

MONTAGNE DI PAROLE. QUALI SENTIERI PERCORRERE PER INSEGNARE CON LA LETTERATURA?

Giada Aramu
Jenny Cappellin
Luisa Patrizia Giannetti
Jaime Magos Guerrero

ABSTRACT

Il presente articolo espone i risultati di una Ricerca Azione (d'ora in poi, RA) centrata sulla didattica della letteratura che ha visto l'utilizzo dello stesso testo letterario, Le otto montagne di Paolo Cognetti, didattizzato in tre realtà diverse (università messicana, scuola secondaria di primo grado milanese, scuola secondaria di secondo grado in provincia di Treviso) e che ha visto l'utilizzo di strategie didattiche comuni e differenziate atte a interessare e stimolare studenti di percorsi di studio differente. Al termine di questo percorso, ne è risultata una ricerca molto ampia e ricca che ha visto nascere una profonda collaborazione tra i docenti coinvolti¹ generando un proficuo scambio di materiali, alcuni dei quali saranno presentati all'interno di questo articolo.

1. INTRODUZIONE

La ricerca presentata durante la Giornata Seminariale del 5 luglio 2018 dal titolo "*Montagne di parole. Quali sentieri percorrere per didattizzare un testo letterario?*" ha avuto come obiettivo principale quello di mostrare gli esiti dell'applicazione delle tecniche didattiche utilizzate in contesti di insegnamento dell'italiano L2 ed LS durante un progetto di educazione linguistica e letteraria che ha coinvolto quattro docenti impegnati in diverse realtà lavorative durante cinque mesi di attività: un periodo durante il quale si sono succedute le fasi di una ricerca azione che si è rivelata, nel corso del suo svolgimento e al termine, sicuramente unica nel suo genere e molto coinvolgente.

La sfida che i docenti hanno affrontato è stata quella di utilizzare il testo letterario come *input* linguistico principale: un unico testo integrale e autentico scritto per un pubblico madrelingua, fonte di contenuti culturali e linguistici della lingua italiana studiata come L2 e LS in contesti differenti e con studenti,

¹ All'interno dell'articolo saranno presentati i contributi dei docenti Giada Aramu (Capitoli 1-5), Jenny Cappellin (Capitolo 7, 9.3), Luisa Patrizia Giannetti (Capitolo 6, 9.1, 9.2), Jaime Magos Guerrero (Capitolo 8, 10)

tra loro, molto diversi per età, esperienza, capacità e motivazione.

La sfida, raccolta da due docenti operanti su territorio italiano e un docente insegnante in Messico, è stata affrontata seguendo le tappe proprie del modello di Ricerca Azione.

Dopo una fase introduttiva concretizzata sulla piattaforma del Post Master ITALS, infatti, il lavoro ha avuto inizio con la scelta di un testo letterario da usare nei contesti di ricerca presentati, la definizione degli obiettivi didattici e glottodidattici comuni e individuali, la determinazione dei criteri di selezione per la scelta del testo letterario e la sua didattizzazione, la successione cronologica delle fasi proprie della RA (dalla selezione degli strumenti di raccolta dei dati fino alla loro analisi), il suo avvio e la sua conclusione: un percorso che è stato svolto con uno sforzo individuale e collettivo tenendo conto che, secondo i principi base che guidano la metodologia della RA, "è la stessa dimensione collaborativa a offrire punti di vista diversi che rendono la ricerca più affidabile" (Losito, Pozzo 2005: 62).

2. L'ANALISI DEI CONTESTI DI RICERCA

Il progetto di ricerca ha visto il coinvolgimento di due docenti italiane inserite in un contesto scolastico di insegnamento della lingua in situazione L2 (Scuola Secondaria di Primo Grado di Milano e di Secondo Grado in provincia di Treviso) e un docente messicano insegnante di italiano LS all'Università Autonoma di Querétaro presso la Facoltà di Lingue e Lettere: realtà differenti che hanno visto necessaria la definizione di un quadro chiaro e completo della tipologia degli studenti coinvolti (adolescenti e adulti universitari), della loro competenza linguistica (livello A1 e A2 per gli studenti adolescenti e livello A2-B2 per gli studenti adulti), della motivazione all'apprendimento della lingua (molto alta, soprattutto per i discenti universitari) e della realtà in cui essi vivono e studiano l'italiano.

Durante l'analisi del contesto, ogni docente ha presentato ai colleghi i dati relativi alla tipologia e durata del corso attivato per gli studenti non italofoni (e l'eventuale coinvolgimento di altri docenti di istituto), le informazioni relative alla frequenza su base oraria degli studenti coinvolti durante l'anno scolastico e accademico di riferimento, l'età anagrafica, la provenienza degli alunni, la loro madrelingua e competenza linguistica pregressa nella lingua italiana, la motivazione allo studio e l'approccio dello studente di lingua alla lettura e analisi di un testo letterario.

Questi primi dati raccolti (ottenuti principalmente attraverso interviste semi strutturate) sono stati condivisi tra i docenti e hanno fornito la base per una prima stesura del lavoro di ricerca avviata con la definizione degli obiettivi didattici e glottodidattici utili al progetto e la determinazione del percorso da seguire, nonché alla selezione dei criteri utili alla scelta del brano letterario da utilizzare.

3. LA DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI DIDATTICI E GLOTTODIDATTICI

L'analisi del contesto, delle competenze e degli obiettivi ha permesso all'intero gruppo di definire con chiarezza gli obiettivi didattici e glottodidattici comuni e quelli invece unici e relativi al proprio contesto di insegnamento, definendo così due strade parallele che hanno generato moduli e materiali didattici differenti uniti dall'impiego degli stessi strumenti di osservazione, di raccolta dati e di analisi.

Uno degli obiettivi didattici comuni a tutti i docenti coinvolti è stato quello di fare educazione linguistica sfruttando il testo letterario come strumento funzionale allo studio della lingua, dando modo allo studente straniero di "interagire con la cultura associata alla lingua che apprende, inverte nella sua dimensione più profonda e bella" (Ardassino, Stroppa 2001: 17): un obiettivo linguistico e culturale perseguito attraverso la scelta unanime di utilizzare un testo autentico e non semplificato, anche per rafforzare la motivazione dello studente-lettore che "comprendendolo, sente di aver superato difficoltà non presenti in testi adattati, si sente alla pari con il lettore di lingua madre. [...]" (Ardassino, Stroppa 2001: 18).

Gli obiettivi glottodidattici individuati e perseguiti lungo tutto il lavoro di ricerca hanno avuto come scopo finale quello di attivare "vaste competenze linguistiche, socio culturali ed enciclopediche [...]" (Ardassino, Stroppa 2001:18), insegnare a comprendere il valore letterario dei testi, oltre a quello semantico; insegnare a riflettere sull'uso della lingua (e in particolare sulle scelte testuali, lessicali, morfosintattiche, fonologiche, grafiche, pragmatiche); scoprire il contesto socio-culturale in cui il testo è stato scritto e confrontarlo con il proprio, in questo caso diverso per ogni studente e contesto di apprendimento.

4. CRITERI GENERALI PER LA SCELTA DEL TESTO LETTERARIO

L'analisi degli obiettivi e della competenza letteraria e linguistica degli studenti principalmente di livello elementare-intermedio, i loro interessi ed età anagrafica sono i criteri principali che hanno portato il gruppo di ricerca alla selezione del testo letterario *Le otto montagne* di Paolo Cognetti, romanzo di narrativa contemporanea pubblicato nell'anno 2016 e vincitore del Premio Strega 2017. L'opera ha convinto il gruppo di ricerca poiché principalmente fondata su temi vicini e cari a tutti gli studenti, come il rapporto tra uomo e natura e territorio, quello tra padre e figlio e gli aspetti tipici della vita in città e in montagna; si è prestata dunque attenzione all'esperienza umana che il testo esprimeva (Pelizza s.d.:22).

Alla scelta dell'opera letteraria è seguita poi la selezione del brano da analizzare (tratto dal primo capitolo del romanzo pp 3-30) che è stato comune per tutti i docenti coinvolti nella ricerca e sfruttato, come un unico strumento di lavoro, seguendo le tecniche e le pratiche didattiche utili al raggiungimento degli obiettivi linguistici prefissati da ogni singolo docente per il proprio

percorso didattico e contesto di ricerca, sviluppando così dei percorsi tematici che si sono susseguiti nel rispetto delle ore curricolari, lasciando spazio ad approfondimenti linguistici ed extra-linguistici diversificati.

Nonostante i differenti obiettivi linguistici, ogni docente coinvolto ha scelto di utilizzare un brano comune didattizzato secondo la metodologia della suddivisione in sequenze e mediante l'utilizzo di materiali didattici ausiliari e funzionali alla comprensione del testo e all'approfondimento di temi socioculturali verso un esercizio che va al di là della semplice lettura e del commento del testo letto, poiché "non si tratta solo di insegnare a leggere testi letterari, ma di procedere all'educazione letteraria [...]. Educare alla letteratura significa far scoprire agli studenti il contributo che essa può offrire alla loro autopromozione e culturizzazione e far maturare le capacità di giudizio critico". (Balboni 2002: 139-140).

