



Federico Batini

PARLO, LEGGO, SCRIVO

Percorsi per competenze



/ ASSE DEI LINGUAGGI

Federico Batini

Parlo, leggo, scrivo.
Percorsi per competenze
di italiano

Loescher



© Loescher Editore - Torino - 2014
<http://www.loescher.it>

I diritti di elaborazione in qualsiasi forma o opera, di memorizzazione anche digitale su supporti di qualsiasi tipo (inclusi magnetici e ottici), di riproduzione e di adattamento totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), i diritti di noleggio, di prestito e di traduzione sono riservati per tutti i paesi. L'acquisto della presente copia dell'opera non implica il trasferimento dei suddetti diritti né li esaurisce.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org.

L'editore, per quanto di propria spettanza, considera rare le opere fuori dal proprio catalogo editoriale. La fotocopia dei soli esemplari esistenti nelle biblioteche di tali opere è consentita, non essendo concorrenziale all'opera. Non possono considerarsi rare le opere di cui esiste, nel catalogo dell'editore, una successiva edizione, le opere presenti in cataloghi di altri editori o le opere antologiche.

Nel contratto di cessione è esclusa, per biblioteche, istituti di istruzione, musei ed archivi, la facoltà di cui all'art. 71 - ter legge diritto d'autore.

Maggiori informazioni sul nostro sito: <http://www.loescher.it>

Ristampe

| | | | | | |
|------|------|------|------|------|------|
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | N |
| 2019 | 2018 | 2017 | 2016 | 2015 | 2014 |

ISBN 9788858313909

Nonostante la passione e la competenza delle persone coinvolte nella realizzazione di quest'opera, è possibile che in essa siano riscontrabili errori o imprecisioni. Ce ne scusiamo fin d'ora con i lettori e ringraziamo coloro che, contribuendo al miglioramento dell'opera stessa, vorranno segnalarceli al seguente indirizzo:

Loescher Editore s.r.l.
Via Vittorio Amedeo II, 18
10121 Torino
Fax 011 5654200
clienti@loescher.it

Loescher Editore s.r.l. opera con sistema qualità
certificato CERMET n. 1679-A
secondo la norma UNI EN ISO 9001-2008

Progetto editoriale: Fregi e Majuscole - Torino
Coordinamento editoriale: Rebecca Impellizzieri
Redazione: Fregi e Majuscole - Torino
Progetto grafico e videoimpaginazione: Fregi e Majuscole - Torino

Stampa: Sograte Litografia - zona industriale Regnano
06012 - Città di Castello (Perugia)

Indice

■ Introduzione

1. Trent'anni dopo: insegnare a un computer l'analisi del periodo
2. Che cosa significa sviluppare (far sviluppare) competenze
3. Le 16 competenze di base e le competenze di cittadinanza italiane
4. Le competenze e le *Indicazioni nazionali*
5. L'asse dei linguaggi
6. Le competenze obiettivo e la loro declinazione

I percorsi

■ Percorso 1

■ Percorso 2

■ Percorso 3

■ Percorso 4

■ Percorso 5

■ Percorso 6

■ Fonti e materiali utili

■ www.loescher.it/competenze

- On-line:
- il quaderno operativo dei percorsi per lo studente
 - la normativa di riferimento
 - materiali integrativi per l'attività in classe

Le relazioni fra il microcosmo personale e il macrocosmo dell'umanità e del pianeta oggi devono essere intese in un duplice senso. Da un lato tutto ciò che accade nel mondo influenza la vita di ogni persona; dall'altro, ogni persona tiene nelle sue stesse mani una responsabilità unica e singolare nei confronti del futuro dell'umanità.

La scuola può e deve educare a questa consapevolezza e a questa responsabilità i bambini e gli adolescenti, in tutte le fasi della loro formazione. A questo scopo il bisogno di conoscenze degli studenti non si soddisfa con il semplice accumulo di tante informazioni in vari campi, ma solo con il pieno dominio dei singoli ambiti disciplinari e, contemporaneamente, con l'elaborazione delle loro molteplici connessioni. È quindi decisiva una nuova alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo.

In tale prospettiva, la scuola potrà perseguire alcuni obiettivi, oggi prioritari:

- insegnare a ricomporre i grandi oggetti della conoscenza – l'universo, il pianeta, la natura, la vita, l'umanità, la società, il corpo, la mente, la storia – in una prospettiva complessa, volta cioè a superare la frammentazione delle discipline e a integrarle in nuovi quadri d'insieme;
- promuovere i saperi propri di un nuovo umanesimo: la capacità di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi; la capacità di comprendere le implicazioni, per la condizione umana, degli inediti sviluppi delle scienze e delle tecnologie; la capacità di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento;
- diffondere la consapevolezza che i grandi problemi dell'attuale condizione umana (il degrado ambientale, il caos climatico, le crisi energetiche, la distribuzione ineguale delle risorse, la salute e la malattia, l'incontro e il confronto di culture e di religioni, i dilemmi bioetici, la ricerca di una nuova qualità della vita) possono essere affrontati e risolti attraverso una stretta collaborazione non solo fra le nazioni, ma anche fra le discipline e fra le culture. [...]

Lo Stato stabilisce le norme generali cui devono attenersi tutte le scuole, siano esse statali o paritarie. Tali norme comprendono: *la fissazione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli studenti* [N.d.R. corsivo dell'Autore]; le discipline di insegnamento e gli orari obbligatori; gli standard relativi alla qualità del servizio; i sistemi di valutazione e controllo del servizio stesso.

Con le Indicazioni nazionali s'intendono fissare gli obiettivi generali, gli obiettivi di apprendimento e i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze dei bambini e ragazzi per ciascuna disciplina o campo di esperienza.

(Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione; disponibili sul sito www.loescher.it/competenze)

Introduzione

1. Trent'anni dopo: insegnare a un computer l'analisi del periodo

A volte accade che alcune cose si comprendano con molto ritardo. Nel mio caso sono occorsi quasi trent'anni e dei lavori di ristrutturazione in casa per comprendere pienamente un'azione didattica. Mi spiego. Quando ero un alunno della scuola secondaria di primo grado la nostra professoressa di italiano, la professoressa Colombo, ci propose un'attività da svolgere insieme. Quest'attività consisteva nell'insegnare al computer a fare l'analisi del periodo. Durante il periodo estivo nella mia abitazione si sono svolti una serie di lavori di manutenzione straordinaria che hanno richiesto, tra l'altro, lo svuotamento completo del mio studio, che non veniva messo completamente a posto da oltre dieci anni. Come accade in queste occasioni ho provveduto a eliminare una quantità notevole di oggetti, fogli, appunti, che appartenevano al passato. Ognuna di queste operazioni riduce il "carico" di memoria che ci portiamo dietro e consente di osservare meglio e con più attenzione le cose che "sopravvivono" a cernite successive. Tra queste ultime non ho avuto dubbi nel "salvare", ancora una volta, una cartolina che una volta era verde e che oggi, ormai del tutto scolorita, tende piuttosto al bianco e contiene il documento finale dell'attività sopraccitata. Una serie di fogli di accompagnamento, risalente agli anni 1984-85, inizia così:

Quando abbiamo iniziato il nostro lavoro sapevamo poco sulla programmazione del computer. Sostanzialmente le nostre informazioni (ottenute consultando una piccola pubblicazione: *I ragazzi e i calcolatori. Progetto Nuffield*) si riducevano a queste:

- a) si doveva procedere per singole unità di informazione;
- b) si potevano formulare solo domande a risposta obbligatoria: sì o no;
- c) le domande andavano inscritte in rombi. Le affermazioni scure in rettangoli;
- d) esisteva un modo per evitare inutili ripetizioni di domande uguali, chiamato *del circuito chiuso*.

Per un paio di lezioni ci siamo allenati programmando semplici schemi come quello per la preparazione del caffè, della pasta, su come si debba attraversare la strada ecc.

Seguono gli esempi dei primi diagrammi di flusso realizzati. Siamo nel 1984, il personal computer è ancora, alle nostre latitudini, un oggetto sconosciuto, non stiamo tuttavia parlando dell'intuizione della mia professoressa di italiano circa l'importanza che quel misterioso oggetto, allora presente più nei libri e nei film di fantascienza che nell'esperienza quotidiana, avrebbe avuto in futuro (sono stato uno dei primi tra i miei amici a imparare a utilizzare il computer, eppure questo è avvenuto solo nei primi anni Novanta), ma della specificità dell'azione didattica da lei intrapresa. Quale interesse avrebbero potuto suscitare una o più lezioni di analisi del periodo in un gruppo di ragazzi e ragazze di 13 anni? Non più della lettura ad alta voce dell'elenco del telefono, probabilmente. La messa in campo di energie mentali che l'attività richiedeva, lo status di pionieri che ci veniva assegnato, il dover formulare una serie di proposte, il dover individuare una serie di soluzioni riuscì a motivare alla partecipazione attiva la stra-

grande maggioranza della classe. Non si trattava di una classe particolarmente eccellente o motivata *ex ante*, all'interno vi erano persone che non hanno poi proseguito gli studi secondari (erano tempi di obbligo scolastico sino ai 14 anni) e altre che non avevano molta simpatia per la scuola. La professoressa riuscì dunque con l'attività proposta a conseguire una serie di obiettivi di apprendimento utilizzando una didattica che, *ante litteram*, potremmo denominare "per competenze".

Dopo una serie lunghissima e appassionante di discussioni, di negoziazioni, persino di piccoli conflitti, il risultato finale fu un grandissimo diagramma di flusso (un preprogramma, insomma, che necessitava solo di essere "tradotto" in un linguaggio di programmazione perché fosse utilizzabile), insieme a un testo di accompagnamento che documentava e raccontava l'esperienza fatta nei dettagli.

L'obiettivo principale era, ovviamente, quello di renderci autonomi nel fare l'analisi del periodo, dunque non tanto la memorizzazione di una serie di regole, ma la capacità di svolgere in sicurezza un processo, e far sì che la competenza che presiedeva a questo processo fosse estendibile a qualsiasi periodo. Non si trattava cioè della classica relazione tra spiegazione ed esempio. Tutti gli insegnanti sanno cosa si può produrre con la semplice variazione dell'esempio in una prova. Finché l'esempio è lo stesso, proposto nella stessa modalità di quello usato durante la spiegazione, l'applicazione è, spesso, serena e tranquilla, quando invece l'esempio muta può accadere di tutto, anche di percepire la scarsa efficacia della spiegazione fornita. Dover insegnare a una macchina che segue regole precise e non ha risorse autonome, se non la potenza e velocità di calcolo, a fare correttamente qualcosa significa interrogarsi in modo molto profondo sui processi mentali che seguiamo per fare quella cosa, scomporli ulteriormente e pertanto verificarne, nel confronto con gli altri, efficacia ed efficienza. Tutto ciò, trasposto nell'esperienza didattica, significa che sarà possibile comprendere se si sono seguiti i passaggi mentali minimi giusti e se sono i migliori e i più celeri attraverso il confronto tra le proprie proposte e quelle dei compagni sotto la sapiente guida dell'insegnante (nel caso specifico della mia esperienza, con saggezza, la professoressa preferiva pochi brevi interventi, sempre spinti a farci riflettere e a trovare altre soluzioni, piuttosto che correggerci e fornirci "la soluzione").

Proviamo ad assumere il punto di vista dell'insegnante (mi perdonerà la professoressa Colombo se le imputo scelte in cui potrebbe non riconoscersi) e vediamo quali "principi" didattici, assolutamente esportabili nella didattica per competenze, furono allora seguiti.

Alcuni principi per un apprendimento significativo

| Principio | Definizione |
|--|--|
| Principio del <i>divertimento</i> | L'apprendimento può (e dovrebbe) essere occasione di divertimento. Non vi sono ragioni per cui l'apprendimento non debba essere un'esperienza piacevole, coinvolgente, appassionante e divertente. L'etica della sofferenza non ha mai giovato alle esperienze di apprendimento. |
| Principio dell' <i>adesione</i> | Nessuno può insegnare nulla a qualcuno se l'altro non vuole impararlo: l'apprendimento necessita di partecipazione attiva. |
| Principio del <i>protagonismo</i> | L'apprendimento non è qualcosa che subiamo, ma qualcosa che facciamo. |
| Principio della <i>partecipazione attiva</i> | Non vi è partecipazione in un processo di apprendimento formale se non viene attribuita importanza a ciò che ciascuno fa e dice. |
| Principio della <i>motivazione</i> | Si è maggiormente disponibili all'apprendimento quando si comprendono il senso e la motivazione di ciò che si sta imparando. |
| Principio della <i>rilevanza soggettiva</i> | Si imparano più facilmente le cose a cui si attribuiscono senso e importanza. |

| Principio | Definizione |
|---|--|
| Principio dell' <i>agentività</i> | Si impara facendo le cose e confrontandosi sui rispettivi tentativi; conoscenze e nozioni necessarie vengono fornite durante l'azione e a supporto di essa. |
| Principio dell' <i>utilità dell'errore</i> | Si impara sbagliando, confrontandosi, sbagliando di nuovo sino ad arrivare a comprendere quali sono il comportamento giusto, la soluzione adeguata, l'idea migliore. Così facendo si giunge a riconoscere, in autonomia, il percorso più adeguato in casi simili e dissimili rispetto alla situazione o al problema prospettato. |
| Principio del <i>tentar non nuoce</i> | Nessuno impara se ha continuamente paura di sbagliare e delle conseguenze dei propri errori. |
| Principio dell' <i>enfaticizzazione del positivo</i> | Se si deve correggere qualcuno, lo si fa confrontando più soluzioni e sottolineando ciò che di positivo è stato detto e fatto, piuttosto che enfaticizzando l'errore. |
| Principio del <i>particolare e del concreto</i> | Si impara sempre in un dialogo tra particolare e generale, tra concreto e astratto, ma partendo dai primi anziché dai secondi. |
| Principio della <i>valorizzazione dell'esperienza dei soggetti</i> | Si impara meglio e più volentieri se gli apprendimenti si collegano tra loro o prendono le mosse dalla nostra esperienza. |
| Principio della <i>valorizzazione delle conoscenze e competenze pregresse</i> | Si impara e si partecipa se vengono valorizzate le conoscenze e competenze di cui si è già in possesso. |
| Principio delle <i>unità minime e della scomposizione</i> | Si impara più facilmente quando si è capaci di scomporre un comportamento, un problema, una modalità di fare qualcosa, una conoscenza nei suoi elementi costitutivi minimi. |
| Principio della <i>ricomposizione e della capacità di discriminazione</i> | Si impara con notevoli livelli di permanenza degli apprendimenti se si è poi capaci di individuare gli aspetti essenziali di una conoscenza, di un comportamento ecc. |
| Principio dell' <i>autonomia</i> | Si impara meglio quando si avverte un'autonomia progressiva nello svolgimento di qualcosa. |
| Principio di <i>continuità</i> | Si impara in maniera continuativa, durante il corso di ogni giornata: anche quando non ce ne accorgiamo, la nostra vita è colma di occasioni di apprendimento, se siamo in grado di sfruttarle. |
| Principio di <i>competenza</i> | Nonostante ciò che possiamo aver sentito dire, tutti noi abbiamo un'enorme capacità di apprendere e tale capacità può essere rinforzata e potenziata. |
| Principio del <i>valore</i> | L'apprendimento è fondamentale per noi come persone, come lavoratori, e ha conseguenze importanti per noi come singoli soggetti e per il futuro delle società in cui viviamo. |

L'apprendimento è un'attività fisiologica dell'uomo, come dormire, alimentarsi, respirare. Le esperienze di istruzione formale spesso riescono a convincerci che non siamo in grado o non siamo abbastanza intelligenti per imparare alcune cose, mentre questo non è assolutamente vero. Compito di un insegnante diventa allora quello di tentare di creare le condizioni migliori affinché ogni alunno possa essere compreso e percepito come importante, in modo che ciascuno si appropri della propria esperienza di apprendimento, la avverta come qualcosa di interessante, adeguato, pertinente e se ne senta protagonista.

2. Che cosa significa sviluppare (far sviluppare) competenze

Da alcuni anni le competenze sono entrate a far parte del nostro sistema di istruzione e formazione. Non si tratta di una “sorpresa”. L'introduzione è stata lenta e graduale. Lente, per la verità, sono state anche la ricezione e l'introduzione delle stesse nella didattica.

Perché sono state introdotte le competenze? Rimandando al volume *Insegnare per competenze* (Battini, 2013; scaricabile sul sito www.loescher.it/competenze) per una trattazione più distesa sui tempi, le norme e le modalità di questo ingresso, si può tuttavia affermare, in sintesi, che il passaggio dai contenuti alle competenze come elementi centrali di progettazione, azione e valutazione didattica sia stato motivato dallo spostamento dell'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento. I come e i perché di questo spostamento non posso esaurirmi in poche frasi, le motivazioni sottese sono molte. Proviamo a passare in rassegna le principali, chiarendo innanzitutto che cosa significa, precisamente, centrarsi sui contenuti o centrarsi sulle competenze per un sistema di istruzione e formazione.

Un sistema di istruzione centrato sui contenuti, ovvero quello a cui, in varie forme, siamo abituati storicamente, stabilisce quali siano le nozioni e le conoscenze che, all'interno di un determinato periodo storico e in un determinato luogo geografico, occorrono ai giovani per inserirsi in una determinata società, per governare le proprie interazioni personali e sociali, per interiorizzare determinati comportamenti e valori, per fare propri alcuni significati anziché altri. In poche parole un sistema di istruzione che agisce seguendo questi dettami ritiene che vi sia un patrimonio piuttosto stabile di nozioni e conoscenze e che questo patrimonio possa essere trasmesso attraverso la mediazione di un insegnante che “spiega” e l'azione degli alunni che studiano, e che questa trasmissione debba essere controllata attraverso la “verifica” e la “valutazione” del docente. Si tratta di un sistema che stabilisce delle gerarchie: gerarchie di contenuti (vi sono quelli più importanti, irrinunciabili, e quelli meno), gerarchie di relazioni (l'insegnante stabilisce, con poche “intrusioni” da parte dei colleghi, chi può o meno proseguire il percorso rispetto alle proprie discipline), gerarchie e delimitazioni del sapere (l'organizzazione “rigida” in discipline favorisce, ad esempio, la nozione rispetto al contenuto).

In un sistema di istruzione di questo tipo l'insegnante “sa” quali sono le conoscenze e nozioni essenziali, stabilisce, dentro un insieme definito più dalla “tradizione” che da norme e documenti, quali sono quelle sulle quali occorre soffermarsi di più e cerca di veicolarle nel modo migliore possibile (ove all'aggettivo “migliore” vengono assegnati molteplici significati). La nozione o la conoscenza (le nozioni o le conoscenze) debbono essere comprese, studiate, ripetute, in forma orale o all'allievo/a sono richieste azioni come: ascoltare, comprendere, studiare, ripetere. Di queste azioni l'unica non essenziale ai fini del risultato da conseguire è la comprensione. All'insegnante è richiesto di: selezionare, spiegare, valutare. L'insegnante è il protagonista del processo, colui le cui azioni comportano responsabilità e decisioni. Le sue azioni, tuttavia, tendono a essere ripetitive da un anno all'altro, da una classe all'altra (pur con le evidenti variazioni richieste dal cambiamento del gruppo classe). Ovviamente tutto ciò viene fatto meglio da alcuni, peggio da altri, sia per quanto riguarda gli insegnanti che per quanto riguarda gli allievi.

In un sistema di istruzione che sceglie, al contrario, di centrarsi sulle competenze, vengono definiti gli obiettivi in termini di apprendimenti fondamentali: che cosa deve saper fare un/a ragazzo/a alla fine di un anno di istruzione o formazione? Non si pensi alla classica opposizione sapere/saper fare o a quella tra pensiero e azione. In ogni azione *competente* sono contenute delle conoscenze che permeano il soggetto in profondità, in modo tale, cioè, che gli sia consentito di mobilitarle e utilizzarle per agire. Tutti noi adulti abbiamo esperienza di conoscenze e nozioni che ci limitiamo a richiamare alla mente e di altre che invece utilizziamo, più o meno frequentemente, nei contesti personali e professionali, e di come le seconde siano più profonde e possedute in modo più “forte” delle prime. Dunque, centrarsi sulle competenze significa, in poche parole, mettere gli apprendimenti degli allievi (e quindi questi ultimi) al centro dell'intero processo di istruzione e formazione. Contenuti e nozioni servono in rela-

zione all'abilità dell'insegnante di utilizzarle per sviluppare competenze e coerentemente con ciò che realmente è utile per lo sviluppo di quelle competenze.

