negli ultimi quindici anni in Italia, e non solo, una forma di letteratura che deve privilegiare la comunicazione, deve risalire «in superficie» e andare a «cercarsi il transito del mondo»; deve possedere una quantità d'energia che viene dall'esterno e trapassa all'esterno, adottando «la lingua del mondo»: e la «lingua del mondo, oggi, indubitatamente, si forma in televisione, al cinema, nella pubblicità, nella musica leggera, forse nel giornalismo. È una specie di lingua dell'impero, una specie di latino, parlato da tutto l'Occidente» (Ferroni et al., 2006, pp. 21-22). Questi studiosi paventano una sorta di invasione di questa lingua che renderebbe il nostro pianeta coperto

dalla rete immensa della comunicazione, da un eccesso di messaggi e di appelli, di parole e di immagini che ci vengono incontro da tutte le parti, che sollecitano contatti molteplici, simultanei, convergenti, in un infittirsi e sovrapporsi che allontana sempre di più la possibilità dell'ascolto, dello scambìo, della partecipazione critica, della riflessione (Ferroni, 2010, p. 13).

La soluzione per uscire da questa sorta di deriva linguistica parte dalla necessità di costruire una sorta di

ecologia della comunicazione, [...] che liberi le nostre menti dagli scarti infiniti che le tengono in ogni momento sotto assedio, con una variegata catena di manipolazioni a cui ben pochi arrivano a resistere (Ferroni, 2010, p. 15).

Sul piano didattico un'azione efficace di tipo ecologico non dovrebbe essere tanto quella di allontanare i fenomeni linguistici non ritenuti appropriati, ma di cui gli alunni stessi sono portatori, quanto quella di assumerli come entità che possono essere studiate e messe a confronto.

6. La lingua-oggetto

Se la lingua-soggetto e la lingua-mondo sono il luogo dell'immersione, intesa in senso identitario, la prima, ed in senso di scambio e costruzione collettiva, la seconda, la lingua-oggetto è invece il luogo del distanziamento.

È dunque questa la prospettiva in base alla quale prendere in considerazione la lingua in quanto disciplina scolastica, la lingua da declinare e strutturare nel curriculum.

La lingua-oggetto non è un'altra lingua, ma è questo complesso sistema di incroci tra lingue-soggetto e lingue-mondo nel momento in cui da un piano soggettivo e personale ci spostiamo su un piano oggettivante. È la koinè che diventa oggetto di osservazione e di studio, in contesti sia formali che non formali, allo scopo di raggiungere competenze di tipo fonologico, morfologico, grammaticale



e sintattico. L'insegnamento dell'italiano infatti potrebbe partire proprio dalla lingua-mondo esistente nella classe, osservata da una prospettiva «distanziata» che la trasforma in lingua-oggetto, isolandone alcune forme, classificandole, condividendole nell'esplicitazione formale, analizzandole.

Tale processo diventerebbe osmotico: contribuirebbe, attraverso il distanziamento, ad arricchire e complessificare le lingue-soggetto dei singoli membri del gruppo classe e la lingua di koinè che essi condividono come lingua-mondo comune. Inoltre, poiché la lingua-oggetto si reifica anche nel patrimonio linguistico, ovvero nell'insieme delle rappresentazioni della nostra cultura attraverso atti linguistici di natura e tradizione differenti, per esempio la letteratura, la lingua del web e degli altri media, il giornalismo (a loro volta lingue-mondo) mettere a confronto e compiere le stesse operazioni didattiche su universi linguistici differenti assumerebbe un doppio significato:

- da un lato contribuirebbe ad arricchire le lingue personali di aspetti mutuati dalla lingua della cultura e della letteratura, che non resterebbe un orizzonte altro da tenere a distanza, ma un oggetto da possedere e far entrare nel proprio habitus linguistico;
- dall'altro consentirebbe di compiere quel percorso presente-passato-presente in senso temporale e dal vicino-lontano-vicino in senso spaziale (rispetto ai vissuti degli studenti), che nel contesto globale contemporaneo può essere applicato a tutte le sfaccettature del sapere, per giungere a comprendere e ad appropriarsi della complessità e della molteplicità di cui la lingua reale è portatrice.