5. L'AVVIO DELLA RICERCA E LA SUCCESSIONE CRONOLOGICA DELLE FASI

Ebbut, Elliott e Kemmis presentano un modello di RA secondo un criterio di ciclicità che abbiamo applicato nella nostra ricerca: fase di esplorazione e piano generale; fase dell'intervento; fase dell'osservazione; fase della riflessione e della revisione (Trobeta, Rosiello 2007:137). Abbiamo quindi cercato di seguire un percorso che consentisse un'osservazione e una valutazione sistematica e rigorosa considerando le fasi fondamentali della RA (Coonan 2012: 9), che hanno accolto gli obiettivi stabiliti da ogni docente coinvolto nella ricerca.

Sia gli obiettivi comuni che quelli scelti singolarmente sono stati utili a delineare con maggiore chiarezza le tappe principali della RA che, proprio per non tradire la specificità di ogni contesto lavorativo, sono state concretizzate mediante la scelta e l'utilizzo di strumenti di raccolta funzionali che hanno visto impiegati questionari, schede di osservazione comuni e individuali per ogni contesto di ricerca (utili a evidenziare coincidenze e differenze durante la lettura e l'analisi del testo letterario) e interviste semi strutturate somministrate agli studenti e ai docenti nella fase finale della ricerca con lo scopo di avviare una riflessione utile alla definizione dei punti di forza e di debolezza di tutte le pratiche adottate in aula "con il fine di individuare strategie di intervento in una situazione specifica (De Luchi, s.d.: 18-19).

Durante ogni fase i docenti hanno avuto la possibilità di confrontarsi e generare le linee guida del proprio modulo di ricerca dettando i ritmi di lavoro, i contenuti e i materiali da utilizzare: una libertà fondamentale che ha permesso a ciascun insegnante di trovare le strategie migliori per avvicinare lo studente al testo, alla sua struttura e ai suoi contenuti ed educarlo, quindi, alla letteratura.

6. PRIMA ESPERIENZA: CHINA TOWN DI MILANO. ESPERIENZA ALLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

China Town è il nome attribuito nel gergo giornalistico ad un quartiere di Milano noto per una forte presenza della comunità cinese e delle attività commerciali gestite da persone di provenienza asiatica. Dal 1920, anno in cui si attesta l'esistenza di una minoranza cinese proveniente dalla regione dello Zhejiang, ad oggi l'area è diventata una zona ricca di attività commerciali e culturali, un punto di riferimento della presenza culturale cinese tra Porta Volta e Corso Sempione.

In questa zona, dall'anno scolastico 2013/14 a seguito della verticalizzazione di tre Istituti (la Scuola Media, la Scuola Elementare e la Scuola d'infanzia) nasce l'Istituto Comprensivo di Via Linneo che accoglie 1848 alunni.

L'inserimento degli studenti stranieri ha visto nel tempo un notevole miglioramento anche a seguito dello sviluppo demografico e sociale di quest'area che ha determinato, nel corso degli anni, un aumento delle iscrizioni degli alunni cinesi. Per questo motivo, l'Istituto scolastico ha posto una maggiore attenzione nella attività che favoriscono l'inserimento nel contesto linguistico e socio relazionale, riscuotendo un ampio consenso presso la comunità cinese ed altre comunità presenti (latino-americana-filippina)

Il progetto stranieri oggi si avvale di un *team* di docenti che applicano una didattica inclusiva, offrendo corsi di alfabetizzazione per i neoarrivati delle classi prime e corsi di potenziamento della lingua per lo studio nelle classi seconde e terze.

Nello specifico, nel Primo Quadrimestre gli alunni del corso di alfabetizzazione (dal livello di competenza pre-A1 fino all'A1) sono seguiti per 30 ore settimanali dai docenti di educazione musicale, artistica e lettere che, nel Secondo Quadrimestre, li accompagnano seguendo le indicazioni del Pdp (Piano Didattico Personalizzato) e degli obiettivi e contenuti prefissati dai Consigli di Classe.

Per gli alunni delle Classi Seconde e Terze invece, in previsione del colloquio d'esame, vengono strutturati dei percorsi inerenti la lingua dello studio, pianificando unità concernenti la letteratura, la storia, la geografia e le scienze.

6.1. LA CLASSE OGGETTO DI RICERCA

Molti dei ragazzi stranieri che giungono nel nostro Paese in seguito a un ricongiungimento familiare vengono inseriti nelle classi Seconde e Terze medie della scuola pubblica in base all'età anagrafica e agli anni di scolarizzazione svolti nel Paese di provenienza, seppur sprovvisti di una conoscenza di base della lingua italiana.

Per alcuni di loro la scuola rappresenta l'unico contatto con il territorio circostante con il quale interagiscono spesso con un atteggiamento di rifiuto e scontando un'incapacità grave nel comprendere le sfumature della lingua, del lessico proprio della lingua dello studio e delle microlingue storico-geografiche.

La dimensione metodologica diventa quindi per l'insegnante uno dei nuclei fondamentali di riflessione perché una didattica trasmissiva, il cui modello operativo è la lezione frontale e la cui modalità espositiva è quella verbale e monodirezionale, riduce la possibilità di comprensione e di partecipazione attiva di studenti non italofoni o italofoni meno brillanti (Pallotti 2000: 160).

Nella classe all'interno della quale si è svolta la ricerca sono presenti cinque studenti: Mark, nato nelle Filippine e giunto in Italia quando aveva 5 anni, ha frequentato la scuola elementare, scrive e legge correttamente pur dimostrando ancora qualche difficoltà nell'esposizione. Ama la lettura e deve ampliare il lessico, è riservato e interviene solo se sollecitato. Steven, di nazionalità filippina è in Italia da quattro anni. Ha difficoltà nella scrittura. Chen, di nazionalità cinese, è arrivato da tre anni ed è motivato e intelligente. Deve ampliare il lessico e acquisire gli strumenti per le microlingue dello studio ma è molto dotato e diligente. Il suo livello di competenza è B1. Hua, ha 15 anni ed è arrivato a giugno senza alcuna competenza nella lingua italiana dimostrando da subito un forte rifiuto. Zhang, di nazionalità cinese, ha frequentato la scuola elementare in Italia ed è la fusione perfetta di due culture: è riservato, ma anche allegro e vivace. Scrive e legge in modo corretto e utilizza il lessico in modo appropriato. I ragazzi stranieri sono inseriti in una classe di 21 italofoni che presentano abilità e capacità differenti, non sempre sono motivati, sono poco appassionati alla lettura e hanno un lessico semplice.

6.2 IL ROMANZO IN CLASSE: LE ATTIVITÀ DIDATTICHE

Il gioco glottodidattico è costruito intenzionalmente per dare una forma divertente e piacevole a determinati apprendimenti ed è proponibile a tutte le età, a patto che sia adatto alla maturità cognitiva o alle competenze linguistiche degli studenti (Staccioli 1998: 151).

L'attività introduttiva di motivazione ha avuto carattere ludico e ha avvicinato gli studenti al testo, sia da un punto di vista linguistico e lessicale che tematico. Gli allievi, divisi a coppie, hanno ricevuto delle buste contenenti frasi o periodi tratti dal romanzo di Cognetti che dovevano leggere e commentare. Grazie a un *brainstorming* collettivo sono state così attivate le loro pre-conoscenze sull'ambiente montano, le quali si sono rivelate molto scarse e influenzate dai media, dai racconti e da alcune scene cinematografiche.

A questa attività è seguita l'analisi di alcune leggende del Monte Cervino, del Monte Rosa, delle Dolomiti fino ad arrivare alla scoperta insieme di storie provenienti da altre parti del mondo. Questo momento ha visto il coinvolgimento diretto degli allievi, chiamati poi a svolgere una ricerca di gruppo sulle leggende: i contenuti sono stati poi esposti alla classe con l'intervento dell'insegnante che ha stimolato una riflessione e una discussione sulle differenze culturali emerse. Infatti, per riconoscere ed analizzare le differenze occorre far lavorare gli studenti su una vasta gamma di attività

glottodidattiche differenti affinché possano migliorare i loro punti di debolezza e consolidare i punti di forza (Caon 2017: 26).

Al termine di questa fase ci siamo avvicinati al testo analizzando la copertina del romanzo di Cognetti: uno strumento visivo che ha dato spazio a ipotesi relative al contenuto della storia o all'età dell'autore, immaginato inizialmente come anziano e solitario, e scoperto, in seguito, giovane autore poliedrico dai mille interessi.

Il primo capitolo del romanzo ha permesso di mostrare il testo da più angolazioni affrontando un'analisi grammaticale e testuale. In particolare, i verbi e gli aggettivi presenti nelle descrizioni dei personaggi e dei luoghi hanno evidenziato come la selezione del lessico sia consapevole, ragionata e funzionale all'espressione del punto di vista del narratore che trasforma la grammatica e il lessico in uno strumento portatore di cultura, esperienze e di significati, oltre che di nozioni linguistiche e sintattiche. In particolare, la descrizione della via residenziale del protagonista ha ispirato le descrizioni delle vie abitate dagli studenti, facendo emergere particolari del loro vissuto, come la nascita delle loro relazioni interpersonali.