Ma quali sono le sequenze di azioni in un sistema per competenze? Un docente deve confrontarsi con i documenti e le norme che, a livello ministeriale, definiscono gli obiettivi di apprendimento e farle interagire con i bisogni e i livelli di competenza rilevati nel gruppo classe; deve poi negoziare questi obiettivi con il gruppo classe stesso in modo da farne comprendere rilevanza e utilità (sarebbe qui opportuno ricordare che le umiliazioni a cui è stato sottoposto il concetto di "utilità" nei nostri sistemi di istruzione hanno a che fare con una concezione elitista dell'educazione/istruzione). Lo step successivo è quello di costruire situazioni in cui gli alunni possano sollecitare, esercitare, conquistare la/le competenza/e obiettivo. Queste situazioni devono prevedere prioritariamente la proposta di attività di diverso tipo, ma tutte devono essere caratterizzate da un ruolo attivo degli alunni. La lezione frontale potrà essere utile soltanto in certi momenti per fornire nozioni, conoscenze, concetti o procedure necessarie allo svolgimento delle attività proposte. La valutazione può avvenire attraverso l'osservazione condotta nel corso di tali attività, permettendo così di monitorare il progressivo sviluppo della competenza (la competenza si osserva sempre "in azione") o, nei momenti in cui è richiesta, attraverso una valutazione che consenta l'espressione di un "voto" per mezzo di prove strutturate (ancora centrate su una performance) che "misurino" l'effettivo raggiungimento della competenza posta come obiettivo dell'unità di apprendimento affrontata.

Seppure non sia questa la sede per una trattazione completa circa il tema della valutazione delle competenze, occorre ricordare come sia necessario distinguere, in particolare nel caso delle competenze, tra auto ed eterovalutazione.

L'autovalutazione delle competenze è un fattore importante, identitario:

un indicatore importante qualora ci si trovi nel contesto di dispositivi che a qualche titolo fanno della competenza un segno del valore delle persone. [...] Un soggetto senza competenza, che non sa e non sa fare nulla di socialmente riconosciuto, è innanzitutto un soggetto senza identità, senza un luogo per l'affermazione del proprio valore e del proprio valere: è un individuo che, già ai suoi occhi, non vale nulla. (Di Francesco, 2004, p. 35)

La competenza, tuttavia, non può essere sottomessa alla classica valutazione scolastica che corrisponde a una misurazione, ovvero a una stima quantitativa del modo in cui un compito predefinito (da altri) è stato affrontato e risolto. Vi è infatti una parte, fondamentale, di autovalutazione, che però necessita dell'intersoggettività del riconoscimento, così come ogni aspetto dell'identità di un soggetto ha bisogno di un certo grado di feedback e di conferma da parte degli altri. A un primo livello, l'autovalutazione è la semplice consapevolezza di "aver fatto bene", sia in virtù del riconoscimento sociale ricevuto sia della propria percezione. Sapere però di aver agito bene non significa, necessariamente, sapere "perché si è fatto bene", ovvero non significa possedere un'esplicita consapevolezza dei costituenti fondamentali del proprio agire competente. A un secondo livello, la competenza è autoriconosciuta in virtù di un processo di esplicitazione (ad esempio quelli legati al metodo del bilancio di competenze), in cui si ricostruisce in modo minuzioso, articolato, esplicito, organizzato la/le propria/e competenza/e. Questo secondo livello dovrebbe essere compreso nell'esperienza formativa che si compie nei sistemi di istruzione, perché, è bene ricordarlo sempre, la consapevolezza e l'autoriconoscimento, specie in questa fase, costituiscono un'occasione per rinforzare la competenza medesima e l'apprendimento. Si genera cioè una retroazione che produce un incremento del livello di padronanza della stessa competenza che si sta valutando. Se dunque è pur vero che, negoziando gli indicatori della competenza *ex ante* con il gruppo con il quale si sta lavorando, è possibile costruire prove (prevalentemente strutturate attraverso performance) e attività che ne consentano l'eterovalutazione, è da ricordare che non privilegiare, nella valutazione, i momenti dedicati all'autovalutazione significa rinunciare al carattere trasformativo e incrementale di quest'ultima rispetto alla competenza stessa.

3. Le 16 competenze di base e le competenze di cittadinanza

Secondo il *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, D.M. 22 agosto 2007, n. 139 (*G.U.* 31 agosto 2007, n. 202; disponibile sul sito www.loescher.it/competenze), i giovani possono acquisire le competenze chiave di cittadinanza attraverso le conoscenze e le abilità riferite a competenze di base che sono ricondotte a 4 diversi assi culturali. La loro genesi è estremamente interessante: il primato va dunque alle competenze chiave di cittadinanza, rispetto alle quali le competenze di base costituiscono una sorta di preconditione. Risulta di estremo interesse, appunto, che l'obiettivo condiviso sia quello di dotare ragazzi e ragazze di quelle competenze che risultano essenziali a esercitare il ruolo di cittadini in senso pieno e attivo. Al centro c'è, pertanto, il futuro dei ragazzi. Le competenze di base articolate nei 4 assi culturali sono allora gli "strumenti" attraverso i quali costruire la propria cittadinanza e il proprio futuro.

Nello specifico, le 8 competenze chiave di cittadinanza che tutti gli studenti devono acquisire entro i 16 anni di età, vale a dire entro la fine dell'obbligo scolastico, sono:

1. *imparare a imparare*: ogni giovane deve acquisire un proprio metodo di studio e di lavoro;
2. *progettare*: ogni giovane deve essere capace di utilizzare le conoscenze apprese per darsi obiettivi significativi e realistici. Questo richiede la capacità di individuare priorità, valutare i vincoli e le possibilità esistenti, definire strategie di azione, fare progetti e verificarne i risultati;
3. *comunicare*: ogni giovane deve poter comprendere messaggi di genere e complessità diversi nelle varie forme comunicative e deve poter comunicare in modo efficace utilizzando i diversi linguaggi;
4. *collaborare e partecipare*: ogni giovane deve saper interagire con gli altri comprendendone i diversi punti di vista;
5. *agire in modo autonomo e responsabile*: ogni giovane deve saper riconoscere il valore delle regole e della responsabilità personale;
6. *risolvere problemi*: ogni giovane deve saper affrontare situazioni problematiche e contribuire a risolverle;
7. *individuare collegamenti e relazioni*: ogni giovane deve possedere strumenti che gli permettano di affrontare la complessità del vivere nella società globale del nostro tempo;
8. *acquisire e interpretare l'informazione*: ogni giovane deve poter acquisire e interpretare criticamente ogni informazione ricevuta valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

Queste 8 competenze non possono essere acquisite in modo prescrittivo, ovvero con la semplice enunciazione, secondo una modalità molto spesso diffusa nei nostri sistemi di istruzione e formazione. Portiamone un esempio relativo alla prima competenza. Quanti genitori si sono sentiti dire: "Suo/a figlio/a non possiede un metodo di studio", quasi che il metodo di studio fosse qualcosa che si ha o non si ha, una sorta di dotazione genetica? Quanti ragazzi si sono sentiti altresì ripetere: "Bisogna essere responsabili delle proprie azioni!" Il Ministero della Pubblica Istruzione, nell'estendere il Regolamento sull'obbligo di istruzione, ha allora formulato l'idea, degna di interesse e adesione, che le 8 competenze di cittadinanza possano essere acquisite attraverso le attività che consentono di assimilare le 16 competenze di base. Per fare un esempio chiarificatore, è chiaro che le competenze dell'asse matematico coopereranno, tra l'altro, all'acquisizione della competenza legata al *problem solving*, per la quale saranno importanti anche alcune competenze dell'asse linguistico.

Competenze chiave per l'apprendimento permanente

Fondamentale risulta, a questo proposito, la raccomandazione denominata *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* emanata il 18 dicembre 2006 dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea (e sostanzialmente recepita in Italia dal Regolamento citato nel testo relativo all'obbligo di istruzione). Con questa raccomandazione si richiede a ogni sistema di istruzione e formazione degli Stati membri di «offrire a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave a un livello tale che li prepari alla vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione».

In questo fondamentale documento dell'Unione Europea vengono individuate 8 competenze chiave che risultano un po' differenti dalle 8 competenze di cittadinanza italiane, proprio per il collegamento esplicito di queste ultime con le competenze di base articolate nei 4 assi culturali. Le competenze chiave proposte dall'Unione Europea sono: comunicazione nella madrelingua, comunicazione in lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, senso di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale.

Dopo la *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a Competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 18 dicembre 2006, il sistema dell'istruzione italiana ha accelerato il suo processo di cambiamento e di adeguamento alle necessità della società europea contemporanea. Tra le principali innovazioni introdotte si segnala appunto la centralità del concetto di *competenza*. Così, dopo gli importanti interventi realizzati per l'educazione degli adulti (*Linee guida per l'attuazione, nel sistema di istruzione, dell'Accordo sancito dalla Conferenza unificata il 2 marzo 2000* – D.M. 6 febbraio 2001, n. 22, sul Sistema Formativo Integrato; documento disponibile sul sito www.loescher.it/competenze) il Ministero è tornato a parlare di certificazione delle competenze e di riconoscimento dei crediti. Il primo elemento assolutamente nuovo riguarda l'introduzione dell'obbligatorietà della certificazione delle competenze alla fine della scuola secondaria di primo grado.

4. Le competenze e le Indicazioni nazionali

Nel mese di settembre del 2012 sono state pubblicate le *Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione* (disponibili sul sito www.loescher.it/competenze), nelle quali sono definite le finalità del processo formativo, le competenze da sviluppare, gli obiettivi di apprendimento. Ad esempio, a proposito dei bambini che frequentano la scuola dell'infanzia si legge:

Acquisire competenze significa giocare, muoversi, manipolare, curiosare, domandare, imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e il confronto tra proprietà, quantità, caratteristiche, fatti; significa ascoltare, e comprendere, narrazioni e discorsi, raccontare e rievocare azioni ed esperienze e tradurle in tracce personali e condivise; essere in grado di descrivere, rappresentare e immaginare, "ripetere", con simulazioni e giochi di ruolo, situazioni ed eventi con linguaggi diversi.

Risulta fondamentale comprendere come la modalità didattica adottata nella scuola dell'infanzia possa costituire un esempio per i gradi successivi di scolarità relativamente alla centratura sul bambino, alla

valorizzazione della sua esperienza, all'utilizzo dell'esperienza medesima quale fattore di sviluppo di competenze, e come la rilettura in termini di competenze della scuola dell'infanzia la collochi in una dimensione complessiva non scollegata dalla scuola primaria e dalla secondaria di primo grado.

Nella sezione riguardante l'organizzazione del curriculum, è fortemente ribadita la centralità di ciascun alunno e non quella dei contenuti disciplinari:

Fin dalla scuola dell'infanzia, nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado l'attività didattica è orientata alla qualità dell'apprendimento di ciascun alunno e non ad una sequenza lineare, e necessariamente incompleta, di contenuti disciplinari.

A proposito della scuola secondaria del primo ciclo (scuola primaria e scuola secondaria di primo grado) troviamo ribadita l'importante premessa circa il ruolo delle discipline: «La valorizzazione delle discipline avviene pienamente quando si evitano due rischi: sul piano culturale, quello della frammentazione dei saperi, sul piano didattico, quello dell'impostazione trasmissiva». La finalità del primo ciclo è quella di «facilitare l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva del pieno sviluppo della persona». In particolare, nella scuola secondaria di primo grado viene favorito lo sviluppo di competenze anche all'interno delle singole discipline, ma con l'attenzione a evitare che esse diventino compartimenti: «Le discipline non vanno presentate come territori da proteggere definendo confini rigidi, ma come chiavi interpretative disponibili ad ogni possibile utilizzazione». Occorre allora ricordare che

Le competenze sviluppate nell'ambito delle singole discipline concorrono a loro volta alla promozione di competenze più ampie e trasversali, che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva alla vita sociale, nella misura in cui sono orientate ai valori della convivenza civile e del bene comune. Le competenze per l'esercizio della cittadinanza attiva sono promosse continuamente nell'ambito di tutte le attività di apprendimento, utilizzando e finalizzando opportunamente i contributi che ciascuna disciplina può offrire.

Il ruolo di un apprendimento attivo, centrato sulla strutturazione di situazioni e contesti, su condizioni e disponibilità di strumenti per uno sviluppo autonomo, viene chiaramente definito per la scuola del primo ciclo: «Fin dai primi anni la scuola promuove un *percorso di attività* nel quale ogni alunno possa assumere un ruolo attivo nel proprio apprendimento, sviluppare al meglio le inclinazioni, esprimere la curiosità, riconoscere ed intervenire sulle difficoltà, assumere sempre maggiore consapevolezza di sé, avviarsi a costruire un proprio progetto di vita». Si ricorda allora di fornire a ciascun alunno le «occasioni per acquisire consapevolezza delle sue potenzialità e risorse» e di progettare per gli stessi alunni «esperienze significative». La scuola ha infatti un ruolo di «preparazione alle scelte decisive della vita».

Nella parte delle *Indicazioni nazionali* dedicata all'introduzione complessiva al primo ciclo, si trova un paragrafo denominato *L'ambiente di apprendimento* nel quale si sottolinea la necessità di un ambiente in grado di promuovere apprendimenti significativi e di «garantire il successo formativo per tutti gli alunni». A questo fine vengono indicati alcuni principi metodologici che si ritiene opportuno richiamare in forma sintetica e rielaborata in un quadro di facile lettura.

Principi metodologici per il successo formativo

| Principi metodologici | Ovvero... |
|----------------------------|--|
| Uso flessibile degli spazi | Organizzare e sfruttare l'aula scolastica come un ambiente flessibile e modificabile, non rigido. Utilizzare il più possibile gli spazi laboratoriali, tecnici, all'aria aperta, le aule informatica, la biblioteca, eventuali spazi teatrali (o usarne altri come tali), aule musicali ecc. Variare e alternare gli spazi utilizzati. |

| Principi metodologici | Ovvero... |
|---|---|
| Valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni | Valorizzare ciò che sono e ciò che sanno e sanno fare gli alunni non è soltanto una strategia "furba" per coinvolgerli e ottenere la loro adesione, è piuttosto una preconditione essenziale all'apprendimento e garantisce innovazione continua anche per l'insegnante: ciascun alunno rappresenta una risorsa. Oggi le esperienze e le conoscenze acquisite in contesti non scolastici possono essere molto ricche. Attraverso le nuove tecnologie di informazione e comunicazione, gli alunni mettono in gioco sentimenti, emozioni, attese, informazioni, abilità, modalità di apprendimento, di cui vanno favoriti l'espressione, l'esplorazione, la problematizzazione e il recupero valorizzante. |
| Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità | Evitare che le diversità si trasformino in disuguaglianze. Le differenze nei modi, tempi e livelli di apprendimento, le inclinazioni e gli interessi personali, le singole modalità di vivere emozioni e affetti devono essere inclusi e valorizzati attraverso specifici percorsi didattici che rispondano ai diversi bisogni educativi. Tra questi bisogni va sottolineato il bisogno per tutti, e in particolare per gli alunni di cittadinanza non italiana, di un'adeguata padronanza della lingua per avviare il proprio apprendimento e per comunicare efficacemente. Tuttavia la progettazione didattica complessiva della scuola deve favorire il dialogo tra culture. Analoga progettualità deve essere messa in campo per gli studenti con disabilità. |
| Favorire l'esplorazione e la scoperta | Favorire la passione per l'apprendimento attraverso esperienze che consentano di sperimentare il gusto della ricerca, della scoperta, della problematizzazione. Individuare problemi, fare domande, mettere in discussione quanto già si conosce aiuta a percorrere itinerari originali, a costruire piste personali e collettive di indagine, ad appropriarsi del proprio itinerario apprenditivo. |
| Incoraggiare l'apprendimento collaborativo | Incoraggiare aiuto reciproco, apprendimento tra pari, apprendimento collaborativo al fine di incrementare i livelli di apprendimento e, al contempo, valorizzare le eccellenze e ridurre i gap. L'apprendimento non è soltanto questione individuale e la costruzione di gruppi di lavoro (interclasse, con alunni di età differenti, di composizione eterogenea) che utilizzino anche le nuove tecnologie per costruire nuove conoscenze, per fare ricerca, per stabilire contatti e corrispondere con coetanei di differenti paesi costituisce una vera e propria risorsa, oggi essenziale all'apprendimento. |
| Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere | "Imparare a imparare": è una delle competenze più importanti e, in un contesto di apprendimento, è la metacompetenza per eccellenza, regolativa di tutte le altre. Richiamata con forza sia nelle competenze chiave europee che nelle competenze di cittadinanza italiane, essa deve essere promossa in ogni ordine e grado di istruzione. La conoscenza delle proprie difficoltà, dei propri insuccessi ed errori, delle strategie utilizzate per superarli, dei propri punti di forza supporta ciascun alunno nel riconoscere la propria peculiare modalità di apprendere e lo rende capace di sviluppare una progressiva autonomia nello studio e, poi, nel lavoro. Impegnare ogni allievo nella costruzione attiva del proprio sapere è preconditione dell'apprendimento significativo. |
| Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio | Promuovere forme laboratoriali di didattica (interne ed esterne alla scuola) che favoriscano il dialogo, la riflessione e l'operatività rispetto a quanto si va apprendendo, coinvolgano efficacemente gli alunni nel pensare, realizzare e valutare le attività vissute in modo condiviso e partecipato con gli altri. |

Le competenze raggiunte sono certificate sia al termine della scuola primaria sia dopo l'esame conclusivo della scuola secondaria di primo grado. Se si pone attenzione a quanto espresso nelle *Indicazioni nazionali* citate, le due certificazioni del primo ciclo hanno valore eminentemente formativo:

Solo a seguito di una regolare osservazione, documentazione e valutazione delle competenze è possibile la loro certificazione, al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, attraverso i modelli che verranno adottati a livello nazionale. Le certificazioni nel primo ciclo *descrivono e attestano la padronanza delle competenze progressivamente acquisite, sostenendo e orientando gli studenti verso la scuola del secondo ciclo.* [N.d.R. corsivo dell'Autore]

Il lavoro continua, infatti, nel biennio della scuola secondaria di secondo grado, fino a 16 anni, alla conclusione dei dieci anni dell'obbligo di istruzione (obbligo che è di tipo anagrafico e che individua come obiettivo prioritario proprio il conseguimento delle 16 competenze di base). A questa età gli alunni e le loro famiglie possono ottenere, su richiesta, un'ulteriore certificazione delle competenze, che è comunque rilasciata obbligatoriamente al raggiungimento della maggiore età (D.M. 139/2007; disponibile sul sito www.loescher.it/competenze).

Le competenze di base, come già anticipato, sono organizzate in assi culturali. Gli assi culturali sono 4 e precisamente:

- asse dei linguaggi;
- asse matematico;
- asse scientifico-tecnologico;
- asse storico-sociale.

Essi rispondono a determinati obiettivi sintetizzati qui di seguito.

I 4 assi culturali

Asse dei linguaggi Prevede come primo obiettivo la padronanza della lingua italiana, come capacità di gestire la comunicazione orale, leggere, comprendere e interpretare testi di vario tipo e di produrre lavori scritti con molteplici finalità. Riguarda inoltre la conoscenza di almeno una lingua straniera, la capacità di fruire del patrimonio artistico e letterario, l'utilizzo delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione. L'asse prevede il conseguimento di 6 competenze di base a conclusione dell'obbligo di istruzione: padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti; leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo; produrre testi di varia tipologia in relazione ai differenti scopi comunicativi; utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi e operativi; utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario; utilizzare e produrre testi multimediali.

Asse matematico Riguarda la capacità di utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico e algebrico, di confrontare e analizzare figure geometriche, di individuare e risolvere problemi e di analizzare dati e interpretarli, sviluppando deduzioni e ragionamenti. Le competenze di base a conclusione dell'obbligo dell'istruzione sono, in questo caso, 4: utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico e algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica; confrontare e analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni; determinare le strategie appropriate per la soluzione di problemi; analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi altresì con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico.