Costruire percorsi didattici che facciano dialogare le specificità dei singoli aspetti linguistici e favorire, nello stesso tempo, l'incontro, l'intreccio delle molteplici lingue- soggetto e -mondo significa partire proprio dalla koinè di classe, in quanto lingua viva e parlata, arricchita dalle composizioni sociali, etniche, culturali da cui il gruppo-classe è sempre variamente costituito. Sottoporre tale koinè allo studio e alla riflessione, distanziandola, la rende lingua-oggetto.

La didattica dell'italiano impostata con tali premesse risponderebbe così anche ad una delle sue finalità generali, punto di partenza per la strutturazione del curriculum: rendere la lingua strumento di cittadinanza, di partecipazione, di apertura all'altro.

Un panorama così tratteggiato evidenzia due prospettive di ricerca anche sul piano didattico: da un lato la necessità di confrontarsi con le pratiche linguistiche emergenti, seppur indistinte, mobili, fluttuanti, cercando di trovare strumenti di rappresentazione linguistica che ne diano ragione e sfuggendo alla tentazione di allontanarle, perché non sono inseribili negli schemi già categorizzati e ritenuti validi. Dall'altro l'esigenza di coltivare momenti propri dell'educazione linguistica in cui la riflessione e il distanziamento producano nuove forme di analisi e di decodifica della lingua in cui siamo immersi, che ci parla e attraverso la quale ci esprimiamo e promuoviamo l'interazione

7. La varietà linguistica come nucleo fondante per il curriculum di italiano

Per l'analisi della lingua-oggetto, così come è stata precedentemente presentata, un concetto chiave potrebbe essere quello di **varietà linguistica**, al centro delle ricerche e degli studi della socio-linguistica. Numerosi linguisti dalla seconda



metà del Novecento hanno arricchito il dibattito sui modelli del repertorio verbale in Italia, ossia l'insieme delle varietà linguistiche organizzate concettualmente in base a diversi parametri (tempo, spazio, società, contesto, canale comunicativo). L'identificazione dei parametri è stata, negli anni, uno dei nodi su cui si è dibattuto passando da modelli in cui la distinzione tra lingua e dialetto si poneva come centrale, a modelli articolati in base a parametri di natura differente relativi, ad esempio, al contesto, al mezzo o al canale attraverso cui la comunicazione ha luogo (Coveri et al., 2003).

Come espresso da Lo Duca (2013, p. 84) "Il repertorio linguistico degli italiani non si esaurisce nel riconoscimento dell'esistenza di una lingua nazionale, molti dialetti e alcune parlate alloglotte. In realtà la situazione è più complessa, ed ognuna di queste parlate può avere al suo interno una discreta varietà di realizzazioni. Come la ricerca sociolinguistica ci ha da tempo insegnato, oggi sappiamo che ogni lingua conosce al suo interno una serie di diversificazioni, o varietà."

Le varietà offrono una lettura della lingua che si apre anche a orizzonti di tipo sociale, politico, civico, storico e istituzionale, rispetto alle situazioni comunicative e restituiscono, quindi, una realtà linguistica fluida, in evoluzione. La classificazione delle varietà prevede le seguenti forme:

- varietà diacroniche (tempo);
- varietà diatopiche (spazio);
- varietà diastratiche (società);
- varietà diafasiche (contesto);
- varietà diamesiche (canale comunicativo).

Il riconoscimento delle varietà linguistiche a livello didattico sposta gli obiettivi dalle categorie "giusto/sbagliato", alla categoria dell'"adeguatezza" comunicativa (in un determinato contesto).

La varietà diacronica, ossia la variazione della lingua nel tempo, è oggetto di studio della storia linguistica italiana e non riguarda prettamente il nostro ambito di indagine, ma risulta di sicuro interesse per la riflessione linguistica in ambito letterario e storico.