Un esperimento estremamente interessante si è rivelato il laboratorio effettuato al Mart di Rovereto (TN), in occasione della mostra sui "Paesaggi dell'Ottocento e Novecento". I ragazzi sono stati divisi in piccoli gruppi e sono stati invitati ad analizzare i paesaggi e i suoni che le opere esposte suggerivano: dovevano cercare i rumori della montagna utilizzando un programma *software* che riproduceva i suoni esistenti nei paesaggi mostrati (il rumore del vento o della pioggia nella foresta, il rumore dell'acqua, ecc). L'attività si è rivelata molto interessante perché ha sviluppato alcuni sensi come l'udito e il tatto che non vengono generalmente trattati nella scuola media, poiché associati ad attività ludiche infantili. La gita scolastica in Trentino, l'osservazione del paesaggio delle montagne che avevamo letto e sognato attraverso le pagine di Cognetti, le camminate lungo le trincee della I guerra mondiale hanno fatto riaffiorare nei ragazzi i loro ricordi e le sensazioni più nascoste.

6.3 RISULTATI OTTENUTI

All'inizio la parola montagna evocava negli studenti la neve, l'inverno, le sequenze di alcuni film d'azione. I racconti e le esperienze legate alla montagna erano circoscritti all'ambito familiare o a pregresse conoscenze scolastiche

C'è stata una riscoperta del testo letterario, visto come un testo da analizzare da punti di vista differenti. Non è stato solo il piacere di leggere alcune pagine ma la scoperta che gli aggettivi o i verbi scelti dall'autore non fossero casuali ma dettati da un'esigenza comunicativa precisa. Analizzare un testo narrativo come un mezzo per applicare la grammatica cognitiva è un percorso lungo che ha trasformato le difficoltà in opportunità di apprendimento (Domenis, 2005:174). Nonostante nella letteratura sia riconosciuta l'importanza della

dimensione pragmatica del linguaggio, nella pratica didattica a scuola la riflessione linguistica [...] è intesa quasi esclusivamente come analisi grammaticale del periodo (Ferrari, 2017: 1). In classe, invece, le attività sul lessico e i modi dire hanno divertito i ragazzi permettendo un lavoro sulla metacognizione, che è intervenuta non solo sugli aspetti del sapere e del saper fare, ma anche del saper essere e del saper apprendere attraverso lo sviluppo della consapevolezza di ciò che si sta facendo (Mariani, Pozzo 2002: 139). I docenti coinvolti nella ricerca hanno scoperto che l'apprendimento effettivo degli studenti ha ritmi differenti, più o meno veloci a seconda dell'influenza di fattori come il *background* linguistico e culturale.

7. SECONDA ESPERIENZA: ITALIANO L2 NELLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

La ricerca è stata effettuata presso una Scuola Secondaria di secondo grado in provincia di Treviso comprendente ragazzi provenienti dal Liceo Artistico e dall'Istituto Professionale per i servizi commerciali.

Gli studenti stranieri provengono soprattutto dalla Cina e dall'Africa centro-settentrionale e fanno parte di famiglie che sono in Italia da tempo. Generalmente hanno frequentato qui il percorso di studi sin da piccoli senza incontrare, durante gli anni della scuola media, grossi problemi con la lingua. Tuttavia, ogni anno si rendono necessari interventi atti a rinforzare l'apprendimento dell'italiano e a sostenere la motivazione (Silva, Grasso 2016: 49). Per questo motivo, all'interno dell'Istituto opera la figura del referente per gli stranieri che si occupa di curare il percorso degli studenti in difficoltà, sia tramite l'istituzione di corsi di lingua all'interno della scuola, sia attraverso convenzioni con il Cpia (Centro Provinciale Istruzione degli Adulti) locale collaborando costantemente con i docenti curricolari e monitorando l'andamento degli studenti. Lo stesso referente è decisivo durante la stesura del PDP (Piano Didattico Personalizzato), redatto secondo le indicazioni del MIUR (2013) e nella relazione con le famiglie, contattando, laddove necessario, esperti esterni e/o mediatori. Il grado di accoglienza della scuola è la chiave per perseguire scopi reali, che serve per integrarsi nell'ambiente dove stanno studiando (Tagliatalata, Tardi 2016: 36-37).

I corsi per studenti nell'Istituto sono di livello A2/B1 e sono tenuti dal personale della scuola offrendo pacchetti di 20/30 ore annue in orario curricolare. I contenuti dei corsi sono stabiliti in base alle necessità espresse dai Consigli di Classe: il programma è molto flessibile e varia in base alle richieste fatte dai colleghi e dagli studenti stessi. Alla fine del corso non è prevista una verifica ma, in accordo con il docente di lettere, si svolge un test volto a valutare i contenuti svolti durante l'anno, e la valutazione viene considerata come parte integrante del giudizio finale del voto di lettere. È inoltre compito del docente che ha tenuto il corso redigere una relazione inerente la partecipazione, l'interesse, i miglioramenti e l'andamento globale dello studente: relazione che verrà considerata durante il Consiglio di Classe

finale.

7.1. LA CLASSE OGGETTO DI RICERCA

La classe oggetto di ricerca era costituita da tre studenti, con una studentessa che si è aggiunta a metà percorso, per poi abbandonarlo. Tutti risiedono nei paesi limitrofi alla sede della scuola e provengono da nazioni diverse: Pakistan, Cina, Ghana e Marocco.

La studentessa di origine pakistana, qui chiamata Amna, è arrivata in Italia da circa quattro anni. La sua lingua madre è l'urdu e conosce molto bene l'inglese. Il suo entusiasmo verso l'apprendimento è molto alto, ha già frequentato un corso di italiano all'interno dell'Istituto durante la classe prima. Il ragazzo cinese proviene dalla Cina dell'Est, frequenta l'indirizzo professionale, il suo nome fittizio è Chen. È in Italia da circa quattro anni. Ha già frequentato il corso di italiano all'interno dell'istituto facendogli guadagnare notevoli miglioramenti, sia nell'uso della lingua che a livello motivazionale. Lo studente ghanese, Abdou, è arrivato in Italia da circa tre anni. Ha frequentato la scuola dell'obbligo nel suo paese, mostrando ottime capacità e ottenendo anche la lode in alcune discipline. Alla scuola media ha già seguito dei corsi di italiano e il suo livello è molto buono. È iscritto al liceo artistico. La studentessa di origine marocchina, Aicha, risiede in Italia da alcuni anni. Ha frequentato la scuola superiore di primo grado mostrando alcune difficoltà nella lingua e nello studio. Frequenta l'indirizzo professionale. È stata presente solo a poche ore del corso mostrando poco interesse e una forte demotivazione.

Il livello linguistico degli studenti era molto buono (B1+ in media). Amna e Chen si conoscevano già dall'anno scorso mentre Abdou inizialmente ha fatto fatica ad inserirsi nel gruppo e, in particolare, si sentiva particolarmente a disagio quando Chen era assente e si trovava da solo con le ragazze: una difficoltà che è stata superata con il tempo rendendolo in grado di integrarsi bene nel ritmo di lavoro. Aicha ha dimostrato di essere una persona molto aperta e operativa, ma il suo scarso interesse nello studio della lingua l'ha portata ad abbandonare il corso prima del termine.

La ricerca oggetto di questo articolo è iniziata a circa metà del corso di italiano previsto dalla scuola e ai ragazzi sono stati somministrati dei questionari per analizzare il loro approccio con la letteratura e la loro esperienza con il tema della montagna.

Gli esiti del questionario sulle abitudini letterarie degli studenti hanno evidenziato situazioni diverse: dal forte interesse per la letteratura della studentessa pakistana al disinteresse dello studente cinese con un unico "lettore medio" (lo studente ghanese), due studenti su tre hanno sentito dai genitori alcune storie quando erano piccoli. Tutti dichiarano che se non leggono giocano al computer o guardano la tv, oppure stanno con gli amici. Abdou, invece, ama disegnare. La lettura viene fatta a casa per tutti, da soli e in silenzio, senza ausilio di musica in sottofondo e risulta più facile se il libro è interessante, non troppo lungo, dal linguaggio chiaro. La lettura deve essere

semplice, non troppo faticosa, quindi, per permettere di comprenderne la trama.

Un libro li colpisce per il titolo o da come è scritto, mentre l'autore è uno degli elementi che li aiuta a scegliere un testo tra gli altri. I ragazzi concordano nella scelta di libri gialli e fumetti, mentre la ragazza preferisce i romanzi rosa. Leggere rappresenta per loro un'opportunità per conoscere altre culture e per imparare parole nuove.

Per quanto concerne il tema della montagna, pare che questo non sia stato molto approfondito dagli studenti. La montagna per loro è legata alla guerra e in particolare al Monte Grappa, montagna particolarmente conosciuta in Veneto per i fatti storici che l'hanno resa protagonista. Ma montagna significa anche fatica nel salirci e natura. Del proprio paese d'origine i ragazzi non sanno molto, ad esclusione di Amna che cita il Kashmir e le ricette di frutta secca legate a quei luoghi. Non conoscono persone che pratichino sport legato alla montagna, tuttavia si immaginano come debba essere uno scalatore: una persona forte e che non ha paura, che si arrampica sulle vette per divertimento e passione. Solo la ragazza pakistana sa indicare catene montuose italiane, le Alpi e gli Appennini, e spiegare per bene la differenza tra monte e vulcano, pur non conoscendo il nome dei vulcani italiani. Nonostante queste poche conoscenze sanno citare alcuni termini legati al tema della montagna, tra cui neve, baita e arrampicare.