Asse scientifico-tecnologico Riguarda metodi, concetti e atteggiamenti indispensabili per porsi domande, osservare e comprendere il mondo naturale e quello delle attività umane e contribuire al loro sviluppo nel rispetto dell'ambiente e della persona. In questo campo assumono particolare rilievo l'esperienza e l'attività di laboratorio. Le competenze obiettivo sono 3 e cioè: osservare, descrivere e analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle loro varie forme i concetti di sistema e di complessità; analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza; essere consapevoli delle potenzialità offerte dalle tecnologie rispetto al contesto culturale e sociale in cui vengono applicate.

Asse storico-sociale Riguarda la capacità di percepire gli eventi storici a livello locale, nazionale, europeo e mondiale, cogliendone le connessioni con i fenomeni sociali ed economici, nonché l'esercizio della partecipazione responsabile alla vita sociale nel rispetto dei valori dell'inclusione e dell'integrazione. Le competenze obiettivo sono 3: comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica, attraverso il confronto tra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali; collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività, dell'ambiente; orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio.

Nella scuola secondaria di primo grado si possono utilmente incrociare le competenze di base con le competenze obiettivo definite nel *Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione*, che sintetizza gli obiettivi relativi a ciascuna area disciplinare o disciplina. Così facendo risulterà chiaro quali siano gli obiettivi di apprendimento che ogni insegnante deve impegnarsi a perseguire, vale a dire, è bene ribadirlo, gli apprendimenti dei propri alunni.

5. L'asse dei linguaggi

L'asse linguistico si occupa, allora, delle competenze che, tradotte in concreto, permettono agli allievi di comprendere gli altri e di farsi comprendere nelle interazioni della vita quotidiana e in quelle professionali per il tramite del livello di padronanza della lingua italiana e di una lingua straniera, di accedere al patrimonio artistico e letterario di cui il nostro Paese è estremamente ricco per fruirne e per interiorizzarlo, di approfittare degli sviluppi della tecnologia per le modalità comunicative che essa consente.

La regolamentazione dell'obbligo di istruzione ricorda che le competenze relative all'area linguistica hanno, infatti, l'obiettivo di:

fare acquisire allo studente la padronanza della lingua italiana come ricezione e come produzione, scritta e orale; la conoscenza di almeno una lingua straniera; la conoscenza e la fruizione consapevole di molteplici forme espressive non verbali; un adeguato utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

La padronanza della lingua italiana è premessa indispensabile all'esercizio consapevole e critico di ogni forma di comunicazione; è comune a tutti i contesti di apprendimento ed è obiettivo delle discipline [...] comprendere e avere relazioni con gli altri, per far crescere la consapevolezza di sé e della realtà, per interagire adeguatamente in una pluralità di situazioni comunicative e per esercitare pienamente la cittadinanza. [...]

L'integrazione tra i diversi linguaggi costituisce strumento fondamentale per acquisire nuove conoscenze e per interpretare la realtà in modo autonomo. (D.M. 139/2007 e Regolamento relativo)

Le competenze obiettivo che riguardano questo asse sono allora precisamente:

1. padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti;
2. leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo;
3. produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi;
4. utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi e operativi;
5. utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario;
6. utilizzare e produrre testi multimediali.

A queste competenze il Regolamento del Decreto Ministeriale sopraccitato fa corrispondere abilità e conoscenze che ne consentono, ma non ne garantiscono, lo sviluppo. Eccone un quadro riassuntivo.

Asse dei linguaggi: competenze, abilità e conoscenze

| Competenza obiettivo | Abilità | Conoscenze |
|---|---|---|
| Padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in diversi contesti. | Comprendere il messaggio contenuto in un testo orale. | Principali strutture grammaticali della lingua italiana. |
| | Cogliere le relazioni logiche tra le varie componenti di un testo orale. | Elementi di base delle funzioni della lingua. |
| | Esporre in modo chiaro, logico e coerente esperienze vissute o testi ascoltati. | Lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti formali e informali. |
| | Riconoscere differenti registri comunicativi di un testo orale. | Contesto, scopo e destinatario della comunicazione. |
| | Affrontare molteplici situazioni comunicative scambiando informazioni idee per esprimere anche il proprio punto di vista. | Codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale. |
| Leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo. | Individuare il punto di vista dell'altro in contesti formali e informali. | Principi di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo. |
| | Padroneggiare le strutture della lingua presenti nei testi. | Strutture essenziali dei testi narrativi, espositivi, argomentativi. |
| | | Principali connettivi logici. |
| | | Varietà lessicali in rapporto ad ambiti e contesti diversi. |
| Applicare strategie diverse di lettura. | Tecniche di lettura analitica e sintetica. | |
| | Tecniche di lettura espressiva. | |

| Competenza obiettivo | Abilità | Conoscenze |
|---|--|--|
| | Individuare natura, funzione e principali scopi comunicativi ed espressivi di un testo. | Denotazione e connotazione. |
| | Cogliere i caratteri specifici di un testo letterario. | Principali generi letterari, con particolare riferimento alla tradizione italiana. |
| | | Contesto storico di riferimento di alcuni autori e opere. |
| Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi. | Ricerca, acquisire e selezionare informazioni generali e specifiche in funzione della produzione di testi di vario tipo. | Elementi strutturali di un testo scritto coerente e coeso. |
| | | Uso dei dizionari. |
| | Prendere appunti e redigere sintesi e relazioni. | Modalità e tecniche delle diverse forme di produzione scritta: riassunto, lettera, relazioni ecc. |
| | Rielaborare in forma chiara le informazioni. | |
| | Produrre testi corretti e coerenti adeguati alle diverse situazioni comunicative. | Fasi della produzione scritta: pianificazione, stesura e revisione. |
| Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi e operativi. | Comprendere i punti principali di messaggi e annunci semplici e chiari su argomenti di interesse personale, quotidiano, sociale o professionale. | Lessico di base su argomenti della vita quotidiana, sociale e professionale. |
| | | Uso del dizionario bilingue. |
| | Ricerca informazioni all'interno di testi di breve estensione di interesse personale, quotidiano, sociale o professionale. | |
| | Descrivere in maniera semplice esperienze ed eventi relativi all'ambito personale e sociale. | Regole grammaticali fondamentali. |
| | Utilizzare in modo adeguato le strutture grammaticali. | |
| | Interagire in conversazioni brevi e semplici su temi di interesse personale, quotidiano, sociale o professionale. | Corretta pronuncia di un repertorio di parole e frasi memorizzate di uso comune. |
| | Scrivere brevi testi di interesse personale, quotidiano, sociale o professionale. | Semplici modalità di scrittura: messaggi brevi, lettera informale. |
| | Scrivere correttamente semplici testi su tematiche coerenti con i percorsi di studio. | Cultura e civiltà dei Paesi di cui si studia la lingua. |
| | Riflettere sui propri atteggiamenti in rapporto all'altro nei contesti multiculturali. | |
| Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico. | Riconoscere e apprezzare le opere d'arte. | Elementi fondamentali per la lettura/ascolto di un'opera d'arte (pittura, architettura, plastica, fotografia, film, musica ecc.) |
| | Conoscere e rispettare i beni culturali e ambientali a partire dal proprio territorio. | Principali forme di espressione artistica. |

| Competenza obiettivo | Abilità | Conoscenze |
|---|---|---|
| Utilizzare e produrre testi multimediali. | Comprendere i prodotti della comunicazione audiovisiva. | Principali componenti strutturali ed espressive di un prodotto audiovisivo. |
| | Elaborare prodotti multimediali (testi, immagini, suoni ecc.), anche con tecnologie digitali. | Semplici applicazioni per l'elaborazione audio e video. Uso essenziale della comunicazione telematica. |

6. Le competenze obiettivo e la loro declinazione

Occorre adesso stabilire quale relazione ci sia tra le 6 competenze obiettivo dell'*asse dei linguaggi*, le competenze di cittadinanza italiane e quelle chiave europee e quelle generali e specifiche per l'apprendimento linguistico previste dalle più volte citate *Indicazioni nazionali*. Se, infatti, mettiamo in relazione queste 4 macro-aggregazioni di competenze, potremo essere ragionevolmente certi di avere chiari gli obiettivi di apprendimento per quest'area disciplinare. È necessario ricordare che, seppure in una didattica per competenze i livelli di interrelazione, scambio, dialogo e sovrapposizione siano molteplici, questo vale, in particolare, per la competenza "imparare a imparare", presente sia nelle 8 competenze di cittadinanza italiane sia nelle 8 competenze chiave europee: essa riguarda la modalità con cui si apprende, e che consente di diventare "regista consapevole" del proprio apprendimento, piuttosto che ciò che si apprende o si apprende a fare.

Nello specifico, per l'asse dei linguaggi nelle *Indicazioni nazionali* si ricorda più volte come sia essenziale che tutte le discipline cooperino al conseguimento delle competenze obiettivo di questo asse:

Un ruolo strategico essenziale svolge l'acquisizione di efficaci competenze comunicative nella lingua italiana che non è responsabilità del solo insegnante di italiano ma è compito condiviso da tutti gli insegnanti, ciascuna per la propria area o disciplina, al fine di curare in ogni campo una precisa espressione scritta ed orale.

Le competenze di cittadinanza italiane (anch'esse comprese nel D.M. 139/2007) che riguardano quest'area, e che naturalmente ricevono contributi anche dalle altre, sono:

- *comunicare*, che investe i livelli della produzione di una comunicazione a livello orale e scritto;
- *acquisire e interpretare l'informazione*, che si riferisce invece ai livelli della fruizione e dell'ascolto;
- *individuare collegamenti e relazioni*, che permette, per tutte le tipologie di testi, di mettere in relazione tra di loro i vari elementi.

Ovviamente l'area linguistica risulta fondamentale anche per la competenza *risolvere problemi*, in quanto qualsiasi tipo di problema richiede prima la comprensione di un testo, di un'interazione, di una richiesta, dell'espressione di un bisogno ecc., tutti elementi per i quali il veicolo è un buon livello di competenza linguistica.

Le competenze chiave europee (*Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 – 2006/962/CE*) prioritarie per quest'area sono:

- la *comunicazione nella madrelingua*, che «è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero»;

- la *comunicazione nelle lingue straniere*, che «condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua. La comunicazione nelle lingue straniere richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza di un individuo varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e tra le diverse lingue e a seconda del suo retroterra sociale e culturale, del suo ambiente e delle sue esigenze ed interessi»;
- la *consapevolezza ed espressione culturale*, che «riguarda l'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive».

Esaminando le *Indicazioni nazionali* occorre confrontarsi sia con il profilo di competenze dello studente al termine del primo ciclo di istruzione che con le competenze specifiche proposte per l'area disciplinare per la scuola secondaria di primo grado. I traguardi per lo sviluppo di competenze vengono definiti, occorre ricordarlo, come «*riferimenti ineludibili per gli insegnanti*» che «indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo». Non si tratta dunque di "scegliere" tra una didattica per contenuti e una didattica per competenze: «Nella scuola del primo ciclo *i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese* e, nella loro scansione temporale, *sono prescrittivi*, impegnando così le istituzioni scolastiche *affinché ogni alunno possa conseguirli*, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio». Sono gli itinerari scelti per conseguire questi traguardi e non la definizione degli obiettivi che attengono alla libertà di insegnamento: «Le scuole hanno la *libertà* e la *responsabilità* di organizzarsi e di *scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati*» [N.d.R. corsivi e sottolineatura dell'Autore].

In particolare, l'interessante *Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione* (delle più volte citate *Indicazioni nazionali*) sottolinea come la «consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti» e l'utilizzazione degli «strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco» siano traguardi fondamentali. È inoltre noto che le attività autobiografiche e di autoriflessione («[lo studente] è disposto ad analizzare se stesso») svolte attraverso la presentazione di sé in forma scritta e orale e la comprensione delle presentazioni scritte e orali altrui, nonché la frequentazione di testi narrativi che presentano plurimi punti di vista, costituiscono tappe essenziali per il raggiungimento di questi traguardi. Allo stesso modo la capacità interpretativa di fatti, fenomeni, testi, produzioni artistiche viene mediata dal linguaggio (peraltro il pensiero stesso ha, spesso, il linguaggio come mediazione interna ed esterna). I campi espressivi e artistici che consentono a ciascun allievo di impegnare le «proprie potenzialità e il proprio talento» sono anch'essi all'interno del dominio dell'asse linguistico.

Per quanto riguarda invece gli obiettivi per la scuola del primo ciclo, vale la pena ricordare come «all'alfabetizzazione culturale e sociale concorre in via prioritaria l'educazione plurilingue e interculturale. La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell'educazione, contribuiscono infatti a promuovere i diritti del soggetto, al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l'alterità linguistica e culturale. L'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica». Nella scuola secondaria di primo grado, in particolare, le discipline non sono finalità in sé, ma rappresentano differenti «punti di vista sulla realtà e come modello di conoscenza, interpretazione e rappresentazione del mondo».

Quando giungiamo alla disciplina che, da sempre, ha avuto un ruolo prioritario nei nostri sistemi di istruzione, ovvero l'*italiano*, si sottolinea che «lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio». Dal momento che l'apprendimento della lingua è *affaire* di tutti i docenti e che per molti bam-

bini e ragazzi, sia per provenienza geoculturale, sia per una marcata presenza della dialettofonia, l'italiano rappresenta una seconda lingua, è bene evidenziare come l'apprendimento delle competenze linguistiche e comunicative debba avvenire a partire dalle medesime competenze già sviluppate nell'idioma nativo «e guardi al loro sviluppo in funzione non solo del miglior rendimento scolastico, ma come *componente essenziale delle abilità per la vita*» [N.d.R. corsivo dell'Autore]. Sviluppo linguistico e sviluppo cognitivo sono strettamente intrecciati e si influenzano reciprocamente, per cui occorre lavorare in modo esplicito sulla produzione e sulla comprensione di significati attraverso la lettura, la scrittura e l'espressione orale.

Quando giungiamo agli obiettivi specificatamente definiti per le discipline che più cooperano al raggiungimento delle competenze previste dall'asse linguistico (italiano, arte e immagine, musica, inglese), possiamo agevolmente rintracciare negli obiettivi principali per la scuola secondaria di primo grado le stesse competenze richiamate tra le 6 di base dell'asse linguistico. L'articolazione degli obiettivi di apprendimento si struttura in 4 aree corrispondenti a: ascolto e parlato; lettura; scrittura; acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo. Non sarà complesso rintracciarvi le prime tre competenze dell'asse linguistico relative alla padronanza della lingua italiana (cfr. tab. Asse dei linguaggi: competenze, abilità e conoscenze). I *Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado* per l'italiano richiamano: la competenza comunicativa, secondo modalità rispettose delle idee altrui; la capacità di utilizzare il linguaggio «per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali [...] per collaborare con gli altri, ad esempio nella realizzazione di giochi o prodotti, nell'elaborazione di progetti e nella formulazione di giudizi su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali». Gli allievi saranno in grado di: ascoltare e comprendere messaggi diretti e trasmessi dai *media*, «riconoscendone la fonte, il tema, le informazioni e la loro gerarchia, l'intenzione dell'emittente»; esporre oralmente a insegnanti e compagni argomenti di studio e ricerca, anche avvalendosi di schemi, mappe, tabelle, presentazioni multimediali; usare manuali e testi divulgativi sia in modalità individuale che di gruppo, per individuare, raccogliere e rielaborare informazioni, concetti, dati e per costruire testi e/o presentazioni con strumenti tradizionali o informatici; fruire testi narrativi, poetici, teatrali cominciando a interpretarli in collaborazione con i compagni e gli insegnanti; scrivere testi che si adattino allo scopo comunicativo, all'argomento, alla situazione, al destinatario e adeguino il registro (formale/informale) a situazioni e destinatari; usare in modo integrato i linguaggi verbali con quelli iconici e sonori; adottare un lessico appropriato e riconoscere e utilizzare alcuni termini specialistici; identificare il rapporto tra varietà linguistiche/lingue e il loro uso negli spazi geografici, sociali, comunicativi; padroneggiare e applicare le conoscenze fondamentali «relative al lessico, alla morfologia, all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa, ai connettivi testuali; utilizza[re] le conoscenze metalinguistiche per comprendere con maggior precisione i significati dei testi e per correggere i propri scritti». Analoghe, seppur semplificate, sono le competenze obiettivo relative all'inglese e alla seconda lingua comunitaria.

Gli obiettivi specifici di apprendimento per la classe terza della scuola secondaria di primo grado sono articolati in 5 aree, riportate nella tabella che segue.

Italiano: obiettivi di apprendimento specifici per la classe terza della scuola secondaria di primo grado

| Area | Obiettivi di apprendimento |
|-------------------|--|
| Ascolto e parlato | Ascoltare e comprendere testi prodotti da altri, anche dai <i>media</i> (scopo, argomento, informazioni principali, punto di vista adottato dall'emittente); intervenire in modo appropriato in una conversazione o discussione; utilizzare le conoscenze sulle tipologie testuali per comprendere durante l'ascolto; ascoltare testi adottando tecniche di supporto alla comprensione <i>in itinere</i> (appunti, parole chiave, frasi sintetiche riassuntive) ed <i>ex post</i> (rielaborazione appunti, esplicitazione parole |

| Area | Obiettivi di apprendimento |
|---|---|
| | chiave); riconoscere elementi ritmici e sonori del testo poetico; narrare esperienze, eventi, trame e descrizione di oggetti, luoghi, persone, procedure attraverso la selezione di informazioni significative in relazione allo scopo (registro adeguato ad argomento e situazione, ordine logico-cronologico delle informazioni); riferire oralmente in modo chiaro e pertinente su argomenti di studio, con un ordine logico e coerente, usando il lessico specifico, precisando le fonti e servendosi di eventuali supporti (cartine, presentazioni al PC, tabelle, grafici ecc.); argomentare e difendere la propria tesi su un tema affrontato a scuola nel confronto in classe utilizzando argomentazioni, dati pertinenti, motivazioni adeguate e valide. |
| Lettura | Leggere ad alta voce in modo espressivo con pause e intonazioni adeguate, permettendo a chi ascolta di comprendere; leggere in modalità silenziosa testi di vario tipo e provenienza usando supporti alla comprensione (sottolineature, note a margine, appunti, piccoli schemi o diagrammi) e strategie differenziate (lettura selettiva, orientativa, analitica); utilizzare testi funzionali di vario tipo per la vita quotidiana; ricavare informazioni esplicite e implicite da testi espositivi per documentarsi o per uno scopo pratico; ottenere informazioni usando le varie parti di un manuale (indice, testo, didascalie, immagini, riquadri, note ecc.); confrontare informazioni ricavate da più fonti sullo stesso argomento (selezionando quelle più significative e affidabili), riformularle sinteticamente riorganizzandole in modo personale; comprendere testi descrittivi individuandone gli elementi e il punto di vista dell'osservatore; leggere e comprendere semplici testi argomentativi individuando tesi, argomenti a sostegno (di cui valutare pertinenza e validità); leggere testi letterari di vario tipo e forma determinando tema, intenzioni comunicative dell'autore, personaggi e caratteristiche degli stessi, ruoli, relazioni, azioni e loro motivazione, ambientazione nel tempo e nello spazio, genere di appartenenza; formulare ipotesi interpretative di testi narrativi con i compagni. |
| Scrittura | Conoscere e applicare procedure di ideazione, pianificazione, stesura e revisione di testi a partire dall'analisi del compito di scrittura assegnato (anche con l'ausilio di strumenti utili all'organizzazione di idee come mappe, scalette, indici provvisori ecc.); scrivere testi di diverso tipo (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) e di forma differente (istruzioni per l'uso, lettere private, lettere pubbliche, diari personali, dialoghi, articoli di cronaca, commenti, recensioni ecc.), che siano corretti da ogni punto di vista, coerenti e adeguati allo scopo, all'argomento e al destinatario, scegliendo il registro adatto; utilizzare citazioni e parafrasi in modo appropriato all'interno dei propri testi; scrivere sintesi, anche mediante schemi, di testi ascoltati o letti in relazione a scopi specifici; utilizzare la videoscrittura per i propri testi; scrivere testi digitali (email, post di blog, tweet, post di Social Network, presentazioni ecc.); realizzare forme diverse di scrittura creativa; scrivere/inventare testi teatrali per un'eventuale messa in scena. |
| Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo | Ampliare il proprio patrimonio lessicale (valorizzando esperienze scolastiche ed extrascolastiche); comprendere e usare parole in senso figurato; comprendere e usare termini specialistici relativi alle discipline e a interessi personali; realizzare scelte lessicali adeguate a situazioni, interlocutori, tipi di testo; usare le conoscenze relative alle relazioni di significato e dei meccanismi di costruzione delle parole per capire singole parole non note all'interno di un testo; utilizzare dizionari di vario tipo sapendone ricavare le informazioni utili alla risoluzione di dubbi o problemi linguistici. |

| Area | Obiettivi di apprendimento |
|---|---|
| Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua | Riconoscere ed esemplificare casi di variabilità della lingua; stabilire relazioni tra situazioni comunicative e registri linguistici relativi; individuare le strutture e le caratteristiche dei principali tipi testuali; identificare le relazioni fra i significati (sinonimia, opposizione, inclusione); conoscere l'organizzazione del lessico in campi semantici e famiglie lessicali; conoscere i principali meccanismi di formazione delle parole come derivazione e composizione. |

Vista la rilevante interconnessione di obiettivi (e della didattica) tra l'apprendimento dell'italiano e quello dell'inglese e della seconda lingua comunitaria, sarà sufficiente ricordare, in estrema sintesi, i *Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado per la lingua inglese*. Essi riguardano le competenze di: comprensione orale e scritta di testi in lingua standard su argomenti familiari o di studio; descrizione orale di situazioni, avvenimenti ed esperienze personali; esposizione di argomenti di studio; interazione con uno o più interlocutori su argomenti noti; lettura di testi diversi con strategie adatte allo scopo; lettura di testi informativi e ascolto di spiegazioni attinenti contenuti di altre discipline; scrittura di brevi testi e lettere o messaggi rivolti a familiari e coetanei; individuazione di elementi culturali veicolati dalla lingua madre e capacità di confronto con quelli veicolati dalla lingua straniera senza atteggiamenti di rifiuto; affrontare situazioni nuove attingendo al proprio repertorio linguistico; utilizzo della lingua per apprendere argomenti anche di altri ambiti disciplinari; cooperazione con i compagni nella realizzazione di attività e progetti; autovalutazione delle competenze acquisite.