Le varietà diatopiche riguardano le varietà linguistiche nello spazio. La provenienza geografica del parlante è una discriminante linguistica rilevante la cui causa è da rintracciarsi nella frammentarietà politica che ha contraddistinto il nostro paese (mentre l'italiano, come lingua scritta, esiste dal Trecento, nella lingua orale persistono i dialetti come forma espressiva prioritaria fino al Novecento, periodo in cui si assiste a un loro riposizionamento in favore degli italiani regionali) e nella ricchezza del repertorio linguistico contemporaneo in cui confluiscono anche altre lingue, le lingue delle comunità di recente immigrazione e l'italiano parlato dagli stranieri in Italia (Diadori, 2003).

Quando ci si avvicina alla lingua da un punto di vista socio-culturale ci si riferisce alle varietà diastratiche, ossia a quei tratti linguistici determinati dal livello di istruzione e classe sociale (italiano popolare, italiano colto), al sesso (Marcato, 1988), ma anche all'appartenenza a gruppi (gerghi, linguaggi giovanili, lingue speciali) (Sobrero, 1993). Il contesto, la situazione comunicativa sono i parametri attraverso i quali la lingua si differenzia in varietà diafasiche (o funzionali-contestuali) comprendendo, tra gli altri, l'italiano dell'uso medio e l'italiano colloquiale. Questo ambito di variazione è quello che ha avuto maggiore impatto esplicito nel campo della didattica della lingua (evidente nell'approccio



nozionale-funzionale di Halliday nella didattica dell'Italiano L2/LS, Piva, 2000). Se esaminiamo le varietà diafasiche quali il *foreigner talk*, il *teacher talk* e il *baby talk*, ossia quelle lingue che il parlante utilizza quando ritiene che il destinatario non abbia una piena padronanza della lingua (Benucci, 2003), riscontriamo interessanti spunti di riflessione sulle abitudini didattiche nelle classi multiculturali di oggi che interessano particolarmente la scuola primaria.

Le varietà diamesiche, che De Mauro introdusse nel 1980, riguardano il mezzo utilizzato per veicolare il messaggio linguistico (scritto-orale-trasmesso). Il «trasmesso» (Sabatini, 1984) viene a costituire un vero e proprio canale alternativo e fa riferimento all'uso delle tecnologie audio-video (radio, cinema, televisione), ma anche, nell'attuale panorama, a tutte quelle espressioni multimediali e multimodali tipiche della comunicazione quotidiana attraverso Internet.

In che modo le varietà linguistiche possono supportare il lavoro didattico sulla lingua-oggetto?

Esse consentirebbero un approccio globale al testo, nella sua dimensione complessa e viva, come luogo di reificazione della lingua e come "elemento di sapere" sul quale compiere le operazioni cognitive ritenute essenziali per l'apprendimento, tenendo presenti i traguardi per lo sviluppo delle competenze prescritti dalle Indicazioni Nazionali.

Infatti quotidianamente le lingue-mondo, a partire da quella della classe, producono testi complessi che possono essere assunti come oggetti di studio e di riflessione a partire dalla situazione comunicativa entro la quale sono stati generati.

Se ne possono osservare differenze o analogie in base alle differenti varietà: come vengono usati i verbi in una situazione comunicativa che coinvolga solo gli studenti e in una in cui essi interagiscono con il docente (varietà diafasica)? Probabilmente si noteranno minore o maggiore presenza di congiuntivi o della consecutio temporum: in contesti meno formali tendiamo a coniugare sempre all'indicativo.

Come si trasforma il lessico da un manuale scolastico appartenuto ai propri genitori o nonni a quello utilizzato correntemente in classe (varietà diacronica)? Probabilmente emergerà il concetto di obsolescenza o verranno notati e resi oggetto di discussione termini desueti, ma utili per l'approccio per esempio a testi classici della letteratura.

Come cambia la struttura sintattica della stessa risposta alle domande di una verifica di un alunno italofono e di uno immigrato, posto lo stesso livello di conoscenza implicato (varietà diatopica)? Si noteranno maggiori o minori circonlocuzioni o la differente capacità di sintetizzare un concetto in una forma efficace e corretta.

Come viene narrata la stessa notizia su un quotidiano cartaceo e su uno online (varietà diamesica)? L'uso di paratassi e ipotassi, il livello di complessità lessicale, la dimensione del testo, la sua multimodalità saranno sicuramente diversi.