7.2. IL ROMANZO IN CLASSE: LE ATTIVITÀ DIDATTICHE

Analizzando i risultati dei questionari, la decisione di proporre fin da subito un testo letterario potrebbe sembrare azzardata, ma proprio considerando la mancanza di conoscenze sul tema della montagna e la motivazione media alla lettura, un lavoro svolto su questi due fronti ha avuto come obiettivo quello di aumentare la curiosità per la lettura e stimolare alcune abilità di produzione scritta e comprensione orale, nell'ottica della competenza comunicativa letteraria (Caon, Spaliviero 2015: 34).

Il livello di conoscenza della lingua ha permesso un'analisi lessicale e culturale. Inizialmente è stato coinvolto il lessico lavorando sulla memoria semantica e sulla dimensione cognitiva (Balboni 2014: 93): l'ampliamento del vocabolario è stato per gli studenti fondamentale, sia per la produzione ma anche e soprattutto per la comprensione scritta ed anche orale. Altro aspetto molto importante che si è voluto porre come obiettivo è stata la capacità di strutturare e sviluppare un breve testo scritto.

Un ultimo aspetto riguarda invece la geografia dell'Italia analizzata a partire dai riferimenti presenti nel testo grazie ai quali si sono approfonditi alcuni elementi culturali legati all'ambiente montano.

Gli obiettivi preposti sono stati raggiunti tramite attività svolte a coppie ma anche individuali, attività legate alla didattica ludica (come il gioco degli insiemi Caon, Rutka 2004: 86) e attività più tradizionali, come esercizi a completamento, di reimpiego del lessico e di analisi delle strutture

grammaticali.

Per stimolare la curiosità degli studenti e aumentare la loro motivazione, la prima attività svolta all'inizio del corso è stata quella di mostrare la copertina del libro e, tramite uno spidergram, farli riflettere su quali emozioni e sensazioni suscitava in loro l'immagine: un'attività che ha fornito risposte diverse e curiose (a qualcuno ricordava la gita di classe, ad altri delle foto viste durante le lezioni o in tv) e che ha permesso di ipotizzare un "testo virtuale" (Balboni, Mezzadri 2014: 58), ovvero cosa fosse contenuto nel libro.

L'autore del romanzo non era conosciuto da nessuno e per questo motivo è stato chiesto agli studenti di creare una carta d'identità attraverso le loro ipotesi. È stato molto curioso, ad esempio, il fatto che tutti pensassero che fosse anziano; un'ipotesi errata che ha lasciato spazio a un grande stupore non appena è stata mostrata la foto dell'autore.

Al termine di queste prime attività, è stata analizzata la scritta in sovraccoperta che riportava il numero romano del Premio Strega vinto dall'autore: un particolare che ci ha permesso di approfondire questo tema attraverso un breve testo scritto sui premi letterari italiani al quale sono seguite semplici domande di comprensione e di analisi dei numeri romani con relativi esercizi. Infine, l'attenzione è stata focalizzata sulla struttura del libro: da un elenco di parole date dall'insegnante gli studenti dovevano dire a quale parte del testo questi vocaboli si riferivano (ad esempio: editore, sottotitolo).

Dalla struttura del libro si è passati a quella del romanzo: partendo dall'analisi di un paragrafo del libro di Cognetti, e dopo alcuni esercizi di comprensione globale e analitica, è stato chiesto allo studente di riconoscere le parti fondamentali di un brano (inizio, sviluppo, conclusione). A questo lavoro di analisi è seguita un'attività di produzione scritta: l'autore descriveva nel testo delle foto legate alla sua infanzia, così l'insegnante ha mostrato agli studenti un dagherrotipo di una bambina con un vestito rosso e bianco davanti a una casa contadina: un'immagine che ha lasciato spazio alla fantasia degli alunni, ed è stato l'input per la stesura di una breve storia (Peruzzi 2015:344), poi corretta in modalità cooperativa.

Per sviluppare la comprensione scritta e il conseguente reimpiego del lessico è stata infine creata un'attività che gli studenti hanno dovuto svolgere individualmente e, in seguito, in gruppo. Primariamente si è lavorato sul lessico attraverso un gioco di abbinamento svolto in gruppo in cui ciascuno sapeva di essere indispensabile per gli altri e al successo del gruppo (Caon, Rutka 2004: 41) con l'obiettivo di combinare immagini e vocaboli. Gli studenti hanno svolto l'esercizio divertendosi e aiutandosi molto tra di loro. La sfida era quella di riuscire a trovare ogni abbinamento. A ognuno è stato poi assegnato un brano da leggere in cui dovevano sottolineare le parti principali e rispondere a delle domande di comprensione guidata (Balboni 2006: 21). In un secondo momento era richiesto loro di completare un breve riassunto a buchi, reimpiegando il lessico incontrato nel brano e spiegando, a turno, ai compagni quanto avevano letto. Durante questa fase i ragazzi si segnavano sul quaderno i termini nuovi incontrati.

7.3. RISULTATI OTTENUTI

Al termine di tutto il percorso gli studenti sono stati intervistati sia per stimolare in loro una riflessione sull'esperienza fatta, sia per evidenziare i punti di forza e gli aspetti meno positivi del percorso intrapreso, soprattutto nell'approccio al testo letterario.

Le loro posizioni in merito alla letteratura non sono cambiate molto: chi era amante all'inizio del percorso lo è stato fino alla fine aumentando l'entusiasmo, chi non lo era ha ribadito la sua posizione. Tuttavia è stata messa in evidenza l'utilità di lavorare su un testo letterario, soprattutto per l'ampliamento del lessico. A questo proposito, infatti, gli studenti sono stati tutti unanimi nel ribadire che il lavoro fatto con i vocaboli li ha aiutati a imparare nuovi termini e a migliorare il proprio italiano. Inoltre hanno evidenziato un miglioramento nella produzione, sia scritta che orale, e nell'uso di alcuni aspetti grammaticali. Il tema della montagna è stato particolarmente apprezzato in quanto li ha avvicinati a un campo lessicale nuovo come quello della montagna, i riferimenti ambientali e climatici e i termini legati alla flora e alla fauna: attraverso gli occhi dei personaggi hanno potuto conoscere un mondo per loro avvincente, che li ha portati ad una nuova consapevolezza interculturale (Bertelli s.d.: 10). Purtroppo non c'è stato modo di approfondire questo tema con altri testi, ma gli studenti hanno apprezzato il romanzo affermando che avrebbero volentieri continuato a leggere il libro.

Il racconto di Cognetti li ha colpiti soprattutto per alcune esperienze narrate: tutti i ragazzi sono rimasti molto colpiti dalla parte in cui il protagonista racconta come i genitori parlassero in dialetto veneto e lui non capiva nulla. Per gli studenti è stato come un *flashback* nei primissimi giorni di scuola: sia perché non capivano nulla dell'Italiano, sia perché quando cominciavano a capire qualcosa si imbattevano in questa lingua strana (il dialetto), ulteriormente incomprensibile per loro. Due livelli di apprendimento diversi, ma altrettanto importanti per poter entrare a far parte del nuovo mondo in cui si trovavano.

Per uno studente il rapporto padre-figlio è stato particolarmente significativo, proprio perché anche lui sta costruendo il suo rapporto con il genitore, mentre per un altro lo stesso valore ha avuto la descrizione del rapporto di amicizia tra il protagonista e il ragazzo di montagna.

Un altro aspetto che li ha accomunati è l'aver evidenziato gli spostamenti della famiglia protagonista: li incuriosiva sapere se potevano esserci stati ulteriori trasferimenti, portandoli quindi a riflettere nuovamente sul loro destino.

Cognetti ha insomma risvegliato in loro ricordi passati e li ha catapultati nel presente facendoli riflettere sui loro rapporti familiari e di amicizia, portandoli a pensare al loro futuro con la domanda sottintesa: dove andrà il protagonista e dove andremo noi?

8. TERZA ESPERIENZA: STUDENTI UNIVERSITARI MESSICANI SI AVVICINANO ALLE MONTAGNE ITALIANE

L'Università Autonoma di Querétaro [ke 're ta ro] in Messico è nata nel 1951 e comprende la Facoltà di Lingue e Lettere dedicata all'insegnamento delle lingue e culture e alla formazione di docenti, linguisti e letterati.

I corsi di italiano sono organizzati in otto semestri (sessanta ore ognuno, cinque livelli di base, due intermedi e uno avanzato), con frequenza di cinque ore settimanali in aula. Gli studenti sono allievi di diversi corsi di laurea e post-laurea, professionisti, pensionati e adulti. In genere, sono tutti molto motivati all'apprendimento dell'italiano e denotano sempre un buon entusiasmo rispetto alle attività proposte. L'approccio di insegnamento è quello comunicativo e quando finiscono di frequentare questi corsi nei diversi livelli permane in loro il desiderio di continuare a praticare e approfondire la lingua e la cultura che hanno imparato. Per soddisfare questa necessità, la Facoltà ha organizzato diverse volte un "Seminario di lingua e cultura d'Italia per studenti avanzati".