Gli obiettivi di apprendimento specifici risultano come una semplificazione, con un'articolazione leggermente diversa, di quelli già richiamati per l'italiano.

Per l'asse linguistico sono altresì rilevanti i *Traguardi per lo sviluppo di competenze al termine della scuola secondaria di primo grado* relativi alla musica e ad arte e immagine.

Per quanto riguarda *musica*, l'alunno sarà in grado di eseguire e interpretare brani strumentali e vocali appartenenti a generi e culture differenti; saprà usare diversi sistemi di notazione funzionali alla lettura, all'analisi e alla riproduzione di brani musicali; saprà ideare e realizzare, anche tramite improvvisazione o tramite processi di elaborazione collettiva, messaggi musicali e multimediali; saprà comprendere e valutare eventi, opere, materiali musicali riconoscendone significati altresì in relazione alla propria esperienza e ai diversi contesti socioculturali; saprà integrare quanto appreso con altri saperi e altre pratiche artistiche servendosi anche di codici e sistemi di codifica adeguati.

Analogamente, per quanto riguarda *arte e immagine*, l'alunno sarà in grado di realizzare elaborati personali e creativi sulla base di un'ideazione e una progettazione originale, applicando regole e conoscenze relative al linguaggio visivo, usando tecniche e materiali scelti in modo funzionale anche integrando più *media* e più codici espressivi; saprà padroneggiare il linguaggio visivo, i significati delle immagini statiche e in movimento, di filmati audiovisivi e di prodotti multimediali; saprà leggere le opere più significative prodotte nell'arte dall'antichità a oggi, collocandole nei contesti storici, culturali, ambientali; sarà capace di riconoscere il valore di immagini, oggetti e opere prodotti in Paesi e culture diversi dal proprio ambiente di riferimento; saprà individuare gli elementi costituenti il patrimonio artistico-culturale del proprio territorio, sviluppando una sensibilità alla sua tutela e conservazione; saprà analizzare e descrivere beni culturali, immagini statiche e multimediali usando un linguaggio appropriato.

Di seguito si proporranno 6 percorsi e relative attività che, pur centrandosi principalmente sulle competenze di base, troveranno utile applicazione anche per il conseguimento degli obiettivi di apprendimento e dei traguardi di competenza individuati nelle diverse fonti citate.

I percorsi

Percorso 1

Parlare

| | |
|---------------------------------|---|
| Unità di apprendimento 1 | Parlare |
| Durata complessiva | 30 ore |
| Collocazione | Unità collocabile all'inizio della scuola secondaria di primo grado, auspicabilmente nel primo anno o nel biennio della scuola secondaria di secondo grado. L'unità può trovare collocazione anche tuttavia nella fase iniziale di ogni anno scolastico. |
| Competenza/e obiettivo | <ul style="list-style-type: none"> • Padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti. • Utilizzare linguaggi diversi all'interno delle relazioni (parte della competenza di cittadinanza <i>Comunicare</i>). • Contribuire alla competenza chiave e di cittadinanza <i>Imparare a imparare</i>. • Comunicare nella madrelingua (competenze chiave europee). |

| Attività | Tempi | Modalità di somministrazione |
|-----------------------------|------------------------|--|
| <i>Mi presento</i> | Un incontro di tre ore | L'insegnante introduce l'unità di apprendimento con il brano stimolo <i>Mi chiamo</i> , tratto da <i>Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte</i> di M. Haddon (2003, p. 3). Invita poi gli alunni a elaborare, attraverso la Scheda attività (1) <i>Mi presento</i> , una presentazione di sé che, però, sarà condivisa oralmente, senza leggere quanto si è scritto (il testo tuttavia si può tenere in vista per prendervi idee e spunti). Durante questa fase, si chiede ai ragazzi di indicare nella Scheda attività (2) <i>Ok, la presentazione è giusta!</i> quali sono le presentazioni che ritengono più efficaci e perché. Dalle valutazioni emerse a seguito delle presentazioni orali si cerca di individuare quali sono le caratteristiche di una presentazione orale di questo tipo che la rendono piacevole, efficace, adeguata. Si tenta anche di riflettere insieme su come "allenare" le capacità che possono consentire a chiunque di arrivare a rispondere a quelle caratteristiche. L'insegnante, tuttavia, non deve dimenticare di valorizzare il contributo di tutti e di sottolineare il guadagno immediato di questa attività, vale a dire un migliore livello di conoscenza tra gli appartenenti al gruppo classe. Coloro che, a seguito di tutto il lavoro, volessero provare a rifare la propria presentazione orale possono farlo e sarà fornita loro, successivamente, l'occasione per mostrarla ai compagni. |
| <i>Capisco ciò che dici</i> | Un incontro di due ore | L'attività mira a sviluppare le capacità di comprendere il testo contenuto in un messaggio orale. L'insegnante propone oralmente delle frasi che siano verosimilmente utilizzabili nel linguaggio parlato, in contesti diversi, e i ragazzi devono decodificare e spiegare ciò che viene detto, |

| Attività | Tempi | Modalità di somministrazione |
|-----------------------------|--------------------------------|---|
| | | <p>nonché chi è il loro <i>emittente</i> compilando la Scheda attività (3) <i>Capisco ciò che dici</i>. Ecco alcuni esempi di frasi (in progressione di difficoltà):</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Ehi ciao ragazzi, ieri sera... serata! Sono stata a ballare e ho conosciuto un tipo interessante. Non mi sono mai piaciute le conoscenze da disco, però il tipo mi intriga, gli ho anche lasciato il numero». • «Credo che a questo punto abbiate capito tutti. Bene, possiamo andare avanti, allora la prossima attività che faremo è questa: dovette comprendere le frasi che vi dirò e cercare di fornire informazioni sufficienti a dimostrare che avete capito». • «Salve, mi chiamo Emilio e vengo da Cosenza. Nella mia vita professionale ho svolto diverse mansioni: elettricista, saldatore, muratore, uomo di fatica, tuttofare. Adesso sono anziano e svolgo solo qualche lavoretto ogni tanto, per non perdere l'esercizio e per integrare un po' il mio reddito (ho una pensione bassa)». <p>Per svolgere in modo ottimale l'esercizio, occorre proporre almeno una decina di frasi per ogni sessione e ripetere l'attività (con frasi diverse, ma che abbiano un livello di difficoltà corrispondente a quelle precedenti) almeno una volta al mese, per la durata di un intero anno scolastico.</p> |
| <p><i>Sullo schermo</i></p> | <p>Due incontri di due ore</p> | <p>Per rinforzare ulteriormente le competenze acquisite con l'attività precedente, si scelgono spezzoni di film in cui vi siano dialoghi significativi, sempre con un grado di complessità crescente. I film in cui viene dato ampio spazio ai dialoghi sono infatti materiali di estremo interesse ai fini di quest'attività. Dopo la visione dei filmati, con la Scheda attività (4) <i>Sullo schermo</i> si chiede a ciascun allievo di interpretare quanto ha visto e ascoltato. Rispetto all'attività precedente, la complessità è maggiore, in quanto si chiede anche di discernere le intenzioni messe in campo dai soggetti nell'interazione. Il livello di difficoltà, ovviamente, è più basso nei monologhi, mentre aumenta nei dialoghi, in cui è necessario comprendere le finalità reciproche dei due soggetti. Ecco alcuni esempi di film utili a questo scopo (in scala di complessità crescente), che si possono trovare facilmente su YouTube:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Un sogno per domani</i> (monologo): le persone hanno troppa paura per riuscire a pensare in modo diverso da come pensa la maggior parte della gente; • <i>Big Kahuna</i> (monologo): il senso della vita; • <i>La ricerca della felicità</i> (semimonologo): mai farsi dire dagli altri ciò che si deve fare; • <i>L'attimo fuggente</i> (semimonologo): bisogna osare, cercare nuove strade; lo spezzone aiuta inoltre a riflettere sulla precisione lessicale; • <i>Kung Fu Panda</i> (dialogo): bisogna credere. <p>Quando i ragazzi, tramite l'allenamento, sono arrivati a un buon livello di <i>expertise</i>, si può proporre il dialogo <i>Il gioco delle domande</i> del film <i>Rosencrantz e Guildenstern sono morti</i>, che consente moltissime applicazioni didattiche. Ecco la più semplice: dopo aver chiesto ai ragazzi, attraverso la Scheda attività (4) <i>Sullo schermo</i>, di verificare e confrontare con gli altri il proprio livello di comprensione (stimolando molto il confronto delle interpretazioni e i motivi di accordo/disaccordo), dividere gli allievi in squadre e chiedere loro di ripetere il gioco proposto nel film dai due personaggi, gioco che richiede una notevolissima abilità lessicale e molta padronanza della propria comunicazione verbale, nonché una comprensione estremamente veloce della comunicazione altrui. Questa attività giocosa</p> |

| Attività | Tempi | Modalità di somministrazione |
|---|-------------------------|--|
| <i>Ho ragione io</i> | Due incontri di due ore | <p>e divertente è uno splendido allenamento per l'acquisizione di competenze.</p> <p>Per apprendere come si costruisce un testo orale e quali sono le relazioni tra le sue varie componenti, si propone un'attività centrata sulla predisposizione di un'argomentazione orale per sostenere alcune tra le seguenti tesi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • È opportuno che l'uomo sia onnivoro/È opportuno che l'uomo sia vegetariano. • La crisi economica dell'Italia è dovuta alla finanza internazionale/La crisi dell'Italia è dovuta a problemi interni. • Gli uomini sono inferiori alle donne/Le donne sono inferiori agli uomini. • I bambini non sanno niente/I bambini hanno conoscenze intuitive. • La scienza fa progressi tali da curare sempre più malattie/La scienza è inutile. • La scuola è utile per la vita futura di ciascuno/La scuola non serve a niente. • L'immigrazione è un problema/L'immigrazione è un'opportunità. • I figli devono avere un padre e una madre/I figli devono ricevere amore, non importa da chi. <p>Si dividono i ragazzi in coppie e ciascuna coppia deve (previa preparazione) sostenere entrambe le posizioni (uno dei due soggetti sostiene una posizione, l'altro l'altra). I compagni, ascoltandoli, compilano la Scheda attività (5) <i>Chi ha ragione?</i> L'apprendimento di ciascun allievo si verifica non soltanto a seguito della propria esposizione, ma soprattutto dall'analisi delle performance dei compagni. Molto importante è sottolineare che i ragazzi devono concentrarsi sulla struttura, sulla logica e sulla bontà dell'argomentazione e non sulla tesi con la quale, secondo le loro opinioni, sono d'accordo. Un ottimo e sintetico approfondimento sul tema dell'argomentazione per il docente, a cura del Prof. S. M. Tassi, si può trovare al link indicato nella sezione <i>Materiali</i>.</p> |
| <i>Un sacco di esperienze</i> | Un incontro di tre ore | <p>Una delle competenze obiettivo di questa unità richiede di sviluppare la capacità di riferire oralmente personali esperienze vissute. Per sviluppare questa capacità, si procede innanzitutto somministrando la Scheda attività (6) <i>Ho fatto un sacco di esperienze</i>, utile a incentivare la riflessione su di sé, nonché a contribuire alla competenza chiave e di cittadinanza <i>Imparare a imparare</i>. Dopo aver compilato la scheda, si chiede ai ragazzi di scegliere le due esperienze personali che ricordano più volentieri e li si invita a raccontarle oralmente, quindi si sottolineeranno i punti di forza dell'esposizione di ciascuno, in modo da apprendere qualcosa dai racconti delle esperienze di tutti.</p> |
| <i>Sono incinta, no scherzo... ho solo preso un brutto voto</i> | Due incontri di due ore | <p>A ciascun/a ragazzo/a si proporrà, in modalità individuale o a coppie (con dei dialoghi, per favorire la partecipazione), di pensare a quattro situazioni comunicative a piacere che siano molto diverse tra loro per contesto, destinatario della comunicazione, registro linguistico da utilizzare, "umore" di colui/colei che parla (il risultato di un esame da dire a casa, la scelta di un percorso di studi con il quale i genitori non sono d'accordo, una giustificazione da riferire a un insegnante, una dichiarazione d'amore, una richiesta di colloquio di lavoro fatta telefonicamente ecc.), e di interpretarle. Dopo ogni performance, si provvede ad analizzare le variazioni (di registro, di tono, relative al non verbale, al paraverbale, alle scelte linguistiche, all'efficacia comunicativa rispetto allo scopo ecc.). Anche in questo caso risulta molto più importante individuare i punti di forza della performance ed evidenziarli a tutti, piuttosto che soffermarsi sui punti deboli (ove</p> |

| Attività | Tempi | Modalità di somministrazione |
|--------------------------------|---|---|
| | | <p>strettamente necessario si usino formule quali: «Come avresti potuto dire anziché...?», «Forse piuttosto che... avresti potuto dire...»). Un'altra possibilità è quella di consegnare ai ragazzi delle carte personaggio, quindi ciascuno di loro, con le informazioni contenute nella carta, deve interpretare, senza usare riferimenti espliciti, il personaggio assegnatogli; gli altri invece devono prima comprendere quali posizioni politiche, tesi e convinzioni porta avanti quel personaggio, oppure che tipo di vita ha condotto, e poi arrivare a indovinare chi esso sia. Nel sito collegato a questo volume (www.loescher.it/competenze) l'insegnante potrà trovare esempi di carte personaggio.</p> |
| <i>Corti a teatro...</i> | Cinque incontri di due ore | <p>Per sviluppare le competenze in oggetto è molto importante proporre una piccola esperienza teatrale. Si individuano pertanto testi molto brevi da mettere in scena a piccoli gruppi (alcuni esempi di questi testi saranno disponibili sul sito www.loescher.it/competenze). Si cerca di centrare il lavoro di preparazione non tanto sull'efficacia attoriale complessiva, quanto sulla capacità di esprimere efficacemente toni ed emozioni adeguate attraverso il discorso orale. I testi possono essere scelti dall'insegnante o dai ragazzi stessi (possono essere canzoni, brevi racconti in cui compaiano dialoghi ecc.). Prima di un'eventuale esibizione di fronte ad amici, genitori e insegnanti, ciascun ragazzo o gruppo effettua l'ultima prova davanti al resto della classe, che ha la funzione di consulente collettivo rispetto all'efficacia comunicativa.</p> |
| <i>Giochi di comunicazione</i> | Quattro incontri di due ore (attività trasversale alle competenze linguistiche) | <p>A conclusione di questa unità si ritiene opportuno proporre un breve approfondimento sulla comunicazione, a uso del docente. L'approfondimento ha, collegate, una serie di Attività con relative schede al fine di far interagire eventuali elementi di spiegazione che si possono fornire attingendo all'approfondimento e alla bibliografia citata. Come per ogni unità, si consiglia di proporre gli elementi teorici in modalità consulenziale, come informazioni utili alla risoluzione di eventuali difficoltà e alla gestione delle attività. L'apprendimento per competenze infatti, proprio come l'apprendimento nella vita quotidiana, parte dal coinvolgimento attivo del soggetto che "fa", "esperisce", "prova", "tenta", "sbaglia", "risolve" ecc. Le attività possono essere utilizzate in modo trasversale all'intero asse linguistico, tuttavia per comodità dell'insegnante vengono collocate a conclusione della prima unità vista la stretta attinenza con la competenza obiettivo relativa alla comunicazione orale. Le schede non devono essere considerate accessorie o supplementari rispetto al percorso proposto: le unità successive sono rese più sintetiche proprio per consentire, gradualmente e parallelamente, di affrontare anche queste attività e rinforzare così i livelli di consapevolezza relativi alla comunicazione personale.</p> |

Materiali

1. Frammenti dei seguenti film:
 - *Un sogno per domani*: <http://www.youtube.com/watch?v=aoWUgyVgAWA>
 - *Big Kahuna*: <http://www.youtube.com/watch?v=yvei2hpx6AM>
 - *La ricerca della felicità*: <http://www.youtube.com/watch?v=ClmWy4dy2qo>
 - *L'attimo fuggente*: <http://www.youtube.com/watch?v=gddhz1X3jXA>
 - *Kung Fu Panda*: <http://www.youtube.com/watch?v=YuwZycJ6qVY>
 - *Rosencrantz e Guildenstern sono morti*: <http://www.youtube.com/watch?v=yFzIDJ0KAE0>

2. *L'arte dell'argomentare. Introduzione alla didattica dell'argomentazione*, a cura di Saverio Mauro Tassi:
<http://www.liceoeinsteinmilano.it/pages2/materiale didattico/tassi/LARGOMENTAZIONE.pdf>

BRANO STIMOLO



1. *Mi chiamo*, tratto da *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte* di Mark Haddon.

SCHEDE ATTIVITÀ



1. *Mi presento*
2. *Ok, la presentazione è giusta!*
3. *Capisco ciò che dici*
4. *Sullo schermo*
5. *Chi ha ragione?*
6. *Ho fatto un sacco di esperienze*

Approfondimento sintetico

LA COMUNICAZIONE (MATERIALE PER DOCENTI COMPLETO DI ATTIVITÀ).

ATTIVITÀ E SCHEDE ATTIVITÀ

- A. *Quando comunichiamo?*
- B. *Come comunichiamo?*
- C. *Quanto è difficile comunicare!*
- D. *Esercitiamoci a comunicare 1*
- E. *Esercitiamoci a comunicare 2. Con e senza i gesti*
- F. *Esercitiamoci a comunicare 3. La lista delle emozioni*
- G. *Esercitiamoci a comunicare 4*
- H. *Esercitiamoci a comunicare 5*

Alunno classe data

1. Mi chiamo

Mi chiamo Christopher John Boone. Conosco a memoria i nomi di tutte le nazioni del mondo e delle loro capitali, e ogni numero primo fino a 7507. Otto anni fa, quando incontrai Siobhan per la prima volta, lei mi mostrò questo disegno (l'insegnante mostra un disegno stilizzato di una faccia triste) e io imparai che significava "essere tristi", che era come mi ero sentito quando avevo trovato il cane morto. Poi mi mostrò questo disegno (l'insegnante mostra un disegno stilizzato di una faccia sorridente) e io imparai che significava "essere felici", che è quello che mi succede quando leggo delle missioni nello spazio dell'Apollo, oppure quando sono sveglio alle tre o alle quattro di mattina e passeggio su e giù per la strada, fingendo di essere l'unico superstite della terra.