In questo modo l'apprendimento linguistico assumerebbe una dimensione viva, qualcosa che «riguarda» da vicino il mondo degli studenti perché reso strumento di decifrazione di quel mondo. Dal distanziamento richiesto nel momento dell'analisi di tali esempi testuali presi dalle lingue-mondo o dalle lingue-soggetto che convergono nel micromondo della classe (attraverso le persone che lo compongono ma anche attraverso i mediatori appositamente predisposti dal docente ed i canali di apertura sull'esterno oggi facilmente disponibili attra-



verso la LIM, gli smartphone o i tablet personali, un semplice pc connesso a Internet, i libri della biblioteca), si passerebbe in maniera naturale all'immersione nella quotidianità di ciascuno per andare a cercare e selezionare tali tracce, che messe in comune e studiate diventerebbero patrimonio di tutti, arricchendo ulteriormente la lingua-mondo e rendendola adeguata ad avvicinarsi in modo consapevole a una fruizione più motivata ed autentica della lingua che la tradizione letteraria ha depositato nel tempo.

8. Conclusioni

Le riflessioni precedenti sono nate dal confronto tra i focus group effettuati e le ricerche socio-linguistiche. Dai focus group è emerso lo iato tra il curricolo esplicito e le prassi quotidiane, ma anche sono stati evidenziati alcuni dispositivi predisposti dai docenti che hanno particolarmente motivato gli studenti verso la lingua e la produzione linguistica multimodale, o hanno permesso di attivare riflessioni linguistiche particolarmente efficaci. Sono dispositivi nei quali lo studente si confronta con una lingua-mondo e produce testi. In tali situazioni uno spazio non secondario è occupato dalla riflessione, condotta dall'insegnante, finalizzata ad acquisire una maggiore consapevolezza linguistica. Nei focus group ripetuti sono gli accenni ad attività e strategie attivate nei diversi gradi scolastici, al fine di coinvolgere lo studente in modo attivo sul piano linguistico includendo la sua enciclopedia e le sue esperienze multimodali nell'interazione con il mondo. Una raccolta di tali situazioni sarà al centro di una prossima produzione del gruppo di ricerca.

I ricercatori sono stati colpiti dal fatto che tali dispositivi e situazioni emergano nel flusso del racconto, durante la narrazione, in modo quasi "casuale", come se ancora non occupassero un posto stabile nella cassetta degli attrezzi dei docenti, né vi fosse consapevolezza della loro efficacia e della possibilità di generalizzarli e disseminarli. Costruire un curricolo che risintonizzi una visione d'insieme con le pratiche è quanto mai necessario.

In questa sede ci interessava muoverci in tale direzione e individuare un possibile framework all'interno del quale i dispositivi messi in atto e descritti come efficaci dagli insegnanti potessero collocarsi. I docenti della scuola di base, che hanno partecipato al focus group, hanno mostrato consapevolezza della complessità attuale del contesto classe e del processo di insegnamento/apprendimento della lingua italiana, si muovono nella direzione di includere le diverse dimensioni della lingua così come esplicitate e argomentate nei paragrafi precedenti. Manca spesso un ulteriore passaggio, quel passo che permetta di collocare le loro pratiche in un curricolo organico, superando quel fossato che si è venuto a creare tra curricolo esplicito e curricolo implicito. Se tale fossato non sarà colmato quanto prima, si accrescerà nella scuola la sfiducia sull'efficacia e sulla necessità di costruire un curricolo e, alla fine, sul curricolo, sulla ricerca e sulla formazione. In poche parole da un lato la fine della scuola dell'autonomia, dall'altro la fine della centralità della professionalità docente. Troppe sono le voci contro le derive burocratiche e attività inutili che si vanno a sommare al già alto carico di lavoro dei docenti.

Senza dimenticare che ripensare al curricolo e ripensare al curricolo d'italiano ha anche finalità civili mirate alla cura della persona: vi è oggi la necessità di supportare i giovani nel cammino che li porta alla messa a punto di una loro identità, professionale e personale, così come la scuola non ha sicuramente un



ruolo secondario nel raggiungimento delle competenze necessarie per la convivenza civile.