L'esperienza che dà vita a questo documento è iniziata il 12 e il 14 febbraio 2018 con due classi: turno mattutino (13 studenti) e turno serale (14 studenti) con un totale di 27 allievi (19 donne e 8 uomini) di età tra i 23 e 63 anni (la maggioranza si colloca fra i 30 e 35 anni). La metà di loro ha visitato l'Italia almeno una volta per studio o per turismo. In generale si interessano di arte, cinema, gastronomia e cultura in generale, mentre solo cinque di loro nutrono interesse per la letteratura.

Tutti hanno dichiarato di voler studiare temi di cultura per poter praticare la lingua, per sviluppare la produzione orale e la produzione scritta, ma nessuno di loro ha esplicitato un tema in particolare.

Il 40% degli studenti dichiara che ama leggere, un altro 40% ammette di leggere abbastanza e il 20% restante confessa di leggere poco. In generale amano leggere in silenzio, a casa o sui mezzi pubblici e dicono che se avessero più tempo leggerebbero di più. Altre attività che fanno frequentemente è ascoltare musica, parlare con gli amici o praticare qualche sport. Aggiungono che amano ascoltare la radio italiana, vedere film, sentire *podcast*, vedere programmi televisivi in italiano e riconoscono che vorrebbero essere più colti, avere più occasioni di comunicare in italiano con "italiani veri", capire in profondità la lingua comunicativa e la cultura d'Italia.

8.1. PERCHÉ LE OTTO MONTAGNE?

Il tema la montagna è stato scelto perché è una realtà che loro conoscono pochissimo in prima persona, sia in Messico che in Italia. Il tema è stato toccato abbondantemente da scrittori italiani, i dati al riguardo sono tanti e permettono un lavoro progressivo di tipo deduttivo. Sembra inoltre che le loro conoscenze pregresse siano poche, derivate dalla tradizione orale e dai *mass media*.

Per quanto riguarda l'autopromozione, cioè i cambiamenti che avvengono negli studenti una volta che sono consapevoli di una realtà (linguistica, sociale,

culturale) che prima non conoscevano (Balboni 2002: 92 ss), è doveroso considerare che oggi le persone sono coinvolte in una vita talmente frenetica che lascia poco tempo ad attività di grande importanza come leggere per il piacere di farlo, avvicinarsi alla letteratura come godimento estetico e come un'opportunità di crescita personale per poi condividerla con gli altri. Molti degli studenti che frequentano i nostri corsi non sentono quel "bisogno quasi fisico di procurarsi un nuovo romanzo in cui immergersi", come cita Giusti (2011: 7). Seguendo sempre Giusti, è necessario permettere loro di avvicinarsi al pericolo di destabilizzare e influenzare la loro vita, di dare la possibilità di tracciare un percorso e una direzione, di cambiare il loro stile di vita. Dato che gli studenti che hanno partecipato a questa esperienza sono adulti che amano profondamente la lingua e la cultura italiana, un testo come quello di Paolo Cognetti è molto adatto per influenzare il loro apprendimento della lingua e della cultura e, soprattutto, utile a fissare le basi per futuri percorsi accademici e di vita.

8. 2. IL ROMANZO IN CLASSE: LE ATTIVITÀ DIDATTICHE

Il primo quesito affrontato è quello relativo al modello teorico della didattica della letteratura utile a raggiungere due obiettivi educativi: l'autopromozione e la culturizzazione. È ovvio che la didattica della letteratura non segue degli schemi operativi predeterminati o precostruiti: i docenti devono costruire un percorso da proporre a determinati studenti prendendo in considerazione chiari elementi del loro contesto (García Rivera 1995: 9).

Per il corso è stata creata una dispensa dal nome "Italia è montagna" (46 pagine) organizzata come una "unità didattica" e seguendo fasi di preparazione, introduzione, ricezione, riflessione, produzione, ripasso e rinforzo e valutazione (Magos 2008:4 ss) anche se non sempre in modo lineare.

Il diario della classe era lo strumento utile all'interno del quale sono state appuntate le attività così da assicurarsi che tutte avessero una coerenza all'interno del processo e che si arrivasse a un fine utile e produttivo.

I tre obiettivi principali erano: avvicinare gli studenti a realtà culturali che non fanno parte del loro quotidiano, far ricordare degli elementi grammaticali e culturali e far praticare la lingua italiana ascoltando, parlando, leggendo e scrivendo; l'obiettivo implicito che permeava tutta la struttura del Seminario era quello di stimolare il loro apprendimento dell'essere in contatto con questa lingua e con questa cultura, di far vivere un momento estetico dal punto di vista letterario.

La parte iniziale della dispensa era dedicata a numerosi testi tratti da fonti diverse didattizzati e interessanti anche dal punto di vista grafico (mappe e fotografie a colori, parole in neretto, paragrafi divisi e numerati, titoli evidenziati, sottolineature, ecc.).

Ogni testo è preceduto da un riquadro con le istruzioni utili a sviluppare le competenze per una lettura dinamica (sottolineare, cerchiare, annotare ai margini, ecc.). I testi scelti sono: "Italia è anche montagne", "Le montagne

italiane: leggende, musica, gastronomia...”, “Il Salvanél”, “La principessa della neve”, “Una canzone: La montanara” (con un piè di pagina che spiega la leggenda di Soreghina), “Gastronomia della Val Pellice, piatti e ricette valdesi”, “Arrosto di maiale al sidro e mele”, “Le otto montagne: l’autore Paolo Cognetti”, “Il libro: Premio Strega a Le otto montagne”, “Le otto montagne: Introduzione e Parte prima, Uno”.

Sicuramente una delle aree più importanti che può essere attivata dagli studenti universitari (considerando che loro sono capaci di effettuare processi di cognizione in senso deduttivo) è la riflessione metalinguistica. Farli riflettere sui testi (quindi su concetto, caratteristiche, tipi, costruzione, ecc.) promuove lo sviluppo della loro competenza testuale: un tema di grande rilevanza e sul quale si è scritto molto. In questa esperienza tale argomento è stato trattato diverse volte durante le lezioni e i materiali usati in classe contengono alcuni esercizi per far riflettere sulla struttura di una leggenda, comparare i testi di due leggende (“Il Salvanél” e “La principessa della neve”) e chiedere un “ordine testuale” nell’esposizione orale sul tema sulla cultura che si è già citato diverse volte. Gli studenti non sembrano aver avuto problemi né nella comprensione dei concetti, né nell’esecuzione di attività di comprensione, di lettura, di ascolto e di produzione orale e scritta.

Da ogni testo derivano diversi tipi e quantità di esercizi: comunicativi, di arricchimento lessicale, grammaticali, di arricchimento culturale, di riflessione metacognitiva, di dizione e pronuncia. Alcuni esercizi sono stati svolti in modo individuale e come compito per casa, altri a coppie o in piccoli gruppi e, infine, altri con tutta la classe. La promozione della ricerca di informazioni da parte degli studenti è avvenuta incoraggiando l’applicazione, l’acquisizione e lo sviluppo delle loro competenze multimediali: multimedia e ipermedia (Morales 2013).

A questo proposito, è importante sottolineare che le condizioni di lavoro per un docente di lingue del XXI secolo sono molto cambiate nell’arco di pochi anni: ora si può contare su tante risorse presenti nella rete Internet e, d’altro canto, i nostri studenti sono non solo preparati, ma anche felici di poter accedere ad esse (Samboy 2017:9). Gli studenti partecipanti a questa esperienza hanno consultato in Internet testi di diversi tipi (film, canzoni, interviste, documentari) esponendo poi in aula presentazioni in *Power point* come risultato di queste ricerche (La leggenda della nascita dell’Etna; Le chiesette nelle montagne italiane; canzoni “Stelutis alpinus” e “Signore delle cime”; Il Gran Sasso; Il Vesuvio e la lettera di Plinio; La ricetta del pizzoccheri) e realizzando altre attività di produzione orale tipo intervista e/o dibattito.

È importante non dimenticare aspetti teorici riguardanti, ad esempio, la lettura a voce alta: questa è una tecnica per disimparare i processi acquisiti in lingua materna, imparare delle strategie e sviluppare competenze nella lingua straniera. La lettura a voce alta è importante anche per acquisire lessico nuovo in contesto, una volta che gli studenti comprendono il significato d’una parola e ne precisano la forma; affermano Corda e Marelli (2004: 20) che “un primo elemento - da prendere in considerazione per imparare una parola nuova - è la forma, intesa sia come pronuncia che come forma ortografica. Parole in cui

ricorrono suoni che non esistono nella L1 sono più difficili da imparare, e lo sono anche combinazioni di lettere poco frequenti nella LS, o senza un corrispondente nella L1". Le possibilità tecniche della lettura a voce alta (disimparare/imparare) e la possibilità di finire un esercizio con una lettura interpretata registrata dai propri studenti e commentata dal docente è una strada che ha portato al piacere estetico del testo letterario, uno degli obiettivi del Seminario in oggetto svolto in una sessione di lavoro di due ore per dieci settimane per un totale di venti ore di lavoro in aula.