(da M. Haddon, *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte*, Einaudi, Torino 2003, p. 3)

Alunno classe data

Scheda attività 1
Mi presento



| | |
|--------------------------------|--|
| Mi chiamo | |
| Conosco | |
| Mi piace | |
| Non mi piace | |
| So fare (bene) | |
| Mi piacerebbe | |
| Sono un/a ragazzo/a | |
| Sto proprio bene quando | |
| Sto proprio male quando | |
| Il mio "motto" potrebbe essere | |

Alunno classe data

Scheda attività 3
Capisco ciò che dici



In relazione alle frasi che l'insegnante pronuncerà oralmente, devi cercare di "tradurle", ovvero di dimostrare che hai compreso quello che si intendeva dire con esse, spiegandone sinteticamente il significato. Per quanto possibile, dovresti riuscire anche a individuare il contesto in cui è probabile che venga pronunciata quella frase e chi è il mittente della comunicazione (ovvero colui o colei che dice la frase).

| Chi parla? | In quale contesto? | Cosa dice? |
|------------|--------------------|------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Annota qui singole parole o frasi che non hai compreso:

| |
|--|
| |
| |
| |

Alunno classe data

Scheda attività 5
Chi ha ragione?



Ascoltando i tuoi compagni che sostengono delle tesi opposte fornite dall'insegnante, ti viene chiesto di comprendere alcune cose e di valutarne altre. Usa una scheda per ogni coppia che ti trovi ad ascoltare.

Quali sono le tesi che vengono sostenute?

| |
|--|
| |
| |
| |
| |

Da chi?

| |
|--|
| |
| |
| |
| |

Chi sta riuscendo meglio? Perché?

| |
|--|
| |
| |
| |
| |

Adesso esprimi il tuo giudizio rispetto alle seguenti caratteristiche: le ritrovi nelle argomentazioni dei tuoi compagni? Dove? Come sono sviluppate?

Pertinenza: le argomentazioni fornite devono essere pertinenti, cioè essere in relazione diretta con la tesi sostenuta.

| |
|--|
| |
| |
| |
| |

Alunno classe data

Adesso esprimi il tuo giudizio rispetto alle seguenti caratteristiche: le ritrovi nelle argomentazioni dei tuoi compagni? Dove? Come sono sviluppate?

Distinzione: gli argomenti avanzati a sostegno della tesi non devono essere una semplice ripetizione della tesi stessa, ma si devono utilizzare altre parole.

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

Chiarezza: le parole e le frasi dell'argomentazione devono essere precise, avere un solo significato e non creare confusione.

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

Completezza: gli argomenti sommati tra loro devono riuscire a fornire una motivazione completa della tesi che si sostiene.

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

Coerenza e consequenzialità: i vari argomenti devono stare in relazione logica tra di loro ed essere consequenti, non devono cioè prevedere salti logici.

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

Alunno classe data

Scheda attività 6
Ho fatto un sacco di esperienze



Tutti facciamo continuamente delle esperienze. La differenza sta nel saperne approfittare, nell'imparare qualcosa da esse oppure no. Rifletti sul significato di esperienza e poi confrontati con le tue esperienze e con quelle dei tuoi compagni di classe. Adesso prova a elencare le tue principali esperienze e a darne un giudizio: che cosa hai imparato? A che cosa ti sono servite? Confrontati con gli altri ad alta voce, segna sulla scheda quelle che sono state per te fondamentali ed esprimi una valutazione su di esse.

Le esperienze fondamentali per me

Valutazione

| | |
|--|--|
| | <input type="checkbox"/> è stata molto utile <input type="checkbox"/> è stata utile <input type="checkbox"/> non è servita |
| | <input type="checkbox"/> è stata molto utile <input type="checkbox"/> è stata utile <input type="checkbox"/> non è servita |
| | <input type="checkbox"/> è stata molto utile <input type="checkbox"/> è stata utile <input type="checkbox"/> non è servita |
| | <input type="checkbox"/> è stata molto utile <input type="checkbox"/> è stata utile <input type="checkbox"/> non è servita |
| | <input type="checkbox"/> è stata molto utile <input type="checkbox"/> è stata utile <input type="checkbox"/> non è servita |
| | <input type="checkbox"/> è stata molto utile <input type="checkbox"/> è stata utile <input type="checkbox"/> non è servita |
| | <input type="checkbox"/> è stata molto utile <input type="checkbox"/> è stata utile <input type="checkbox"/> non è servita |
| | <input type="checkbox"/> è stata molto utile <input type="checkbox"/> è stata utile <input type="checkbox"/> non è servita |
| | <input type="checkbox"/> è stata molto utile <input type="checkbox"/> è stata utile <input type="checkbox"/> non è servita |
| | <input type="checkbox"/> è stata molto utile <input type="checkbox"/> è stata utile <input type="checkbox"/> non è servita |
| | <input type="checkbox"/> è stata molto utile <input type="checkbox"/> è stata utile <input type="checkbox"/> non è servita |
| | <input type="checkbox"/> è stata molto utile <input type="checkbox"/> è stata utile <input type="checkbox"/> non è servita |
| | <input type="checkbox"/> è stata molto utile <input type="checkbox"/> è stata utile <input type="checkbox"/> non è servita |
| | <input type="checkbox"/> è stata molto utile <input type="checkbox"/> è stata utile <input type="checkbox"/> non è servita |
| | <input type="checkbox"/> è stata molto utile <input type="checkbox"/> è stata utile <input type="checkbox"/> non è servita |

Che cosa ho appreso dalle esperienze elencate?

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

Approfondimento sintetico

LA COMUNICAZIONE

Alcuni di questi elementi teorici possono essere utilizzati per introdurre le attività o per commentarle. Il docente avrà cura di semplificare al massimo i concetti qui proposti.

1. Non si può non comunicare: il comportamento non ha un suo opposto

Il primo degli assiomi della comunicazione del Mental Research Institute di Palo Alto recita letteralmente:

Il comportamento non ha un suo opposto. In altre parole, non esiste qualcosa che sia un non-comportamento o, per dirla anche più semplicemente, non è possibile non avere un comportamento. Ora se si accetta che l'intero comportamento in una situazione di interazione ha valore di messaggio, vale a dire è comunicazione, ne consegue che comunque ci si sforzi, non si può non comunicare. L'attività o l'inattività, le parole o il silenzio hanno tutti valore di messaggio: influenzano gli altri e gli altri, a loro volta, non possono non rispondere a queste comunicazioni e in tal modo comunicano anche loro¹.

Ogni comportamento è degno di rilevanza, cioè comunica qualcosa; conseguenza di questo è che tutti gli aspetti dei quali è composta la comunicazione hanno importanza e devono essere gestiti all'interno di una relazione, come ad esempio può essere quella tra insegnamento e apprendimento. Tutto questo ci rinvia al fatto che una relazione è essenzialmente un processo di comunicazione, un'interazione centrata, principalmente, sulla comunicazione.

Il processo di comunicazione interpersonale, fondamento della relazione stessa, è però costituito fondamentalmente dai messaggi, non soltanto verbali, che vengono scambiati reciprocamente e non secondo un modello lineare di causa-effetto, preso a prestito dalla fisica classica, che viene tradotto nel modello matematico della comunicazione² in termini di emittente, ricevente, messaggio che viene inviato a mezzo di un codice, e che poi rimanda alla successiva trasformazione (scambio) dei ruoli (come si vede chiaramente nella fig.1).

¹ Watzlawick, Beavin, Jackson (1971, pp. 41-42).

² Per "modello matematico della comunicazione" si intende quello elaborato da Shannon e Weaver, nel 1949, nei laboratori della compagnia telefonica Bell, che recitava: «la comunicazione è il trasferimento di informazioni da un emittente a un ricevente a mezzo di messaggi». La teoria matematica della comunicazione è una teoria che riguarda la trasmissione ottimale dei messaggi. In ogni processo comunicativo esiste sempre una fonte o sorgente dell'informazione, dalla quale, attraverso un apparato trasmittente, viene emesso un segnale, che viaggia attraverso un canale lungo il quale può venire disturbato da un rumore. Uscito dal canale, il segnale viene raccolto da un ricevente che lo converte in un messaggio. Come tale il messaggio viene compreso dal destinatario. All'interno del modello informazionale della comunicazione, questa teoria è stata per lungo tempo dominante negli studi. Il suo successo è dovuto sia alla deprivazione degli aspetti maggiormente tecnici e all'assunzione come modello generico (cfr. lo schema comunicativo generale così come riprodotto in fig.1), sia alla sua adozione da parte di Jakobson nella sua linguistica.

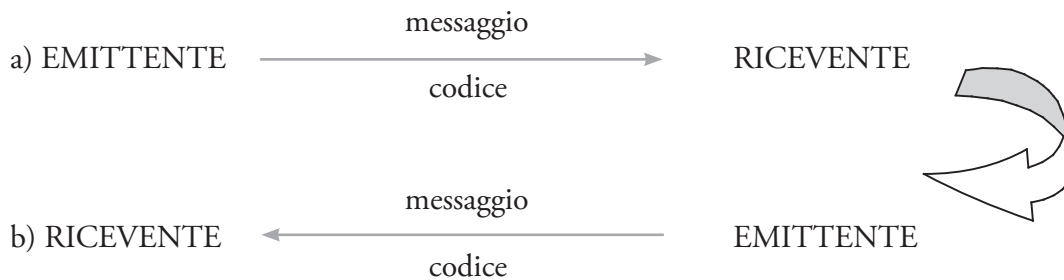


Fig. 1 Modello matematico della comunicazione.

L'interazione viene quindi definita da uno scambio di messaggi in successione (e in relazione di causa-effetto-causa, ove l'effetto del primo scambio diveniva anche causa del secondo), nei quali i ruoli vengono invertiti a ogni passaggio. Il numero di messaggi per definire un'interazione deve essere superiore a uno, ma non possono essere infiniti.

In seguito il panorama degli studi sulla comunicazione è dominato dal modello semiotico-informazionale, che sottolinea la trasformazione da un sistema a un altro. Viene evidenziato il ruolo di elementi come la decodifica, cioè il processo attraverso il quale viene attribuito/costruito un senso a ciò che si riceve.

Non è per caso che la teoria matematica della comunicazione nasca in ambiente tecnico-scientifico e da esso prenda le forme, che il modello semiotico-informazionale venga applicato soprattutto allo studio degli effetti e delle funzioni sociali dei media, e che il terzo invece, quello pragmatico-sistemico, in ambito relazionale e psicoterapeutico.

La comunicazione che si mette in gioco nel processo interpersonale, quindi nelle relazioni, è però meglio rappresentabile secondo un modello sistemico che è possibile definire "circolare", nel quale cioè risulta arbitrario stabilire:

- una relazione di causa-effetto (chi è causa di cosa?)³. Ogni singolo messaggio che viene scambiato è contemporaneamente causa ed effetto, ma lo è in simultanea ad altri messaggi (magari scambiati con codici differenti, non verbali), dunque risulta assolutamente arbitraria l'attribuzione causale (è arbitrario stabilire "di chi è la colpa");
- un punto di inizio preciso. Un'interazione comunicativa può essere considerata come un organismo, nel senso delineato dall'antico adagio di Ippocrate: «Tutte le parti in un organismo formano un cerchio. Perciò ogni parte è sia il principio che la fine». In sistemi nei quali esistono meccanismi di retroazione è infatti assolutamente arbitrario parlare di precedenza di un elemento rispetto a un altro: questo aspetto è alla base di molti fraintendimenti comunicativi, perché i soggetti tendono a connotare le proprie azioni comunicative come reazioni a quelle dell'altro;
- l'assegnazione dei ruoli. Il momento nel quale un attore è "emittente" e il momento nel quale diviene "ricevente" non risultano definibili: entrambi gli attori, infatti, assumono contemporaneamente i due ruoli laddove si consideri l'interazione costituita da tutti gli aspetti comunicativi.

3 Come rilevato infatti da Watzlawick, Beavin, Jackson, estensori della teoria sistemica della comunicazione, per la quale essi sono comunque largamente debitori a Bateson (1978): «L'avvento della cibernetica ha cambiato tutti questi schemi ed ha dimostrato che i due concetti possono unificarsi in una struttura più esauriente. La scoperta della retroazione ha reso possibile questo nuovo modo di vedere le cose. Una catena in cui l'evento *a* produce l'evento *b* e poi *b* produce *c*, e *c* a sua volta causa *d* ecc. può sembrare che abbia le proprietà di un sistema lineare deterministico. Ma se *d* riconduce ad *a*, il sistema è circolare e funziona in un modo completamente diverso» (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1971, p. 24). [N.d.R. corsivi degli Autori]

2. La comunicazione nasce con l'uomo

Da sempre l'uomo ha sentito il bisogno di comunicare con i suoi simili, ed è per questo che con il passare del tempo si sono sviluppate diverse e sempre più sofisticate forme di comunicazione. L'uomo primitivo ha cominciato a esprimersi con gesti che, per chi gli stava accanto, sono diventati segni. Questa semplice genesi si è ripetuta nel corso di tutta la storia dell'umanità.

Quando pensiamo alla comunicazione pensiamo alla parola come strumento che contraddistingue l'animale "uomo" (sebbene sappiamo che alcuni animali possiedono linguaggi anche molto complessi), che consente di articolare il pensiero e permette la comunicazione stessa. Sono tipici dell'uomo, e complementari al linguaggio orale, i segni gestuali che permettono di precisare la parola, la enfatizzano e spesso la costituiscono. Probabilmente i gesti hanno preceduto la parola. L'impossibilità di trasmettere l'esperienza della realtà complessa ha spinto i primi uomini a rappresentarla, inventando sostituti via via più articolati. Nel corso del tempo i primi segni gestuali si sono moltiplicati, all'infinito: dalle più elementari espressioni del corpo sino ai segnali a distanza, dai segni grafici ai simboli. A tutt'oggi forme di comunicazione utilizzate dall'uomo sono state: immagini e simboli, il linguaggio gestuale e orale, la scrittura, la stampa e, infine, la comunicazione elettronica e mediante le nuove tecnologie che ha, di nuovo, rivoluzionato il modo di comunicare.

Il termine "comunicazione" deriva dal latino *communis*, che significa "mettere in comune"; si intuisce quindi facilmente l'importanza e la pertinenza di questo termine, nel suo uso appropriato e più "pieno" (non solo in senso lessicale e semantico), ai fini della trattazione della relazione che si può instaurare, ad esempio, in un contesto di apprendimento.

Solitamente si classifica la comunicazione a partire dalla sua differenziazione in:

- *comunicazione a una via*, laddove il messaggio che parte da un emittente si trasmette al ricevente senza che vi sia possibilità alcuna di un messaggio di ritorno (ad es. una circolare in ufficio)⁴;
- *comunicazione a due vie*, che prevede un continuo ritorno di informazioni per chi le trasmette. Il livello di precisione si configura quindi come molto alto⁵.

All'interno di un'interazione, però, questa distinzione perde senso, in quanto nella comunicazione siamo sempre in presenza di una comunicazione a due vie, anche laddove a uno dei due attori sia impedito, per qualsiasi motivo, di parlare.

La comunicazione è composta da almeno 3 aspetti: comunicazione *verbale*, comunicazione *paraverbale*, comunicazione *non verbale*⁶.

Possiamo definire la comunicazione verbale come il "contenuto" della comunicazione stessa, senza altre aggettivazioni. Se io dicessi: "Ho visto un aereo, lasciava una striscia bianca", l'aspetto verbale di questa comunicazione risiederebbe nel significato, ma in quello espresso, letteralmente, dalle otto parole accostate in questo modo e non in un altro⁷, vale a dire lo stesso significato che

4 Si tratta, in questo caso, di una comunicazione economica (in poco tempo posso raggiungere un gran numero di persone), ma che non offre garanzie per quanto riguarda la precisione del messaggio (non essendoci ritorni, feedback, non sono a conoscenza della sua chiarezza per tutti). Inoltre questo tipo di comunicazione è solitamente soddisfacente soltanto per l'emittente, non per il ricevente.

5 Posso verificare se il destinatario della mia comunicazione ha compreso o meno il mio messaggio nel senso da me desiderato, quali sono le eventuali parti da chiarire ecc. Certamente il dispendio di energie è molto più elevato e quindi l'economicità minore, tuttavia la gratificazione può essere reciproca. In un passato recente, ad esempio, la circolare cartacea era una tipologia di comunicazione a una via che necessitava di un altro momento comunicativo appositamente predisposto (ad es. una riunione) per chiedere un feedback; oggi, invece, mediante l'utilizzo di mezzi elettronici (e-mail, forum, Social Network) posso mettere in campo dei sistemi di feedback organizzato e dunque configurare la comunicazione come a due vie, anche se secondo un rapporto uno-molti e molti-uno o molti-molti (a seconda che il feedback di ritorno sia richiesto individualmente verso chi ha emesso il messaggio originario o, come in un forum o in una mailing list, verso tutti).

6 Testi semplici introduttivi alla comunicazione sono: Danziger (1982); Volli (1996).

7 Risulta in effetti evidente che la combinazione delle unità discrete che chiamiamo parole acquista un significato non soltanto a seconda della loro combinazione, ma anche dell'ordine che viene assegnato loro. Ad esempio, qualora io dicessi: "Ho visto una striscia, lasciava un aereo bianco", il significato letterale delle stesse otto parole cambierebbe totalmente.

queste parole avrebbero qualora le scrivessi su una lavagna o su un foglio di carta, per un lettore qualunque, sul quale non possedessi alcuna informazione.

Gli altri due aspetti della comunicazione (paraverbale e non verbale) possiamo invece definirli il “come” della frase. Così, laddove io utilizzi lo stesso esempio citato prima: “Ho visto un aereo, lasciava una striscia bianca”, il come attiene alla modalità, restando ferma la lettera, con la quale io desidererei che questa frase venga interpretata dalla persona che sta parlando con me⁸. Se volessi invece che questa frase fosse interpretata come un avvertimento di pericolo, e magari mi trovassi in una caserma dei vigili del fuoco, le parole “una striscia bianca” non indicherebbero più la medesima cosa, quindi già il contesto nel quale sono pronunciate modificherebbe il significato delle stesse parole. Inoltre il mio eloquio sarebbe concitato, anche notevolmente, e altresì il mio corpo parlerebbe, arrivando io di corsa, agitando le braccia, recitando la frase con un volume probabilmente molto elevato. Non avrei né lo stesso ritmo di eloquio, né lo stesso volume, né la stessa gestualità, se narrassi lo stesso tragico evento a un amico, con le stesse parole, a pochi giorni di distanza. E sarebbe poi totalmente differente, se volessi semplicemente raccontare come abbia visto un aereo che, per effetto del proprio passaggio, senza avarie di sorta, lasciava una striscia bianca la quale, secondo una piccola superstizione, viene considerata, se ascendente, segno di buon augurio e consente di esprimere un desiderio (una sorta di “rito di controllo”).

3. La comunicazione non è solo verbale

Per “linguaggio non verbale” si intende qui un insieme di gesti, posture, movimenti, utilizzo del corpo ecc. La mimica facciale, i toni, il volume, il ritmo della comunicazione appartengono invece al paraverbale (ciò che sta attorno alla parola, in quanto spesso tali aspetti costituiscono un corollario alla parola stessa).

Tutti questi elementi concorrono a definire la comunicazione, contribuiscono all’attribuzione di significato. In molti casi, l’aspetto di relazione (il “come”) è addirittura più forte di quello del contenuto (il “cosa”): in presenza di contraddizione tra i due aspetti, quello di relazione assume un ruolo dominante, è su un piano logico più alto, tanto da avere il potere di cambiare il senso del “cosa”, cioè di classificarne il contenuto. Ad esempio, se io con un’intonazione ascendente e un sorriso ironico, abbozzato, dicessi a qualcuno: “Ah, sei stato proprio bravo!”, il “come” rovescerebbe il contenuto, nel senso che l’interpretazione sarebbe probabilmente contraria al significato letterale delle stesse parole.