Emerge, quindi, la necessità di sviluppare percorsi di ricerca che abbiano l'obiettivo di mettere in luce le best practices e le motivazioni per le quali gli insegnanti le considerano tali e, contemporaneamente, ripensare al curricolo, al suo ruolo e alle sue dimensioni, e al curricolo di italiano in particolare. Da tale processo di esplicitazione può scaturire un tentativo di formalizzare un processo di immersione e distanziamento nei confronti della lingua, due aspetti ricorsivamente ripresi e sviluppati nel curricolo.

La ricerca del gruppo maceratese è solo agli inizi: qui si è descritta la prima fase. Il progetto in atto prevede che venga sviluppata in due direzioni.

La prima direzione è quella di ampliare la raccolta di best practices, di raccogliere evidenziandone i punti di contatto e le specificità, costruendo con esse un puzzle quanto mai ampio e multi prospettico. L'obiettivo è anche vedere se e come tali pratiche si inseriscono nel framework proposto nel presente contributo.

La seconda direzione, parallela alla prima, è quella di iniziare la costruzione in singoli contesti scolastici di curricoli di italiano in cui il framework presentato dialoghi con gli specifici contesti. Le modalità di lavoro saranno quelle della Ricerca Collaborativa (Desgagné, Larouche, 2010; Vinatier, Morrisette, 2015; Magnoler, 2012), metodologia di lavoro all'interno della quale il confronto e la collaborazione tra Scuola e Università permetteranno di far avanzare sia le pratiche, sia la consapevolezza sulle stesse, in un'ottica sistemica.



Riferimenti bibliografici

- Altet M. (1997). *La pédagogie de l'apprentissage*. Paris: PUF.
- Altet M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay (eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 91-105). Bruxelles: De Boeck.
- Antonelli G., (2016). *Un italiano vero. La lingua in cui viviamo*. Milano: Rizzoli.
- Bambini V. (2013). La lingua di Dante entra in risonanza: contributi italiani allo studio dei correlati neurobiologici del linguaggio. In N. Maraschio, D. De Martino (a cura di), *L'italiano dei saperi. Ricerca, scoperta, innovazione* (pp. 7-23). Firenze: Le Lettere.
- Baudouin, J., Friedrich, J. (eds.) (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Bazzanella C. (2014). *Linguistica cognitiva. Un'introduzione*. Roma-Bari: Laterza.
- Benucci A. (2003). Le varietà diafasiche. In L. Coveri, A. Benucci, P. Diadori (a cura di), *Le varietà dell'italiano. Manuale di sociolinguistica italiana* (pp. 131-227). Roma: Bonacci.
- Bolter J.D., Grusin R. (1999). *Remediation. Understanding New Media*. London: The MIT Press Cambridge.
- Bondi A. (2010). Il linguaggio come «fenomeno». L'esperienza linguistica fra Saussure e la fenomenologia. *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio - RIFL*, 3, 12-10, 39-51.
- Borghi A. M., Binkofski F. (2014). *Words as Social Tools: An Embodied View on Abstract Concepts*. London, New York: Springer.
- Boyatzis R.E. (1982). *The competent manager. A model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Carrada L. (2008). *Il mestiere di scrivere. Le parole al lavoro, fra carta e web*. Milano: Apogeo.
- Chevallard Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné. Edition augmentée*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Coveri L., Benucci A., Diadori P. (2003). *Le varietà dell'italiano. Manuale di sociolinguistica italiana*. Roma: Bonacci.