8.3. RISULTATI OTTENUTI

Il docente del seminario si è fatto aiutare da diversi colleghi che hanno osservato lo svolgimento delle lezioni usando le schede di osservazione (vedere sotto) per la ricerca in oggetto, completate alla fine del percorso con un'intervista. I principali risultati sono di seguito indicati.

Durante lo svolgimento delle lezioni gli studenti prendevano appunti sul loro quaderno e nessuno di loro faceva uso del tablet o del PC per annotare i dati di loro interesse. Il 100% interagiva con il testo cartaceo sottolineando parole, enfatizzando le parole sconosciute o i dati che ritenevano utili ricordare, disegnavano dei quadretti o dei cerchi sulle idee per loro importanti per poterle in seguito condividere e discutere con il resto della classe.

Il docente si dichiarava il loro "dizionario vivente" e a lui sono state rivolte domande sul significato delle parole sconosciute anche se molto spesso gli studenti accedevano ai dati o al dizionario ricercando informazioni sul telefonino. Alcune volte gli studenti ricercavano dati utili alla lezione su input del docente (*"Cercate quanto è alto il nostro "Pico di Orizaba", la montagna più alta del Messico"*).

Molte volte, mentre si leggeva o si ascoltava un testo, gli allievi facevano delle riflessioni metalinguistiche e grammaticali: *"Che tempo verbale è?; Va bene 'di' o è meglio 'da'?; Se dico 'se io volessi', è corretto?"* Alcune volte erano gli stessi compagni a rispondere alle domande oppure il docente. Più di una volta si è fatta una pausa e il docente ha spiegato sulla lavagna una regola che era stata richiesta fornendo degli esempi.

Dopo aver riflettuto sulla struttura testuale dei brani studiati contenuti nella scheda, gli studenti confrontavano i diversi testi: *"Una canzone ha un inizio, uno sviluppo e un finale?; E una ricetta di cucina?; Allora, l'introduzione del libro di Cognetti si può ritenere l'inizio del testo?"*

Non di rado, quando si parlava di temi culturali, gli allievi facevano riferimento alla propria cultura materna: *"Se il Monte Bianco è la montagna più alta in Italia, qual è in Messico?; Io non conosco nessuna ricetta tipica delle montagne messicane...; Come sarebbe bello che i nostri montanari formassero dei cori come quelli italiani..."*

Dai temi culturali trattati in classe derivavano altri temi dello stesso tipo: *"Vi ho mandato per WhatsApp una foto delle regioni italiane con i loro piatti tipici. L'avete ricevuta?; Antonio dovrebbe guidarci in un tour per conoscere i*

principali vini italiani!; Allora, Soreghina e la Principessa delle nevi sono la stessa cosa? E ce ne sono altre?"

Quando si è cominciato a lavorare direttamente sul testo di Paolo Cognetti sono sorte molte iniziative personali, molte domande e molte riflessioni: *"Cognetti è incredibile: la metà della sua vita in montagna e l'altra a New York...; Come descrive bene i paesaggi questo autore... Era come essere insieme a loro in macchina quando hanno scoperto quelle altre montagne...; Ho cercato "La valsugana" e "Il testamento del capitano" in Youtube! Che belle canzoni..."*

Sono sorte anche alcune idee e proposte per le prossime edizioni di questo Seminario: *"E se la prossima volta studiassimo Dante? Ora capisco che la vita degli italiani è legata alla montagna e al mare. La prossima volta la nostra Scheda di lavoro si chiamerà "Italia è acqua"?"*

Gli atteggiamenti degli allievi sembrano indicare come loro abbiano veramente apprezzato le lezioni e il tema culturale. Il loro linguaggio corporeo, la posizione delle braccia e della testa, come si sedevano e interagivano fra di loro, lo sguardo mentre domandavano o mentre gli altri compagni esponevano hanno sempre espresso molto interesse. Alcune frasi ne danno pure testimonianza: *"Una lezione più bella dell'altra; Io lo sapevo che facevo bene a iscrivermi al Seminario!; Questo testo mi fa volare..."*

9. STRUMENTI USATI IN TUTTE E TRE LE ESPERIENZE

Durante tutto il percorso di cui ci siamo avvalsi di schede di osservazione e questionari per gli studenti poiché "la raccolta dati è indispensabile per monitorare il percorso, tenere sotto osservazione l'effetto delle azioni messe in atto" (Losito, Pozzo 2005: 168).

Gli strumenti utilizzati sono stati concordati e strutturati in maniera tale da essere semplici nella compilazione (De Luchi 2016: 26), sia da parte degli studenti che degli insegnanti, avendo inoltre l'obiettivo di portare all'analisi il contesto socio-culturale degli apprendenti, la valutazione delle loro pre-conoscenze e dei loro interessi, la selezione e la scelta delle strategie da adottare.

Al termine del percorso sono state fatte delle interviste semistrutturate, in quanto strumento flessibile ma comunque più guidato rispetto ad una intervista libera (Coonan 2004: 37) sia agli studenti che agli insegnanti: venivano chieste le impressioni rispetto al corso, alle attività svolte, alle sensazioni e emozioni suscitate dal testo.

9.1 LE SCHEDE DI OSSERVAZIONE

Le schede di osservazione usate sono state due: la prima riguardava il piano e la struttura della lezione, la seconda il linguaggio non verbale.

Le voci selezionate nella prima scheda avevano lo scopo di analizzare alcune

fasi della lezione, il comportamento degli studenti, valutare l'efficacia di alcune strategie sullo sviluppo dell'apprendimento.

Gli aspetti presi in esami erano: l'approccio teorico al testo letterario ("Fanno domande di tipo letterario? Fanno domande sulla struttura del testo?"); l'aspetto interculturale ("Fanno riferimento alla lingua materna ed alla cultura d'origine?"); Il lavoro con i compagni ("Interagiscono con i compagni?"); la partecipazione alla lezione (prendono appunti, sottolineano le parole, consultano il dizionario).

La seconda griglia ha focalizzato l'attenzione sul linguaggio non verbale, sulla postura, sul contatto oculare durante lo svolgimento delle lezioni, la gestualità, la mimica facciale, la distanza prossemica, lo sguardo.

9.2. I QUESTIONARI

Per quanto concerne i questionari, somministrati all'inizio e alla fine, questi avevano lo scopo di conoscere il rapporto con la letteratura dei nostri studenti e vedere quanto questo fosse cambiato alla fine del corso: nonostante il diverso contesto socio-culturale, l'età e l'ordine di scuola, il questionario ci ha offerto uno scenario molto interessante riguardante la lettura, la scrittura e la produzione orale dei nostri allievi.

Dall'analisi dei dati raccolti si denota come la lettura sia presente ovunque, soprattutto grazie alle nuove tecnologie e come la lettura silenziosa sia preferita rispetto alla lettura ad alta voce in contesto scolastico o al fascino della drammatizzazione. Importante anche la dimensione grafica: i caratteri sono importanti così come la copertina e il numero di pagine che, se eccessivo, può generare un atteggiamento di rifiuto nel lettore. La lettura è ancora l'ispiratrice di sogni, di conoscenze, di luoghi e parole sconosciute e accanto ai generi classici, si preferiscono nuovi generi letterari, come i fumetti.

Per quanto riguarda la scrittura, il questionario voleva indagare come fosse percepita, quali fossero le forme di comunicazione scritte più utilizzate oggi, quali quelle in via d'estinzione e quali strategie potessero favorire un approccio positivo alla scrittura. Sia per gli adolescenti che per gli adulti, lo scrivere rappresenta un'operazione complessa, soggetta a regole, alla quale ci si avvicina con un certo timore o un atteggiamento di deferenza. Si percepisce una certa ritrosia e paura nel commettere errori che possano ridicolizzare o penalizzare di fronte agli altri e, anche per questo, si evidenzia forse una preferenza a testi brevi, *sms* ed *e-mail* nella comunicazione quotidiana, sia essa formale ed informale.

La parte dei questionari sulla produzione orale voleva invece riconoscere quale valore l'oralità avesse tra gli adolescenti e gli adulti, quali fossero gli elementi che favoriscono o impediscono la comunicazione, quali gli interlocutori preferiti. La comunicazione orale, infatti, non è solo espressione di sentimenti, bensì la base per costruire rapporti sociali con le persone e rappresenta per questo ancora un mezzo importante per manifestare le proprie idee, le emozioni e i sentimenti. Dalle risposte è emerso che la diversa età e maturità incide sulla

capacità di costruire dei rapporti con gli altri, in particolare gli adolescenti sottolineano una certa difficoltà a parlare con gli adulti, mentre amano confrontarsi con i coetanei, soprattutto riguardo a tematiche inerenti la sfera affettiva e relazionale. Figli dell'era digitale, gli adolescenti si trovano a loro agio nel comunicare con Internet e i social, mentre sono più timidi ed impacciati nelle situazioni reali; d'altro canto, gli studenti adulti si sono adattati ai social.