La comunicazione paraverbale è costituita principalmente dalla prosodica, quella non verbale dal linguaggio del corpo (fig. 2). In realtà è possibile intendere il paraverbale come una sottodivisione sia del verbale che del non verbale.

| | |
|----------------------|--|
| Linguaggio del corpo | sguardo, espressione, gestualità, postura e atteggiamento, ritmo, prossemica |
| Prosodica | volume, tono, timbro, ritmi |

⁸ Un esempio classico a questo riguardo è quello della calcolatrice. Quando io digito il numero sulla calcolatrice, fornisco alla macchina il “contenuto”; quando poi digitassi il tasto che ordina di sommare (il “+”), starei selezionando la funzione, il “come”, e cioè quale uso deve essere fatto di quel contenuto. Solitamente il linguaggio verbale ha funzioni di contenuto e può essere definito come “digitale”, cioè dotato di sintassi precisa ma di semantica insufficiente (“ho visto un aereo, lasciava una striscia bianca” scritto qui, non lascia dubbi circa il significato letterale: la costruzione della frase è precisa, ma il senso, il significato reale di questa frase per me resta oscuro ai lettori). I linguaggi non verbali hanno invece una modalità che può essere definita “analogica”, con sintassi ambigua e semantica sufficiente. Vi sono in realtà delle eccezioni: pensiamo, ad esempio, a casi nei quali il non verbale viene utilizzato per esprimere contenuti precisi, come vedremo meglio nel par. 5.

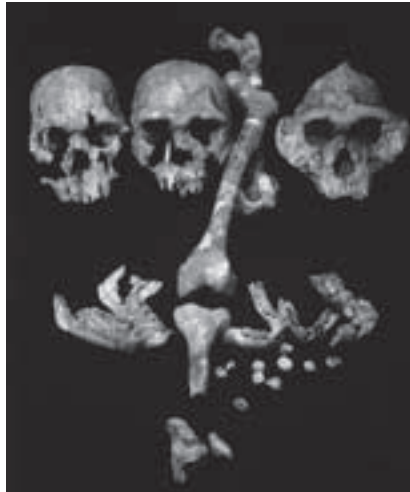


Fig. 2 Fossili di ominidi del Turkona. Un cranio di *Homo habilis*, *Homo erectus* e *Australopithecus robustus*.

I primi ominidi comparsi sulla Terra, come gli australopitechi, comunicavano fra loro per mezzo di gesti e di suoni inarticolati, come fanno oggi le scimmie. Le possibilità di emettere suoni per essi erano, tuttavia, molto limitate, perché nel loro cervello, di dimensioni ridotte, non si erano ancora sviluppati i centri nervosi che ci permettono di parlare. Inoltre i primi ominidi, a causa del cranio molto schiacciato e della mascella molto grossa, avevano un palato piatto e una faringe più corta, di conseguenza non potevano articolare suoni in modo preciso e con intenzioni definite.

Oggi gli scienziati ritengono che furono gli appartenenti alla specie dell'*homo erectus* a usare per primi un vero e proprio linguaggio per comunicare tra di loro. Infatti, studiando i fossili dei crani dell'*homo erectus*, si è scoperto che questi individui possedevano un palato arcuato e una faringe abbastanza ampia, adatta per modulare i suoni attraverso la laringe. La nascita del linguaggio fu inoltre favorita dal fatto che la caccia assunse più importanza, perché gli ambienti temperati e freddi, in cui gli ominidi erano migrati, risultavano più poveri di frutti spontanei. E la caccia, a differenza della raccolta di frutti spontanei, è un'attività che spesso richiede la collaborazione di molti individui che, dovendo collaborare sempre di più tra di loro, avevano bisogno di un linguaggio per comunicare velocemente e in modo efficace. Tale mutamento nelle modalità di procacciamento del cibo poi, oltre a favorire la formazione di gruppi più ampi di persone e una maggiore organizzazione sociale, diminuì probabilmente l'importanza della donna e aumentò il potere dell'uomo all'interno della famiglia e della società.

4. Giochi gestuali

Il corpo parla. Attraverso il corpo possiamo esprimere tutto: rabbia, preghiera, sofferenza, gioia ecc. Il *gesto* non è solo complementare alla parola, la sottolinea, la rafforza, la indebolisce, arriva sino a modificarne il significato, a smentirla. Dal saluto all'orazione, passando per il mimo, i corpi inventano tutte le tipologie di linguaggi.

L'origine dei gesti simbolici è sempre legata a un gruppo o a una società specifici: la troviamo generalmente nei gesti della vita quotidiana, nei riti, nelle usanze, nei significati culturali attribuiti attraverso la storia di un popolo. Soltanto attorno all'anno Mille però si inizia a parlare dell'uso sistematico dei gesti. Le prime liste di gesti ne contengono circa 250 o poco più. In seguito ne vengono redatte altre, giungendo sino a un totale di 1300 segni classificabili in 4 categorie: *domanda*; *ordine*; *desiderio*; *affermazione*. Questi gesti, vale la pena sottolinearlo di nuovo, non sono uguali in tutte le culture.

5. Gesti e culture: i significati non sono scontati

Giuseppe Mantovani, in un libro bellissimo e di grande interesse, *L'elefante invisibile*, racconta un episodio che ci aiuta a introdurre questo tema:

È significativo l'atteggiamento di Colombo verso il linguaggio dei nativi delle isole: da un lato egli ammette di non capire nulla, dall'altro è sicuro che i nativi gli dicano di prendersi pure ogni loro bene. Un'annotazione nel diario di Colombo, scritta sulla sua nave ancorata al largo di Tortuga, riassume così la visita a bordo di un giovane notevole indigeno e dei suoi accompagnatori: *Egli e i suoi consiglieri si mostravano assai dispiaciuti perché non mi capivano, né io capivo loro. Con tutto ciò compresi che mi disse che, se avessi avuto bisogno di qualcosa, tutta l'isola era a mia disposizione.* Colombo, non diversamente dagli altri esploratori giunti in quest'epoca in questa parte del mondo, ritiene di capire le lingue e le intenzioni delle popolazioni indigene, da cui lo separa una distanza incommensurabile. La sua inspiegabile sicurezza riflette la difficoltà degli europei di avviare una comunicazione in cui i segni dell'altro siano rispettati nella loro alterità⁹.

L'ignoranza e l'incapacità di relazione di Colombo ci riguardano da vicino. Un aspetto che assume oggi un'importanza fondamentale, in relazione ai processi di migrazione e di mescolanza di differenti provenienze geografiche e culturali, è il valore che i gesti assumono nelle diverse culture.

A seguito di una mostra realizzata alcuni anni fa da Studio Ghigos, al Politecnico di Milano, venne pubblicato un volume intitolato *Gesticolando. Cenni sulla diversità*, che dai 360 gesti esposti ne estraeva una serie, suddivisi per Paese di provenienza. Essa aveva lo scopo di sfatare «la convinzione tutta italiana per cui, al limite, ci si può capire a gesti, una convinzione diffusa e maturata in un Paese che (forse) ha valorizzato la gestualità come terreno comune di comprensione per superare le difficoltà determinate dalla molteplicità dei dialetti che puntualmente sono sorti nel territorio della penisola» (Studio Ghigos, 2005). C'erano tuttavia anche altri significati: infatti «riflettere sulla comunicazione non verbale nelle diverse culture significa infine riflettere sull'immigrazione, sul significato e sul ruolo che essa assume all'interno delle nostre metropoli, dove i centri di prima accoglienza paradossalmente accolgono solo chi è già regolarizzato» (*ibid.*).

Nel testo scopriamo la ricchezza e la polisemia dei gesti: apprendiamo, ad esempio, che in Albania il viso rivolto verso il basso attraverso un movimento veloce, accompagnato da uno schiocco di lingua, indica un rifiuto o una negazione, un gesto che noi in Italia tradurremmo probabilmente con uno sguardo imbarazzato; la testa che si rivolge da un lato e poi dall'altro, in sequenza, rappresenta lì invece un gesto di assenso, mentre per noi significa l'esatto opposto: risulta così chiaro come possano sorgere veri e propri incidenti critici, dovuti semplicemente a difficoltà e a reciproche incomprensioni comunicative. In Belgio in qualunque bar è sufficiente alzare il mignolo per chiedere una birra (se se ne vuole chiedere di più, basta far precedere il gesto da un numero indicato anch'esso con le dita); è da notare che lo stesso gesto del mignolo alzato con il dorso della mano rivolto all'interlocutore segnala, in Giappone, un amante. In Canada i polpastrelli uniti dei due indici delle mani stanno a indicare due persone che si baciano, mentre la mano sopra la testa con il palmo rivolto in basso sta a denotare che la persona non ne può più di quella situazione. In Colombia non si usa il dito indice per segnalare un punto preciso, ma un lieve cenno del capo e corrugando le labbra. Mignolo e pollice distesi mentre le altre dita sono chiuse sul palmo indicano, in Corea del Sud, una promessa. La mano compie un movimento ripetuto girando a destra e sinistra e facendo perno sul polso. Lo stesso gesto, ma con il palmo rivolto verso il basso, in Messico è un modo per augurare sfortuna. In Croazia un'azione che da noi significa avere paura ha, invece, anche il significato di "fa freddo", cioè la mano rivolta verso l'altro e le dita che si aprono e si chiudono alternativamente raggruppandosi. Lo

⁹ Mantovani, 1998, p. 35. [N.d.R. corsivo dell'Autore]

stesso gesto, ma con le dita unite e oscillando la mano, indica in Libano di fare piano (o di attendere un momento), mentre in Italia significa “che cosa vuoi”; una mano rivolta verso l’alto mentre le dita vengono unite in corrispondenza dei polpastrelli in Egitto indica, invece, “aspetta”. In Siria il gesto e il suo senso sono simili, ma la mano è davanti al corpo. La stessa azione, con il palmo rivolto verso l’alto e le dita raccolte mentre si dondola leggermente la mano, esprime invece, in Turchia, il proprio apprezzamento per l’ottimo cibo.

Mentre per indicare noi stessi in Italia in genere puntiamo l’indice verso il nostro petto, in Giappone si porta lo stesso dito verso la punta del naso. Ognuna delle dita ha in India un significato particolare: il pollice è la forza, l’indice il controllo, il medio è la ricchezza, l’anulare la religiosità, il mignolo il commercio. In Nigeria la mano chiusa a pugno mentre il pollice sfrega il dito indice mostra disprezzo verso qualcosa o qualcuno, mentre per esprimere disaccordo si colpisce ritmicamente e con decisione il palmo dell’altra mano. Una mano chiusa a pugno mentre pollice e indice stringono il mento sta a significare, in Palestina, la presenza di un numero molto alto di persone. In Siria per garantire il proprio impegno a fare qualcosa ci si dà un colpo con la mano sulla fronte (come a dire che quella cosa è presente nei nostri pensieri).

Un piccolo elenco come questo aiuta a comprendere come l’equivoco sia sempre in agguato nella relazione tra culture e tra persone che da quelle culture traggono i significati, e come sia probabile, senza la volontà di comprendersi e la disponibilità alla negoziazione di senso e significato, la nascita (o il mantenimento) del pregiudizio e del conflitto.

6. Il comportamento gestuale

La nostra gestualità, ossia il nostro modo di esprimerci rappresentato dall’insieme delle nostre emozioni e dei nostri sentimenti, varia da soggetto a soggetto a seconda dell’età, della cultura e dell’ambiente sociale di provenienza (questi ultimi intesi come tradizioni, sistemi di convinzioni, sistemi educativi, esperienze fatte, occasioni di relazione e confronto avute).

Nei manuali di oratoria sino alla metà del secolo scorso si trovavano esortazioni alla moderazione della propria gestualità: mani e braccia dovevano stare il più possibile ferme, era considerata inelegante, disordinata e fonte di distrazione per gli interlocutori una gestualità fortemente evidente ed espressiva. Oggi invece si consiglia di sottolineare con dei gesti quanto si va affermando; si pensi soltanto all’evoluzione in relazione a questo che vi è stata, per fare un esempio chiaro a tutti, nell’atteggiamento dei presentatori televisivi: una volta la loro comunicazione doveva centrarsi nel modo più asettico possibile esclusivamente sul contenuto, secondo un modello razionale di comunicazione teso a fornire soltanto l’informazione (il “che cosa”). Ai nostri giorni, al contrario, la volontà di coinvolgimento dello spettatore assume un carattere prevalente, per cui la gestualità ha lo scopo di sottolineare, rafforzare, contraddire, affermare e aggiungere un contenuto emotivo al “che cosa” attraverso il “come”.

7. Il linguaggio del corpo e la prosodica

Come abbiamo visto nella figura 2, vi sono alcuni aspetti nei quali possiamo scomporre il linguaggio del corpo, essi sono:

- lo *sguardo*. In una relazione duale lo sguardo è probabilmente uno dei canali più importanti che si riesce ad attivare: stabilisce un contatto, fissa l’attenzione, manifesta sensazioni di accoglienza, indifferenza o rifiuto. Se il nostro interlocutore non viene guardato da noi, si sentirà autorizzato e dopo un po’ invogliato a distrarre anche il proprio sguardo. Per lo sguardo esiste inoltre il problema delle soglie temporali, cioè dei tempi sotto e sopra i quali il contatto non è funzionale all’agio della

persona che abbiamo di fronte. Genericamente si può sostenere che una fissazione dello sguardo troppo breve non consente all'interlocutore di percepire il contatto, il calore che ne promana; uno sguardo fissato troppo a lungo negli occhi può far invece percepire una sensazione di disagio, di imbarazzo, può essere letto come intrusivo e aggressivo, soprattutto allorquando non sia stata stabilita una sufficiente confidenza. Poiché il tempo di tolleranza allo sguardo fisso sul proprio volto aumenta in maniera direttamente proporzionale alla distanza, in una relazione nella quale la prosimità fisica è alta, si rende necessario distogliere di tanto in tanto lo sguardo, non fissarlo in maniera immobile negli occhi o in viso. Nelle relazioni assume un'importanza particolare il contatto oculare, uno dei feedback di ascolto principali: dai tentativi che facciamo per raggiungere l'altro tramite lo sguardo egli comprende la nostra attenzione, il nostro "ascolto";

- *l'espressione*. Si sgombri subito il campo dagli equivoci: non esiste un'espressione giusta, anche se si può parlare di adeguatezza dell'espressione che assumiamo a quanto andiamo facendo. Ad esempio, se, mentre un soggetto in difficoltà ci racconta il suo più grave problema, compare sul nostro volto un'espressione beata perché stiamo pensando a un incontro galante avvenuto la sera precedente, non stiamo gestendo adeguatamente le nostre espressioni (e il nostro livello di ascolto e di concentrazione per la persona che abbiamo di fronte);
- *la postura e l'atteggiamento*. La postura indica la posizione del corpo (in piedi, seduti ecc.) e la relativa posizione dei piedi; l'atteggiamento è invece l'apertura o chiusura degli angoli del corpo: normalmente si tende a percepire una sensazione di disagio nel soggetto che ci è di fronte quanto più gli angoli del suo corpo sono chiusi, viceversa ci trasmette sicurezza quanto più sono aperti. Si può però sottolineare anche qui come tutte queste indicazioni vadano prese con le dovute precauzioni, in quanto facilitatori della comunicazione che non devono comunque essere teatralizzati; si pensi in effetti come, ad esempio, un'eccessiva apertura dell'angolo testa-collo possa trasmettere facilmente una sensazione di supponenza e arroganza. Una delle posture importanti nelle relazioni è quella "faccia a faccia": sia in piedi che seduti occorre che la nostra spalla sinistra sia di fronte alla spalla destra dell'interlocutore e viceversa (anche la nostra attenzione nei confronti dell'altro, non soltanto la sua percezione, è modificata dall'assumere questa posizione). Un'altra postura da seduti che comunica interesse nei confronti dell'altro è, ad esempio, quella di rimanere con il corpo leggermente inclinato in avanti verso di lui, mentre se siamo in piedi si cercherà di ridurre la distanza fisica avvicinandoci all'altra persona (cfr. *infra* la voce *prosemica*);
- *il ritmo*. Il ritmo può essere considerato una delle armi più potenti nella comunicazione, in quanto non siamo abituati a esercitarvi un controllo cosciente. Si pensi a quante volte, senza accorgercene, ripetiamo meccanicamente lo stesso dondolamento, finché non veniamo avvertiti da qualcuno di ciò; si pensi anche a come l'ipnosi sia, in effetti, centrata proprio sulla ripetizione dello stesso ritmo. Ovviamente il ritmo dell'espressione corporea non è definibile in termini di giusto/sbagliato. Si osservi però come nelle situazioni di tensione si tenda ad assumere ondeggiamenti o autotoccamenti con ritmi piuttosto veloci e lungamente ripetitivi, e questo può essere interpretato come un segnale che aiuta a riconoscere la tensione in chi ci sta di fronte. Il ritmo è inoltre contagioso, quindi è determinante per stabilire un contatto con il proprio interlocutore; chiaramente è fondamentale la variazione dello stesso per non far scaturire un effetto ipnotico (a meno che non sia proprio questo l'obiettivo);
- *la prosemica*. Essa si occupa del linguaggio del corpo nello spazio, precisamente dello spazio tra i corpi. Ad esempio, la disposizione tradizionale di un'aula scolastica, con la cattedra, magari sopra una pedana, e i banchi degli alunni disposti frontalmente, invita allo scontro o, quantomeno, a una codificazione precisa dei rapporti di potere. Induce a pensare, nel migliore dei casi, a una discesa del sapere da un luogo elevato alla massa, che sta in una posizione più bassa, di inferiorità. Una simile organizzazione dello spazio è in effetti più adatta a un'aula giudiziaria che a un ambiente educativo. Nelle relazioni la prosemica ha però anche un'altra valenza fondamentale: la distanza tra i corpi definisce i livelli di confidenza ed è appresa culturalmente. Alcuni popoli hanno infatti codificato

come “normali” distanze maggiori e avvertono la riduzione delle stesse come un’inappropriata invadenza; risulta di conseguenza opportuno nei rapporti con l’altro non mantenere una distanza eccessiva, che può lasciar supporre una certa diffidenza, ma nemmeno accrescere troppo la vicinanza, che può viceversa dare un’impressione di violazione dello spazio personale. Se ci pensiamo con attenzione, la riduzione dello spazio tra due corpi può assumere significati opposti: preludere alla lotta o all’intimità fisica.

Per quanto concerne invece la *prosodica*, tra gli elementi fondamentali che la costituiscono individuiamo i seguenti:

- il *volume*. Per volume si intende il piano e il forte, la misurazione, espressa in decibel, dei suoni che emettiamo. Esso è un indicatore importante, la sua variazione può sottolineare alcuni termini, alcune parti del nostro discorso. Siamo culturalmente abituati alla variazione in alto, tuttavia lo stesso effetto può essere prodotto tramite una variazione in senso opposto: abbassare improvvisamente il volume crea un effetto di spiazzamento che richiama attenzione;
- il *tono*. Si intende con tono la frequenza del suono stesso. I toni si distinguono in gravi e acuti; culturalmente si tende ad attribuire importanza alle cose per le quali viene usato un tono grave (anche per l’alone semantico della parola “grave”);
- il *timbro*. È l’insieme delle armoniche che rende assolutamente peculiare la voce di ogni persona, dovuto alla conformazione dell’apparato fonatorio e alle casse di risonanza (gola, naso, cassa toracica diaframmatica, testa) che utilizziamo; è la carta di identità della voce, il modo attraverso il quale riconosciamo una persona amica al telefono;
- i *ritmi*. Come avviene per il linguaggio del corpo, così anche la prosodica contiene dei ritmi. Sono indicatori molto importanti, non sempre sotto il nostro controllo: abbiamo anzi poca abitudine a effettuare su di essi un’azione cosciente, quindi hanno un effetto molto forte. Esiste tutta una serie di ritmi, ma ne possiamo individuare comunque 4 come principali: la velocità di pronuncia delle singole parole e le pause tra una parola e l’altra¹⁰ (insieme formano la velocità di eloquio vera e propria); l’accentuazione interna alla parola (non l’accento quindi, ma proprio dove si pone maggior energia nella pronuncia della parola, cioè nella prima o nella seconda parte; risulta maggiormente comunicativa la parola pronunciata morbidamente con una leggera spinta nella parte finale, non troppo “caricata”); le sospensioni prosodiche, cioè i suoni parassiti che si infilano tra una parola e l’altra e che possono avere una loro funzione relazionale (da usare con moderazione quando si parla in pubblico); il ritmo interno alle frasi, difficile da rilevare soprattutto su se stessi, se non ascoltando una registrazione (è noto però che un ritmo troppo costante causa noia, la sensazione della recita di una filastrocca sempre uguale, di un discorso appreso a memoria senza variazioni in relazione ai significati espressi). È importante variare tutti i ritmi per ottenere incisività.