- De Mauro T. (2014). *Storia linguistica dell'Italia repubblicana*. Roma-Bari: Laterza.
- Desgagné S., Larouche H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherches en Éducation, Hors-séries, 1*, pp. 7-18.
- Diadori P. (2003). Le varietà diatopiche. In L. Coveri, A. Benucci, P. Diadori (eds.), *Le varietà dell'italiano. Manuale di sociolinguistica italiana* (pp. 17-94). Rom : Bonacci.
- Duit R. (2008). Physics Education Research – Indispensable for Improving Teaching and Learning. In R. Jurdana-Sepic et al. (eds.), *Frontiers of Physics Education* (pp. 2-10). Rijeka: Zlatni.
- Ferroni G. (2010). *Scritture a perdere. La letteratura negli anni zero*. Roma-Bari: Laterza.
- Ferroni G., Onofri M., La Porta F., Belardinelli A. (2006). *Sul banco dei cattivi. A proposito di Baricco e di altri scrittori alla moda*. Roma: Donzelli.
- Fiorentino G. (2013). *Frontiere della scrittura. Lineamenti di web-writing*. Roma: Carocci.
- Gallese V. (2008). *Il corpo teatrale mimetismo, neuroni specchio, simulazione, incarnata*. Estratto da http://old.unipr.it/arpa/mirror/pubs/pdf/cultureteatrali_2008.pdf. (ver. in data 13/02/2017).
- Joannert P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation - Sèvres, 56*, pp. 135-145.
- Kress G. (2015). *Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Krueger R.A. (1994). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lakoff G., Johnson M. (1999). *Metaphor we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lo Duca M.G. (2013). *Lingua italiana ed educazione linguistica*. Roma: Carocci.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Marcato G. (1988). Italienisch: Sprache und Geschlechter. Lingua e Sesso. In G. Holtus, M. Metzeltin, C. Schmitt (eds.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL), IV* (pp. 237-246). Tübingen: Niemeyer.
- Martinand J.L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrise, *Didactique des disciplines* (pp. 179-224). Bruxelles: De Boeck.
- Merleau-Ponty M. (2009). *Fenomenologia della Percezione*. Milano: Bompiani (Edizione originale pubblicata 1945).
- Olivieri U.M. (a cura di) (2001). *Un canone per il terzo millennio. Testi e problemi per lo studio del Novecento tra teoria della letteratura, antropologia e storia*. Milano: Bruno Mondadori.
- Paparella N. (a cura di) (2008). *Il progetto educativo. Volume II. Comunità educante opzioni, curricula e piani*. Roma: Armando.
- Perrenoud P. (1995). Des savoirs aux compétences: de quoi parle-t-on en parlant de compétences? *Pédagogie collégiale, 9*, pp. 20-24.
- Piva, C. (2000). Metodi in glottodidattica. In A. De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica* (pp. 175- 207). Roma: Carocci.
- Riva G. (2004). *Psicologia dei nuovi media. Teorie, tecniche e formati*. Bologna: Il Mulino.
- Rossi P.G. (2016). Alignment. *Education Sciences & Society, 2*, pp. 33-51.
- Sabatini F. (1984). *La comunicazione e gli usi della lingua: pratica, analisi e storia della lingua italiana*. Torino: Loescher.
- Sabatini F. (2016). *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*. Milano: Mondadori.
- Smith D.G. (2003). Curriculum and teaching face globalization. In W.F. Pinar (ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 35-51). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sobrero A. (1993). *Introduzione all'Italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Roma-Bari: Laterza.
- Varela F.J. (1994). Il reincanto del concreto. In P.L. Capucci (a cura di), *Il corpo tecnologico* (pp. 143- 159). Bologna: Baskerville.
- Varro G. (ed.) (1995). *Les couples mixtes et leurs enfants en France et en Allemagne*. Paris: Armand Colin.
- Vedovelli M. (2001). La questione della lingua per l'immigrazione straniera in Italia e a Roma. In M. Barni, A. Villarini, *La questione della lingua per gli immigrati stranieri* (pp. 17-43). Milano: FrancoAngeli.



- Vinatier I. Morrisette J. (2015). Les recherches collaboratives: enjeux et perspectives. *Carrefour de l'éducation*, 39(1), pp. 137-170.
- Vinatier I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Vygotskij L. S. (1966). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Wang Y.-W., Bleier J., Davidson M., Savoy H., Tan J., Yakushko O. (2003). The scale of ethnocultural empathy. Development, validation, and reliability. *Journal of Counseling Psychology*, 2, pp. 221-234.
- Zlatev J. (2009). The possibility of sociality presupposes a certain intersubjectivity of the body. In *Atti del workshop internazionale «Enacting intersubjectivity paving the way for a dialogue between cognitive science, social cognition and neuroscience»*. Lugano.