Da ultimo, i questionari sono stati fondamentali anche nella fase iniziale della ricerca utile alla definizione delle pre-conoscenze sulla montagna. Grazie ai questionari è emerso che la parola "montagna" evocava la neve, l'inverno, gli slogan pubblicitari o le sequenze celebri di alcuni film, ma poche erano le esperienze dirette collegate al paesaggio della montagna. La conoscenza di alcune montagne era legata spesso a ricordi sulla scuola.

Il particolare curioso che emergeva spesso era legato a uno studio mnemonico della montagna e riguardava il carattere peculiare del vulcano: "*Il vulcano è una montagna o è qualcosa di differente?*".

Sia in Italia che in Messico gli studenti conoscevano o avevano scoperto delle leggende sulle montagne grazie al racconto dei genitori o dei nonni, mentre una conoscenza confusa e superficiale si è registrata sia tra gli italiani che tra i messicani in merito all'esistenza del Corpo degli Alpini. In particolare, le risposte fornite oscillavano tra eroi del passato, vecchi nostalgici, o bevitori ostinati di grappa: solo alcuni di loro avevano letto qualche racconto legato alla montagna.

Alla fine di questa esperienza la conoscenza del paesaggio della montagna era più migliorata e gli stessi termini geografici utilizzati (cima, vetta, passo, crinale) assumevano una collocazione precisa rispetto all'uso precedente.

9.3 LE INTERVISTE FINALI AGLI STUDENTI E AI DOCENTI

Al termine del corso, gli studenti sono stati intervistati di fronte alla telecamera e le loro risposte sono poi state trascritte. L'analisi dei dati è stata di tipo qualitativo, facendo ricorso ad un *content analysis* (Coonan 2004: 23): sono state evidenziate le parole-chiave comuni ai vari studenti, sia in base alla scuola di appartenenza che nei vari gruppi di lavoro. Contemporaneamente sono state messe in rilievo le differenze e gli elementi caratterizzanti ciascuna esperienza.

Nonostante si trattasse di studenti provenienti da *background* culturali diversi si sono potuti riconoscere alcuni punti in comune. Tra questi, è stato messo in evidenza come sia stato apprezzato l'approfondimento grammaticale e in particolare gli esercizi riferiti alla particella "ne", trovata da tutti particolarmente ostica. Lo sviluppo del vocabolario, con particolare riferimento alla microlingua legata alla montagna, li ha molto aiutati ad ampliare le loro conoscenze: nei vari gruppi è stato infatti sottolineato come parte importante del loro percorso è stato l'affinare un linguaggio specifico. Le varie esercitazioni legate al testo hanno portato ad una progressiva scoperta del paesaggio

montano, seppur con approfondimenti differenziati a seconda del percorso. I ricordi autobiografici di Cognetti hanno fatto affiorare anche le esperienze passate degli studenti (gite scolastiche, libri, idee ed altre testi letti durante il loro percorso scolastico), condividendo quindi il mondo creato dallo scrittore, il suo *medium* linguistico (Pelizza s.d.:17). Non da ultimo, un elemento che ha accomunato studenti di culture ed età diverse è stato il desiderio di voler proseguire nella lettura del libro, curiosi di scoprire la continuazione delle avventure del protagonista.

Differenti sono stati invece i punti che hanno caratterizzato le varie realtà: l'immagine della montagna era inizialmente diversa (la montagna come neve o comunque legata alle cime bianche della pubblicità per la scuola media, nessuna particolare associazione per la scuola superiore e legata alla bellezza dell'Italia per l'università); della lingua e cultura gli studenti più piccoli hanno memorizzato in particolare i modi di dire e le leggende, gli adolescenti hanno apprezzato con curiosità la parte del testo in cui era citato il dialetto veneto (esperienza che anche loro avevano vissuto), mentre gli adulti hanno legato la loro curiosità alle tradizioni culturali. Nella scuola media particolare spazio è stato dato alla fantasia degli studenti, che hanno apprezzato le varie attività, in particolare al museo; gli studenti delle superiori hanno trovato spazio per riflessioni di tipo linguistico soffermandosi anche sulle strutture della propria lingua materna; mentre, ad un livello ancora superiore, gli studenti messicani hanno saputo fare riflessioni di tipo filosofico sul significato di alcune immagini e metafore presenti nel testo.

Cosa è rimasto agli studenti rispetto al libro? Per la scuola media è stato una continua salita che ha definitivamente cambiato la loro idea iniziale di montagna; alle superiori invece, nonostante le titubanze iniziali rispetto alla tematica, forte è stata la curiosità rispetto al protagonista e alla sua storia, facendo emergere molto il vissuto personale; per gli studenti universitari il desiderio di scoprire la montagna italiana è stato particolarmente più forte e li ha portati ad approfondire le loro conoscenze legate alla cultura italiana.

Gli insegnanti coinvolti nella ricerca si sono intervistati a vicenda, cercando di far emergere le difficoltà nate dal lavoro in team, ma anche gli aspetti positivi che si sono avuti da tutta l'esperienza. Si è cercato di porre in relazione tra loro i dati, analizzandoli in modo tale da fornire in maniera critica un quadro fedele della situazione (De Luchi 2000: 200), come previsto nella triangolazione dei dati propria della RA (Coonan 2004: 36). La prima cosa emersa è stata la difficoltà di coordinare il lavoro. Gli insegnanti non si conoscevano, non conoscevano i ritmi dei colleghi e si trovavano divisi da un oceano e con impegni lavorativi e familiari differenti. Per facilitare la comunicazione, nata sul forum del Post Master, passata poi all'utilizzo della mail, si è deciso di creare un gruppo WhatsApp, in modo da avere una comunicazione più immediata. Questo tuttavia non ha risolto il problema del fuso orario, e la sincronicità non era sempre possibile: recuperare quindi il filo del discorso, riscorrere i messaggi e cercare di dare la propria opinione non è stato sempre immediato e semplice. Il gruppo doveva trovare un proprio ritmo, per questo la fase organizzativa iniziale è stata particolarmente articolata e

innegabilmente difficile. La scelta del testo è stata sicuramente ardua: sono stati passati al vaglio vari autori e testi, trovare un brano adatto a contesti di apprendimento, livelli di lingua e motivazione differenti ha richiesto un grande sforzo da parte dei docenti. Nell'ottica del professionista riflessivo (De Luchi 2016: 22), ognuno ha dovuto infatti rimodulare attività e progettazioni del proprio corso per poter svolgere un percorso comune, richiedendo un forte lavoro di rinegoziazione. La programmazione ha incluso anche la creazione di strumenti di RA adatti ad analizzare le varie fasi del percorso: sono stati quindi discussi più e più volte questionari iniziali, schede di osservazione e struttura delle interviste, in modo da determinare quella severità delle regole necessaria per determinare una certa rigidità nel percorso di RA (Baldacci 2012: 100). Si è deciso di creare degli strumenti con voci che fossero generali e adatte a tutti le tipologie di studenti, lasciando spazio per annotazioni e riflessioni personali, permettendo quindi una certa flessibilità.

Non si può nascondere che il lavoro è stato molto e che ha richiesto una certa quantità di tempo e fatica, ma la motivazione dei docenti è stata alta durante tutto il percorso, così da permettere uno scambio di idee e opinioni molto proficuo: ci sono stati anche scontri, ma sempre nell'ottica del miglioramento e della ricerca. È stato inoltre molto interessante confrontarsi continuamente ed avere un supporto nello svolgimento delle attività, superando l'auto-referenzialità (De Luchi 2000: 197): ogni esperienza positiva e negativa poteva essere condivisa con la certezza di essere ascoltati e consigliati, cosa che non sempre avviene nella realtà quotidiana di insegnamento.

10. CONCLUSIONI GENERALI

Muoversi in aula è come muoversi sulla montagna. L'essere umano, per sua natura, ama imparare, muoversi, scoprire il suo mondo interiore e quello esterno, ama comunicare ed è pronto ad accettare e superare sfide di qualsiasi tipo: scalare una montagna può significare fare passo dopo passo una salita piena di momenti difficili, e lo stesso si può fare con la lettura di un testo sulla montagna, dove ogni parola e ogni frase può rappresentare un ostacolo da superare. Ma gli esseri umani, per loro natura, affrontano gli ostacoli, così come hanno fatto gli studenti di questa ricerca: nonostante l'età anagrafica, la nazionalità e il livello linguistico, tutti loro si sono mostrati molto interessati nel seguire i sentieri e le attività proposte dai docenti, suggerendo loro delle cose nuove. Borello e Baldi (2003: 134) osservano che il successo nella comunicazione "si basa su processi relazionali e non sono i singoli elementi del processo comunicativo ad avere importanza, ma le loro reciproche interconnessioni (...) e che qualunque attività umana ha un valore comunicativo".