8. L’implicito comunicativo

Un altro aspetto molto importante della comunicazione è l’*implicito comunicativo*. Non tutti i messaggi, espressi verbalmente o meno, sono infatti chiaramente o intenzionalmente dotati di senso. Un messaggio può essere del tutto chiaro come struttura, ma avere una povertà di significato, o viceversa.

¹⁰ Una pausa prima di una parola creerà una sensazione di attesa rispetto a quello che si sta per dire, una pausa concessa subito dopo una parola o un concetto servirà a dare peso al concetto espresso e consentirà di “digerirlo”. Fino a poco tempo fa si consigliava di fare molte pause, adesso invece si raccomanda un eloquio piuttosto veloce, con pause limitate ai punti in cui veramente si vuole sottolineare qualcosa, perché l’attenzione risulta maggiormente sollecitata da un buon ritmo del discorso.

La chiarezza del contenuto infatti, come risulta da quanto esposto in precedenza, è troppo spesso data per scontata. Negli studi sulla comunicazione si dice spesso che su 100 parole che pensiamo, 5 soltanto saranno ricordate dal nostro interlocutore a due giorni di distanza. Lo schema di questa vera e propria strage si può osservare nella figura 3¹¹.

| | |
|---|------------|
| Vorremmo dire | 100 parole |
| Escono in realtà dalla nostra bocca | 70 parole |
| Superano la barriera dei rumori esterni frapposti tra noi e il nostro interlocutore e l'altra barriera costituita dai suoi "rumori" interni | 40 parole |
| Vengono comprese secondo il significato originale che avremmo voluto avessero | 20 parole |
| Vengono ricordate a due giorni di distanza | 5 parole |

Fig. 3 I "filtri" nei passaggi comunicativi.

Non siamo in grado di variare, se non marginalmente, la percentuale di questo schema generico con le nostre abilità comunicative; l'abilità comunicativa si esplica piuttosto nello scegliere quali saranno le poche parole "chiave" che verranno effettivamente ricordate.

9. Attività di aula per apprendere le competenze fondamentali di comunicazione

Proponiamo in questa sezione una serie di Schede attività che saranno utili in aula al fine di acquisire alcune delle competenze fondamentali della comunicazione. La combinazione delle parti maggiormente teoriche e di riflessione con le attività è, ovviamente, a discrezione del docente; vi sono, però, alcune avvertenze da tenere presenti:

- la comunicazione (come qualsiasi apprendimento che incida sul comportamento delle persone) deve essere sperimentata; non si apprende a comunicare in modo più efficace semplicemente conoscendo contenuti e teorie principali della comunicazione;
- la teoria aiuta a formalizzare la pratica; in linea generale, esperire qualcosa e poi formalizzarlo attraverso una teoria è maggiormente efficace che procedere all'inverso, specie quando si trattano aspetti, come la comunicazione, che riguardano la vita di tutti i giorni (e anche, non dimentichiamolo, in relazione alla finalità, che non è quella di formare degli esperti, ma di implementare le competenze comunicative utili nella vita formativa, professionale e personale);
- la variazione tra attività pratiche, esercitazioni, giochi, riflessioni collettive organizzate e brevi segmenti di approfondimento teorico (seguendo preferibilmente il modello della lezione partecipata piuttosto che quello della classica lezione frontale) costituisce uno stimolo all'attenzione e alla partecipazione;

¹¹ Risulta evidente come questo schema non vada preso come "verità" rivelata, ma semplicemente come un indicatore approssimativo della forte dispersione che avviene nei nostri processi comunicativi.

- segmenti teorici lunghi favoriscono la distrazione e il disinteresse;
- sperimentare su di sé alcune dinamiche della comunicazione produce interesse, in quanto accentua l'aspetto di relazione di quanto si sta apprendendo con la vita quotidiana personale;
- in un contesto di apprendimento, la comunicazione è un argomento assolutamente particolare perché si sta sempre su un piano "meta", ovvero mentre lo si affronta lo si utilizza (pensiamo a quanto potrebbe essere contraddittorio usare sempre toni, volumi e ritmi monocordi mentre si sta parlando dell'importanza e dell'efficacia comunicativa insita nella variazione degli stessi); occorre perciò porre particolare attenzione ai processi di comunicazione da parte del docente/formatore e utilizzare consapevolmente quanto accade in aula a livello comunicativo come oggetto di analisi e riflessione;
- le attività e i giochi che qui vengono proposti possono costituire anche, semplicemente, un punto di partenza per costruire, da parte dell'insegnante/formatore, altri giochi e altre attività tese a raggiungere gli obiettivi in termini di competenza che ci si propone in relazione al gruppo classe con il quale si lavora (e in relazione alle competenze comunicative di partenza dello stesso).

La somministrazione di queste Attività con relative schede contribuisce in modo notevole allo sviluppo delle competenze relative all'asse linguistico, e ovviamente la prima competenza obiettivo ne è particolarmente interessata. In un contesto ideale di apprendimento, ove non sorgano altri problemi temporali o altre priorità didattiche, queste attività potrebbero allora essere svolte all'interno della prima unità di apprendimento. Non costituirà comunque un ostacolo decisivo anche il proporle gradualmente in corrispondenza delle prime tre unità di apprendimento dell'asse medesimo.

Alunno classe data

| Attività A Quando comunichiamo? | |
|------------------------------------|--|
| Modulo | La comunicazione |
| <i>Non si può non comunicare</i> | Il conduttore può introdurre questa scheda attraverso un'attività come la seguente (o con un'altra che evidenzia, comunque, la sostanziale impossibilità di non comunicare): si chiede ai presenti in aula chi è disponibile a cercare di mettersi di fronte (o in mezzo) a tutti gli altri e a cercare di "non comunicare" per alcuni minuti (almeno tre) tenendo gli occhi aperti. Agli altri si domanda di osservare attentamente quello che vedono e percepiscono e di annotarlo. Alla fine della piccola attività si raccoglieranno verbalmente le osservazioni e risulterà evidente come il tentativo di non comunicare nulla sarà fallito, perché chi stava al centro o di fronte al gruppo avrà, probabilmente, comunicato tensione, imbarazzo, divertimento ecc. A questo punto si può somministrare la scheda. |
| Tempo richiesto | 1 ora, comprese l'attività iniziale e la discussione finale. |

Alunno classe data

Scheda attività A
Quando comunichiamo?

Per prima cosa proviamo a indicare nella scheda tutti i momenti e i modi attraverso i quali, nel corso di una giornata, comunichiamo in modo intenzionale (volontariamente) e in modo non controllato (involontariamente). Proviamo poi a evidenziare quali sono i tipi di messaggi ai quali siamo sottoposti, sia quelli espliciti e diretti a noi, sia quelli impliciti e/o non direttamente rivolti a noi. Dopo aver indicato alcuni esempi per ognuno dei 4 quadranti, ascoltiamo gli esempi evidenziati dagli altri e condividiamo i nostri, quindi discutiamo insieme ciò che abbiamo compreso attraverso le seguenti domande: gli esempi degli altri ci hanno aiutato a individuare altre situazioni comunicative nelle quali siamo coinvolti? A quale tipo di situazioni non avevamo pensato? Quali riflessioni ci suscita questa prima attività? Siamo abituati a prestare attenzione a tutte le tipologie di comunicazione in cui siamo implicati, volontariamente e non?

| Comunichiamo in modo volontario | | Comunichiamo in modo involontario | |
|----------------------------------|--|-----------------------------------|--|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| Messaggi espliciti che riceviamo | | Messaggi impliciti che riceviamo | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Alunno classe data

| Attività B Come comunichiamo? | |
|----------------------------------|--|
| Modulo | La comunicazione |
| <i>Dimmi una bugia</i> | Il conduttore può introdurre un <i>brainstorming</i> sulla puntata della serie <i>Lie to me</i> che si è vista in classe prima di somministrare la relativa Scheda attività (b). Si consiglia la visione di una delle prime tre puntate della prima serie, in quanto in esse risultano più evidenti gli aspetti legati alla comunicazione. |
| Tempo richiesto | 1 ora e 15 minuti, compresi la visione della puntata di <i>Lie to me</i> , come stimolo narrativo iniziale, e i momenti di confronto e discussione. |

Alunno classe data

Scheda attività B
Quando comunichiamo?

Dopo aver visto insieme un episodio di *Lie To Me*, la serie televisiva in cui Tim Roth interpreta un esperto di comunicazione capace di individuare quando qualcuno sta mentendo o sta dicendo la verità, proviamo ad analizzare le nostre modalità di comunicazione. Quali sono le caratteristiche principali del nostro modo di comunicare a seconda degli ambienti e dei mezzi che utilizziamo? Prova a completare la scheda adducendo degli esempi concreti di ciò che dici (frasi, situazioni comunicative ecc.) o comunichi in altro modo; evidenzia inoltre con quale mezzo lo fai (ad es. una comunicazione scritta può avvenire su carta, attraverso una e-mail, una chat, un SMS; una comunicazione orale può svolgersi nel corso di una telefonata ecc.).

| Come comunichiamo a scuola? | Come comunichiamo in famiglia? | Come comunichiamo con gli amici? |
|-------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| Verbalmente | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| Per iscritto (e-mail) | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| Per iscritto (SMS) | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| Per iscritto (Social Network) | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Alunno classe data

| Come comunichiamo a scuola? | Come comunichiamo in famiglia? | Come comunichiamo con gli amici? |
|----------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| Per iscritto (altro specificare) | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| Con le espressioni | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| Con il corpo | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| Con l'abbigliamento | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| In altro modo (specificare) | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Alunno classe data

| Attività C | |
|--------------------------------|--|
| Quanto è difficile comunicare! | |
| Modulo | La comunicazione |
| <i>Comunicare è difficile</i> | <p>Il conduttore consegna la scheda senza fornire troppe istruzioni, ma cercando di sottolineare due aspetti: la necessità di leggere interamente le istruzioni e quella di finire nel minor tempo possibile (anche durante lo svolgimento dell'attività si cercherà di mettere fretta ai ragazzi, scandendo il tempo rimanente con frasi come «Sono rimasti soltanto quattro minuti e mezzo!»). La scheda va tenuta rovesciata sino a quando si dà il "via" e inizia a scorrere il tempo. È molto importante sottolineare che chi termina l'attività prima dello scadere del tempo deve semplicemente rovesciare la propria scheda e rimanere in silenzio. Si tratta di un gioco "a inganno" perché, se ben condotto, la maggior parte dei presenti, presa dalla fretta di finire, cercherà di risolvere le varie domande del quiz, mentre, leggendo attentamente tutte le istruzioni, si comprenderebbe come non occorra farlo. Nella discussione che segue l'attività, si cerca di portare alla luce la difficoltà che abbiamo a leggere davvero delle istruzioni e dunque quanti problemi comunicativi siano insiti già in un'attività semplice come questa.</p> |
| Tempo richiesto | 30 minuti, compresi i momenti di confronto e discussione. |

Alunno classe data

Scheda attività C
Quanto è difficile comunicare!

Adesso devi cercare, dopo aver letto attentamente tutte le istruzioni, sino in fondo, di rispondere nel minor tempo possibile alle domande di questo quiz a tempo. Hai solo 7 minuti a disposizione... Pronti? Via!

La comunicazione può essere a una via oppure...

Elenca tutti i frutti che velocemente ti vengono in mente.

Quanto fa 6 per 3?

Moltiplica 25 per 100.

Fai l'anagramma della parola "mela".

Scrivi il nome di quattro animali che iniziano per "h" o "g".

Scrivi il nome di almeno un Premio Nobel.

Alzati e fai il giro attorno alla tua sedia.

Alunno classe data

| <p>Scheda attività C</p> <p>Quanto è difficile comunicare!</p> | |
|---|--|
| <p>Scrivi una dichiarazione d'amore di sei parole.</p> | |
| <p>Di' ad alta voce: "Fratelli d'Italia, l'Italia s'è desta".</p> | |
| <p>Scrivi quattro parole che fanno rima con "siamesi".</p> | |
| <p>Lancia un bacio a una persona della tua classe.</p> | |
| <p>Salta due volte sul posto senza alzarti.</p> | |
| <p>Se sei il/la primo/a a essere arrivato/a a questo punto sussurra "Uh, sono proprio bravo/a, sono arrivato/a primo/a!".</p> | |
| <p>Conta a voce alta fino a 27.</p> | |
| <p>Scrivi il titolo di almeno tre libri che sei sicuro/a che esistano.</p> | |
| <p>Scrivi il nome di quattro animali che cominciano per "c".</p> | |

Alunno classe data

Scheda attività C
Quanto è difficile comunicare!

Dividi 428 per 4.

Che cosa hanno in comune un topo e un elefante?

Chi è stato l'inventore della lampadina?

Quanti sono i nani di Biancaneve?

Come si chiama il nano che è sempre arrabbiato?

Quanti sono i componenti della tua famiglia?

Moltiplica 6738 per 2.

Un quarto di qualcosa trasformato in percentuale è uguale a...

Se io sono alto 1,80 m e ci sono tre persone in aula che sono alte più di me complessivamente 15 cm, quanto è alto ognuno di loro se tutti e tre hanno la stessa altezza?

Alunno classe data

| Scheda attività C Quanto è difficile comunicare! |
|---|
| Cosa usa Pollicino la seconda volta che viene abbandonato dai genitori nel bosco insieme ai fratelli per ritrovare la strada di casa? |
| |
| Se Francesca corre a casa dal centro e ci mette 10 minuti tenendo una velocità di 20 km orari, quanto ci impiegherebbe in auto andando a 50 km orari? |
| |
| Se sei arrivato tra i primi cinque a rispondere sino a qui, alzati in piedi e di': "Fino ad adesso sono in ottima posizione!". |
| |
| Se sei in barca insieme a degli amici per una vacanza e sotto non c'è il mare e nemmeno un lago, dove puoi essere? |
| |
| Dividi per 2 il numero 4653678. |
| |
| Cosa significa il proverbio "Chi dorme non piglia pesci"? |
| |
| Ricordi chi è stato il primo uomo a sbarcare sulla Luna? Di che nazionalità era? Come si chiamava? Aveva viaggiato da solo/a? |
| |
| Moltiplica 3 per 2/3. |
| |

Alunno classe data

Scheda attività C
Quanto è difficile comunicare!

Il campionato di calcio è a due giornate dal termine. Se la squadra che è in testa ha quattro punti di vantaggio sulla seconda, quali sono i risultati possibili per avere la matematica certezza di averlo vinto dopo la penultima giornata?

Se sei arrivato/a a leggere fino a qui, non rispondere a nessuna delle domande che seguono: scrivi soltanto nome e cognome all'inizio della scheda, aggiungi la data di oggi, girala sul tavolo e rimani ad attendere in silenzio.

Se sei in un bosco e non trovi la strada di casa, come potrebbe aiutarti Cappuccetto Rosso?

Tanto va la gatta al lardo che...

Se sei arrivato/a a leggere fino a qui e sei ancora nelle prime posizioni, puoi uscire dalla stanza per rientrare subito e dire: "Siete così lenti che faccio una passeggiata".

Alunno classe data

| Attività D Esercitiamoci a comunicare 1 | |
|---|--|
| Modulo | La comunicazione |
| <i>Esercizi di comunicazione</i> | Nella restituzione è richiesto al conduttore di evidenziare quali sono le caratteristiche dei vari stili di comunicazione e di ipotizzare, con la partecipazione del gruppo, quali sono i passaggi realizzati meglio e quali quelli realizzati peggio, sottolineando, più che altro, quali possibili soluzioni alternative avrebbero potuto essere utilizzate. |
| Tempo richiesto | 1 ora, compresi i momenti di condivisione e poi di confronto e discussione (e di eventuale riscrittura). Il tempo assegnato per la prima redazione della lettera non deve essere superiore ai 25 minuti. |

Alunno classe data

Scheda attività D
Esercitiamoci a comunicare 1

Prova a scrivere tre lettere che trattano lo stesso argomento (spiegare cioè per quale motivo hai bisogno di fare alcuni giorni di assenza per motivi personali), modificando tuttavia il loro stile secondo i destinatari: 1) uno dei tuoi professori; 2) i tuoi genitori o altri parenti adulti; 3) i tuoi amici. Una volta terminato l'esercizio con la lettura di alcune realizzazioni tue e dei compagni di classe, prova a comporre di nuovo le tue lettere, se adesso ritieni di essere in grado di scriverle meglio.

Lettera 1

Destinatario/i:

Lettera 2

Destinatario/i:

Lettera 3

Destinatario/i:

Alunno classe data

| Attività E | |
|---|--|
| Esercitiamoci a comunicare 2. Con e senza i gesti | |
| Modulo | La comunicazione |
| <i>Con e senza i gesti</i> | <p>Il docente divide il gruppo classe in due sottogruppi numericamente differenti. Il più piccolo rimane in aula, quello più grande, invece, esce per qualche minuto. Il gruppo in aula riceve dei fogli con delle immagini geometriche composte e avvicinate insieme in modo da formare una sorta di disegno. Fatti rientrare quelli che erano usciti, a turno ciascuno dei compagni rimasti in aula deve descrivere senza usare in alcun modo mani e gesti (le mani devono essere incrociate dietro la schiena) il disegno, che gli altri devono provare a riprodurre nella Scheda attività allegata. Successivamente ciascuno ha a disposizione un secondo tentativo, in cui può tuttavia utilizzare i gesti per accompagnare la propria descrizione orale. Il conduttore deve controllare che non siano visibili i disegni mentre avvengono le descrizioni al resto del gruppo e che nel corso del primo tentativo esse avvengano solo oralmente. L'attività consente di verificare come nel secondo tentativo si abbiano un'economia temporale e un risultato migliori, ed evidenzia l'importanza della gestualità nella comunicazione.</p> |
| Tempo richiesto | 45 minuti, compresa una breve discussione finale. |

Alunno classe data

| Scheda attività E | |
|---|--|
| Esercitiamoci a comunicare 2. Con e senza i gesti | |
| Disegni fatti con descrizioni solo orali | Disegni fatti con descrizioni orali accompagnate dai gesti |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Alunno classe data

| Attività F | |
|---|---|
| Esercitiamoci a comunicare 3. La lista delle emozioni | |
| Modulo | La comunicazione |
| <i>La lista delle emozioni</i> | <p>Il conduttore può spiegare in modo molto semplice questa attività (che introduce anche il tema importante della consapevolezza e gestione delle proprie emozioni), servendosi anche di una digressione sulla relazione tra emozione e comportamento e sulla necessità di imparare a separare le due cose al fine di esercitare un controllo maggiore sulle proprie emozioni («È legittimo che io provi rabbia verso qualcuno, non è legittimo che reagisca con un comportamento violento», per fare soltanto l'esempio più evidente). La lista di emozioni ha la funzione di far riflettere sulla mimica facciale e sui processi attraverso i quali esprimiamo le emozioni e le decodifichiamo negli altri. Si può anche chiedere, come variante dell'attività, di immaginare e scrivere una piccola storia in cui compaiano esplicitamente (o si possano rintracciare attraverso ciò che accade e come viene vissuto dai partecipanti) almeno cinque delle emozioni elencate.</p> |
| Tempo richiesto | 1 ora, compresa la discussione finale; 1 ora e 30 minuti, se si effettua anche il gioco con le frasi o le storie. |

Alunno classe data

Scheda attività F

Esercitiamoci a comunicare 3. La lista delle emozioni

A coppie ciascuno sceglie, tra quelle proposte sotto, dieci emozioni che deve dimostrare all'altro senza utilizzare affatto le parole, ma soltanto attraverso la mimica facciale e l'uso del corpo. Il compagno deve segnare quelle che crede di aver interpretato e poi sceglierne a propria volta altre dieci da mimare.