La scelta del progetto ha tenuto conto dei bisogni, delle competenze e delle aspettative dei nostri studenti. A forza di salire la montagna, passo dopo passo, noi docenti impariamo a conoscerla e possiamo indicare loro la strada

migliore, ma non siamo esenti dall'imparare: ogni volta scopriamo un colore che non avevamo visto, una roccia che può diventare pericolosa, una traccia per indicare più chiaramente la strada, un aggancio dove collocare le mani per appoggiarsi o, alle volte, riconoscere che dobbiamo tornare indietro per cercare una strada migliore: è l'arte di essere docenti-ricercatori, valide guide per condurre i nostri studenti attraverso un testo che li accompagni nel sentiero dell'apprendimento.

La scuola offre una vastissima quantità di testi grazie ai quali è possibile allenare i nostri studenti nella pratica della comprensione, della lettura e nella produzione orale e scritta; a noi, docenti di lingua, spettano testi letterari ricchi di opportunità di interpretazione e aspetti scientifici, argomentativi e prescrittivi che offrono tante opportunità di diletto e di lavoro. Quando un docente intende fare della letteratura una lista di date, di nomi di autori e di opere sbaglia la strada e porta gli allievi al burrone della noia e della demotivazione; il docente che fa della letteratura un'esperienza di vita e che accompagna gli studenti alla scoperta di emozioni, di colori, di sensazioni, di gusti, di suoni, di profumi, di immagini e testi fa scoprire loro un mondo nel quale si possono tuffare con la sicurezza di uscirne indenni, arricchiti e con delle esperienze estetiche che fanno vedere la vita più positivamente. Il testo letterario, dunque, non è un mistero del quale avere paura, ma una strada da percorrere con creatività e gioia: "l'argomento da apprendere e acquisire non viene visto come un 'quadro', cioè come struttura bidimensionale, ma come 'volume', la sfera in cui si integrano in vario modo e con varia incidenza tutte le attività umane, tutte le abilità"(Balboni 1990: 96).

Quando questa strada si percorre in compagnia di altri docenti che fanno parte di un gruppo di RA, il lavoro diventa ancora più appassionante permettendo a ogni membro della squadra di ricercatori di tracciare la propria strada e condurre gli studenti attraverso il testo letterario-bosco di parole passo dopo passo, ammirando il colore delle foglie-idee che brillano sotto il sole, respirando il profumo dei fiori-pensieri che penetra fino al cuore, scoprendo la magia degli gnomi-personaggi che piangono e ridono vivendo la loro storia-vita e si identificano con loro, riparandosi all'ombra-sicurezza di una caverna-concetto che sanno che è lì per i momenti difficili. È, in altre parole, la formazione di una comunità di apprendimento, cioè un insieme di docenti indipendenti e autonomi che si compromettono a lavorare insieme influenzandosi a vicenda. Riconoscono un apprendimento in collaborazione fra di loro, ma sempre mirando all'apprendimento dei loro studenti nei propri ambienti di lavoro (Molina 2005: 1).

Il testo *Le otto montagne* di Paolo Cognetti si è rivelato un bosco imbottito di lettere, di parole, di frasi, di concetti, di ricordi, di vivenze, di esperienze, di vita che all'inizio, e solo all'inizio, sembrava molto difficile da attraversare, da ripercorrere... Dopo i primi incontri con i docenti-scalatori ognuno è riuscito a tracciare un sentiero per condurre i propri studenti e loro si sono goduti la gita-lezione-scoperta arrivando alla cima della propria montagna aiutati da descrizioni perfette, da personaggi veri, da un linguaggio che rifletteva il pensiero dell'autore nonché dallo spirito e dall'allegria di Paolo Cognetti: "nei

limiti in cui uno studente è in grado di avvicinarsi all'apprendimento come momento di scoperta di qualcosa invece che solo per 'apprendere quella cosa', solo così lo studente avrà la tendenza a sviluppare le sue attività di apprendimento con l'autonomia e l'auto-soddisfazione, o più propriamente attraverso la gratificazione insita nella scoperta stessa." (Bruner 1961 in Ausubel 2009: 636)

E ora, giunti alla discesa della montagna, i docenti-scalatori si riuniscono per condividere esperienze scoprendo con gioia che è valsa la pena la formazione del *team* perché i loro scalatori-allievi hanno vissuto un'esperienza didattica, linguistica, culturale ed estetica di grande valore. Ne rendono testimonianza i loro scritti, le loro presentazioni orali in aula, ma soprattutto la loro soddisfazione che non si può oggettivamente misurare, ma che risuona nella loro voce: "*Ce l'abbiamo fatta!*" E i docenti-scalatori rispondono: "*Obiettivi didattici, glottodidattici, culturali ed estetici compiuti!*"

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

ARDESINO E.; STROPPIA S., 2009, *La letteratura nei corsi di lingua: dalla lettura alla creatività*, Guerra, Perugia.

AUSUBEL D. P., 2009, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano.

BALBONI P. E., 1990, *Microlingue e letteratura nella scuola superiore. Guida all'esame di concorso*, La Scuola, Brescia.

BALBONI P. E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.

BALBONI P. E., 2006, *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*, Guerra, Perugia.

BALBONI P. E., 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Bonacci, Torino.

BALBONI P. E.; MEZZADRI M. (a cura di), 2014, *L'italiano L1 come lingua dello studio*, Loescher, Torino.

BALDACCINI M., 2012, "Questioni di rigore nella ricerca azione educativa", *ECPS Journal*, 6, 97-106.

BERTELLI C., s.d., *La letteratura nella classe di Lingua*, Modulo del Master Itals, Venezia.

BORELLO E.; BALDI B., 2003, *Teorie della comunicazione e glottodidattica*, UTET, Torino.

CAON F.; RUTKA S., 2004, *La lingua in gioco*, Guerra, Perugia.

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

CAON F., 2017, *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Bonacci-Loescher, Torino-

COGNETTI P., 2016, *Le otto montagne*, Einaudi, Torino.

COONAN C.M., 2003, "Ricerca-azione per insegnanti di italiano L2", in M.C. Luise (a cura di), *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi. Strumenti per la didattica Volume 3*, Guerra, Perugia, 7-52.

COONAN C. M., s.d., *La ricerca azione*, Master Itals, Venezia.

CORDA A.; MARELLO C., 2004, *Lessico. Insegnarlo e impararlo*, Guerra, Perugia.

DE LUCHI M., s.d., *Metodologia della ricerca nella didattica delle lingue*, (53 pagine), Modulo del Master Itals II livello, Venezia.

DE LUCHI M., 2000, *La ricerca-azione*, in Dolci R., Celentin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, 196-210.

DE LUCHI M., 2016, "Il docente ricercatore", *Bollettino Itals*, 14,66, 21-29.

DOMENIS L., 2005, *Trasformare gli sbagli in opportunità di apprendimento*, Erickson, Trento.

GARCÍA R. G., 1995, *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*, Akar, Madrid.

GIUSTI S., 2011, *Insegnare con la Letteratura*, Zanichelli, Bologna.

LOSITO B.; POZZO G., 2005, *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Carocci, Roma.

MAGOS GUERRERO J., 2008, "Un esquema general para la acción didáctica", in *Memorias del XII Encuentro Nacional de Maestros de Lenguas*, CELE-UNAM,

México, 207-232.

MARIANI L.; POZZO G., 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.

MOLINA, R. E., 2005, "Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa", *Revista de Educación*, 337, 235-250, Universidad de Granada, España.

PALLOTTI G., 2000, "Favorire la comprensione dei testi scritti ", in BALBONI P. E., (a cura di), *ALIAS Approccio alla lingua italiana per Allievi Stranieri*, Petrini, Torino, 159-171.

PELIZZA G., s.d., *La letteratura nella classe di lingua*, Modulo Master Itals, Venezia.

PERUZZI P., 2015, "L'uso didattico dell'immagine", in DIADORI P., (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano, 342-350.

SAMBOY M., 2018, *Unidad Didáctica 3: Interactividad y multimedia*, CREFAL, México.

SILVA C. M.; GRASSO M., 2016, "Il pluralismo come risorsa per il successo scolastico dei figli dell'immigrazione", *SeLM*, 7-9, 44-50.

STACCIOLI G., 1998, *Il gioco ed il giocare*, Carocci, Roma.

TAGLIALATELA A.; TARDI G., 2016, "Apprendimento linguistico e "Buona Scuola". Un focus sull'italiano L2", *SeLM*, 7-9, 33-38.

TROMBETTA C.; OSIELLO L., 2007, *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Erickson, Trento.

SITOGRAFIA

<<https://www.giuntiscuola.it/sesamo/italiano-l2/italiano-l2-articoli/oggi-facciamo-pragmatica-un-progetto-di-ricerca-azione-per-l-educazione-linguistica-a-scuola/>>

Articolo di divulgazione sulla didattica interculturale pubblicato su Giunti Scuola a cura di Stefania Ferrari, *Oggi facciamo pragmatica, Un percorso di ricerca azione per l'educazione linguistica a scuola*

<www.istruzione.it/allegati/prot2563_13.pdf>

Documentazione Ministeriale di riferimento sugli strumenti di intervento per

alunni con Bisogni Educativi Speciali. Nota prot. N. 2563 del 22 novembre 2013

<<https://youtu.be/9qPpVwVG6fA>>

MORALES J. C., 2018, *¿Qué es multimedia? ¿Qué es hipermedia?*