Lista delle emozioni

| | | | | |
|---------|-------------|---------------|--------------|----------------|
| Rabbia | Vergogna | Rimpianto | Interesse | Fiducia |
| Gelosia | Incertezza | Soddisfazione | Dispiacere | Senso di colpa |
| Odio | Imbarazzo | Gioia | Angoscia | Rilassamento |
| Timore | Insicurezza | Disgusto | Disperazione | Ansia |
| Paura | Tristezza | Sorpresa | Orgoglio | Gratitudine |
| Rimorso | Nostalgia | Frustrazione | Dolore | Felicità |

Lista di controllo per l'esercitazione

| Emozioni mimate dal/la compagno/a | Giusto o sbagliato? (scrivi "ok" se hai individuato correttamente l'emozione mimata dal/la compagno/a, altrimenti scrivi quella corretta) | Osservazioni |
|-----------------------------------|---|--------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Alunno classe data

| Attività G Esercitiamoci a comunicare 4 | |
|---|--|
| Modulo | La comunicazione |
| <i>Ascoltare</i> | Il brano proposto può essere, ovviamente, sostituito dal conduttore con altro e l'attività può prevedere differenti varianti quali: identificare le azioni essenziali, provare a proseguire la storia, a riscrivere il testo con uno stile differente ecc. |
| Tempo richiesto | 30 minuti, comprensivi di discussione <i>ex post</i> (tempo valido per la versione qui proposta). |

Alunno classe data

Scheda attività G
Esercitiamoci a comunicare 4

Una competenza molto importante nella comunicazione è quella relativa a un ascolto adeguato che consenta di identificare gli elementi essenziali di ciò che ci viene comunicato. Prova a leggere il seguente brano (tratto dal volume di F. Batini, *Non tutto è da buttare. La terza guerra mondiale*, 2010, pp. 5-7) e a fornirne, poi, una sintesi efficace nel riquadro sottostante.

Ero andato a cercare un paraurti vecchio da uno sfasciacarrozze, ero ancora molto giovane, sai quel periodo in cui erano tornati di moda certi tipi di macchina, periodi in cui se vuoi veramente risultare interessante, magari un po' alternativo, ecco, devi mettere a posto una di quelle macchine vecchie, con modelli che variano secondo i periodi. Era il tempo delle mini e dei maggioloni. Io mi ero intestardito su un vecchio modello di maggiolone, uno dei primi, lo avevo trovato in ottime condizioni, bello da vedere, riverniciato di giallo, impossibile passare inosservato, proprio quello che cercavo. Mi mancavano alcuni pezzi e non volendo spendere una fortuna dai rivenditori specializzati (ce ne sono, sì, che ti vendono per originali pezzi appena usciti dalle fabbriche, sapientemente invecchiati) stavo facendo un giro dei posti che conoscevo. Cercavo un paraurti e poche altre cose: la coppa di un fanale, una maniglia, una mascherina del cruscotto... quando lo vidi.

Quella figura lunga, fina, non riuscivo a capire dove l'avessi già vista, una linea un po' curva, piegata a rovistare, mi accendeva qualcosa in testa, come se fosse qualcuno che avessi già conosciuto, ma altrove, ecco... era una sensazione come di contrasto, mi pareva, sì, di averlo già visto, ma che il mio ricordo... in qualche modo... non coincidesse con l'aspetto attuale, ecco. L'aspetto era quello di uno scienziato, uno scienziato pazzo, pensai, ricordando, probabilmente, qualche cliché da film di seconda categoria: un lungo spolverino, che in origine doveva essere, probabilmente, blu, un corpo esile che dava però un'impressione di grande energia, la testa completamente pelata.

Poi, improvvisa come una rivelazione, arrivò l'immagine che lo raddrizzò, lo ripulì di quella barba, disordinata, lo rivestì e lo ringiovanì. Quell'uomo l'avevo visto sul giornale, centinaia di volte, era un alto dirigente, di qualche industria chimica internazionale, un uomo importante. Un caso di straordinaria rassomiglianza, mi dissi, tuttavia quell'uomo mi incuriosì e mi misi a osservarlo, mentre rovistava tra i pezzi di un enorme mucchio di scarti.

Sintesi

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |

Alunno classe data

| Attività H Esercitemoci a comunicare 5 | |
|--|--|
| Modulo | La comunicazione |
| <i>Difficoltà di comunicazione</i> | Anche questa esercitazione si presta a numerose variazioni: il conduttore può fornire delle situazioni di difficoltà comunicative proprie della vita quotidiana, o anche professionali, e far individuare, sia individualmente che a gruppi, le strategie migliori per risolverle. Si possono altresì proporre eventi esemplari tratti dalla storia ecc. |
| Tempo richiesto | 1 ora, compresi il lavoro a coppie e un breve confronto collettivo per discutere le varie soluzioni e strategie adottate <i>ex post</i> (tempo valido per la versione qui proposta). |

Alunno classe data

Scheda attività H
Esercitiamoci a comunicare 5

Descrivi quattro situazioni (escluso l'esempio) in cui ti sei trovato/a in difficoltà comunicativa e quali soluzioni/strategie hai adottato per risolverle. Una volta terminato, analizza le stesse situazioni con un/a compagno/a e individua assieme a lui/lei altre soluzioni possibili. L'attività è avviata.

| Situazione di difficoltà comunicativa | Strategia adottata | Strategia individuata assieme al/la compagno/a |
|---|--|--|
| <p><i>Esempio</i> Un amico ha frainteso una mia frase durante una discussione con altri e si è offeso; credeva che lo stessi prendendo in giro, mentre in realtà non stavo parlando affatto di lui.</p> | <p>Ho lasciato passare qualche ora e poi ho chiamato il mio amico per dargli le mie spiegazioni; alla fine l'ho convinto che in realtà non stavo parlando di lui e gli ho anche indicato a chi dei presenti poteva chiedere per avere testimonianza di quanto gli stavo dicendo.</p> | |
| | | |
| | | |

Alunno classe data

| Situazione di difficoltà comunicativa | Strategia adottata | Strategia individuata assieme al/la compagno/a |
|---------------------------------------|--------------------|--|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

■ Percorso 2

Leggere

| | |
|---------------------------------|---|
| Unità di apprendimento 2 | Leggere |
| Durata complessiva | 28 ore |
| Collocazione | Unità collocabile nella scuola secondaria di primo grado, auspicabilmente nel primo anno, o nel biennio della scuola secondaria di secondo grado. L'unità può trovare collocazione anche in ogni anno scolastico. |
| Competenza/e obiettivo | <ul style="list-style-type: none"> • Leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo. • Cogliere i caratteri specifici di testi, conoscerne tecniche di lettura analitica, sintetica ed espressiva. • Comprendere le strutture dei testi narrativi, espositivi, argomentativi. • Conoscere e saper riconoscere i principali generi letterari. • Acquisire e interpretare l'informazione e, in parte, individuare collegamenti e relazioni (competenze di cittadinanza). • Comunicare nella madrelingua (competenze chiave europee). |

| Attività | Tempi | Modalità di somministrazione |
|------------------------------|-------------------------|--|
| <i>Dal racconto al tweet</i> | Due incontri di due ore | L'insegnante apre l'unità con il divertente brano stimolo: <i>Il bagno della donnola</i> di E. F. Carabba (2007, pp. 12-19). In alternativa si può utilizzare il breve volume dello stesso autore intitolato <i>Conosci i tuoi polli</i> (2013). Dopo la lettura si chiede ai ragazzi di individuare le parti essenziali del racconto e di riscriverlo, secondo lo stile che preferiscono, ma con un limite di 500 parole (circa un terzo dell'originale). Il vincolo è di conservare i caratteri essenziali della vicenda narrata, ovvero di mantenere comprensibile la successione degli eventi e gli elementi fondamentali del breve racconto. Terminata la prima fase, si condividono le varie sintesi sottolineando i punti di forza e le migliori soluzioni trovate, non tanto (o non solo) dal punto di vista stilistico, quanto piuttosto per la capacità di salvaguardare le informazioni necessarie alla comprensione nonostante la sintesi. Il gioco prosegue: nella seconda prova le parole a disposizione sono 300 e si segue lo stesso processo, sino alla terza fase, in cui le parole assegnate sono 100. Dopo questa attività finalizzata a verificare i livelli di comprensione reciproca di un testo tra i ragazzi, si condividono gli elementi essenziali del racconto. L'ultima prova consiste nel realizzare un tweet sul racconto stesso, sfruttando il limite massimo di caratteri previsto (140). Questa prima attività mette dunque in relazione le capacità di comprensione e di produzione: esiste, infatti, un rapporto molto stretto tra le due competenze obiettivo. Per rinforzare le abilità specifiche relative all'individuazione dei tratti essenziali di una narrazione o di un testo di altro tipo, si consiglia vivamente di ripetere l'attività nel corso dell'anno con le seguenti possibili varianti (possibilmente esplorandole tutte), usando più testi differenti tra loro: |

| Attività | Tempi | Modalità di somministrazione |
|--------------------------|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • invertire l'ordine delle tipologie di sintesi (la prima sarà il tweet, l'ultima corrisponderà a un terzo della lunghezza del testo stimolo scelto); • alternare testi differenti (racconti, articoli di giornale, articoli divulgativi, lettere, saggi ecc.); • esplorare diversi generi letterari (avventura, noir, fantasy, giallo, romanzo d'amore, romanzo civile ecc.); • variare le tipologie testuali (testi narrativi, testi espositivi, testi argomentativi). |
| <i>Caccia al libro</i> | Due incontri di due ore (altri incontri nel corso dell'anno per la ripetizione/variazione dell'attività) | L'attività ha lo scopo di giocare alle interpretazioni. L'insegnante (o il conduttore del gruppo) sceglie alcuni brani celebri sia della storia della letteratura sia contemporanei, purché noti, che non siano rivelatori del testo, ma che forniscano soltanto qualche indizio relativamente al testo di appartenenza; si gioca quindi alla <i>Caccia al libro</i> . Utilizzando la Scheda attività (1) <i>Indizi</i> , i ragazzi potranno esprimere, collettivamente, le conclusioni a cui sono giunti riguardo al titolo del volume (nonché il processo utilizzato, gli indizi individuati ecc.). Per i testi rispetto ai quali nessuno è giunto sino all'identificazione del testo, si chiede di procedere con la ricerca a casa per l'incontro successivo. Occorre dire esplicitamente che possono ricorrere al supporto degli adulti con cui abitano, a condizione di ripetere con loro il processo, partendo dalla lettura dei brani ad alta voce. Durante l'incontro successivo, si devono condividere le schede compilate con gli adulti con i quali si è "giocato" a casa. L'esperienza può essere ripetuta più volte nel corso dell'anno scolastico, anche assegnando a piccoli gruppi la funzione di conduttori (saranno dunque loro stessi a scegliere i libri o le altre fonti testuali da indovinare). |
| <i>Esercizi di stile</i> | Due incontri di due ore | Un testo di cui si propone più volte l'utilizzo nelle competenze relative a quest'asse è <i>Esercizi di stile</i> , di R. Queneau (1983). Il "gioco" di Queneau consiste nello scrivere un brano molto semplice relativo a fatti insignificanti osservati in autobus e quindi per strada, di fronte a una stazione, brano di cui poi l'autore si diverte a offrire innumerevoli varianti stilistiche. Le attività qui proposte hanno il vantaggio di lavorare sia sulla dimensione di comprensione/interpretazione, sia sul facilitare una maggiore dimestichezza con tipologie e stili di brani diversi. Il testo di Queneau, con le sue varianti, permette di fare esperienza diretta di moltissime nozioni e conoscenze proprie dell'asse linguistico: dalle figure retoriche agli stili di scrittura, dalle tipologie di testi alle figure retoriche ecc. Dopo la lettura del primo brano (o dei primi brani) in cui si spiega il meccanismo di varianti testuali che sta dietro il gioco <i>Esercizi di stile</i> , in quelle successive si omette il titolo (cfr. Scheda attività 2 <i>Esercizi di stile</i>), per far sì che siano i ragazzi stessi a proporre uno con il quale rivelano la loro interpretazione. Esso deve, infatti, costituire la "chiave di lettura" della singola variante del brano. Ovviamente bisogna chiedere loro di motivare la scelta, nonché il processo di analisi che hanno seguito per arrivare a proporre proprio quel titolo, realizzando così due obiettivi: esercitare la competenza di interpretazione e rendere coscienti di come, di fronte a testi uguali, possano convivere interpretazioni differenti. I titoli sono poi condivisi, in modo da consentire il confronto (e legittimare anche più interpretazioni possibili), mentre solo successivamente vengono svelati i titoli scelti da Queneau stesso (o dal traduttore). Ove necessario, l'insegnante approfitta dell'attività per richiamare concetti e nozioni fondamentali sulle differenti tipologie testuali e sulle funzioni a cui corrispondono. |

| Attività | Tempi | Modalità di somministrazione |
|----------------------|-----------------------------|--|
| <i>Adatto a me</i> | Quattro incontri di due ore | In questa attività all'insegnante (conduttore) è richiesto di essere un <i>lettore</i> . L'insegnante propone dunque la lettura degli incipit (o di brani leggermente successivi ad essi, se ritenuti più opportuni per introdurre alla narrazione) degli ultimi 20 libri di narrativa che ha letto (il numero massimo di testi "classici" da inserire nel panel complessivo è di 5). I ragazzi, a gruppi, possono "eliminare" quelli che non incontrano il loro gusto nel corso di tre sessioni di lettura (5 testi da eliminare per ognuna di esse, seguendo un criterio democratico di votazione all'interno del gruppo e poi mediando tra i diversi gruppi: cfr. Scheda attività 3 <i>Ne resterà solo uno</i>). In ogni fase l'insegnante prosegue la lettura dei testi rimasti in gara (con avanzamenti di lunghezze omogenee tra essi) per consentire un'ulteriore valutazione. La posizione del docente deve essere di assoluta neutralità in relazione ai diversi libri e ai diversi gruppi. Nella quarta e ultima sessione ciascun gruppo, e poi il gruppo classe, stabilisce il "podio", indicando il libro vincitore, il secondo e il terzo. I primi tre libri saranno letti integralmente ad alta voce in aula nei mesi successivi alternando i lettori e assegnando per tempo a ciascuno le pagine che gli toccheranno, in modo che i/le ragazzi/e che lo vogliono possano prepararsi. |
| <i>Presentazioni</i> | Quattro incontri di due ore | L'attività, molto semplice, conclude questa unità di apprendimento. Ciascuno dei ragazzi è invitato a scegliere un testo, di qualsiasi tipo, e a presentarlo ai compagni di classe. Tale presentazione deve dimostrare che egli ha compreso l'essenza, il "succo" del contenuto del libro e che è in grado di riferirlo agli altri. Ciascun compagno ne esprime una valutazione e i due testi che ricevono i giudizi migliori saranno poi letti integralmente (o almeno in maniera antologica) in aula nei mesi successivi. A conclusione di ogni presentazione, ciascuno attacca un post-it alla lavagna con il proprio voto (da 1 a 10 o in altra forma). La media dei voti ricevuti da ognuno stabilisce la classifica finale. Si deve, in ogni caso, valorizzare il contributo di tutti, curando di sottolineare come i giudizi sono influenzati anche dai testi stessi. Le forme di presentazione sono libere (va incentivata la creatività), purché dimostrino la conoscenza e la comprensione del testo scelto. |

Materiali

1. E. F. Carabba, *Conosci i tuoi polli, Rêverie*, Roma 2013.
2. R. Queneau, *Esercizi di stile*, Einaudi, Torino 1983.

BRANO STIMOLO



1. *Il bagno della donnola*, di Enzo Fileno Carabba.

SCHEDE ATTIVITÀ



1. *Indizi*
2. *Esercizi di stile 1*
3. *Ne resterà solo uno*

Alunno classe data

1. Il bagno della donnola



Ricordo quando c'erano meno regole ma la gente che andava per mare era più rispettosa e aveva più occhio. Erano in grado di individuare una testa tra le onde a duecento metri di distanza. Sapevano anche che la testa di solito è attaccata a un bagnante e non va staccata. Una volta, da ragazzo, nuotando, mi ero allontanato troppo dalla riva. Mi si avvicinò una barchetta di legno e il personaggio a bordo – un omino piccolo, sicuramente un gigante del mare, in quanto a sapienza – con poche parole affettuose mi fece capire che ero un cretino. Ne presi atto e tornai indietro.

A quel tempo non avevo paura quando mi si avvicinava una barca in mezzo al mare, anzi mi sentivo rassicurato, perché alla guida c'era sempre qualcuno che sapeva il fatto suo.

La prima volta che sono stato a Ponza doveva essere fuori stagione perché c'era la neve. Quindici anni fa, anche di più. Immagino che la neve a Ponza non sia una cosa frequente, ma ho una fotografia che può testimoniare: ci sono io che indosso la salopette della muta subacquea e la neve che sgocciola da una paretina rocciosa sullo sfondo. In generale, ho ricordi frammentari ma vividi.

Ricordo che appena arrivati trovammo qualcuno – un agente immobiliare, mi sembra – che vendendo la mia attrezzatura subacquea mi parlò di una cernia imprendibile che lui insidiava da anni. Ora si preparava a soffiargli aria ad alta pressione nella tana, direttamente dalla rubinetteria di una bombola, così la cernia usciva e lui sparava col fucile. L'idea mi sembrò bizzarra. Poi ho imparato che praticamente in ogni isola c'è qualcuno che tenta di catturare una cernia imprendibile soffiandogli aria ad alta pressione nella tana. Non mi risulta che la cosa sia mai riuscita.

Lui comunque insisteva che la cosa era legale. Perché è vero che è vietata la pesca con le bombole, ma questo significa che uno non deve *respirare* dalla bombola, mentre lui intendeva scendere in apnea portandosi dietro la bombola solo per stanare la cernia. La pesca subacquea mi è sempre piaciuta moltissimo, me la sogno anche la notte. Devo dire però che l'integrità dell'ecosistema marino è garantita dalla vaghezza della mia mira. La mia tecnica di pesca è questa: sparo a un pesce e ne prendo un altro, di cui neanche sospettavo l'esistenza. È una tecnica eccentrica, che consente di sognare incontri incredibili e coglie di sorpresa la preda, ma naturalmente è raro che alla fine ci sia una preda. Di solito la tecnica produce pesci in fuga, bellissimi da vedere, molto più belli di un pesce infiocinato. Comunque, a Ponza presi una grossa seppia con questa tecnica.

Quella volta eravamo io e la mia ragazza. Volevamo noleggiare una barca. Il signore che avrebbe dovuto noleggiarla diceva che quel giorno non era possibile ma il giorno dopo magari sì. Non capivamo perché. La cosa durò diversi giorni. Noi intanto giravamo l'isola in autobus, e io mi trascinavo dietro in autobus tutta l'attrezzatura. La cosa positiva è che non ero mai stato su un autobus con muta pesi e fucile. È un'esperienza, dato che in verità sono oggetti concepiti per stare in mare. Ogni giorno chiedevo la barca all'affittabarche, ma il giorno buono non arrivava mai. Era sempre domani. Mi sentivo un po' preso in giro. Si vede che gli stavamo antipatici. Alla fine, a causa credo delle infiltrazioni d'acqua, un muro crollò sulle barche del signore che ci prometteva invano la barca e le seppellì tutte. Certo una punizione divina. Ho sempre frequentato persone che ritenevano la pesca subacquea un'attività disdicevole e la mia ragazza in questo non faceva eccezione. A Ponza presi una murena che sgusciava dentro un relitto in pochi metri d'acqua. A riva la murena sputò un polpo, intero, ma ormai bianco, perché la pelle era stata già digerita. A mio vanto posso dire che avevo mirato proprio alla murena, non ad un altro pesce, comunque lo spettacolo della murena che sputa il polpo – anche se naturalisticamente interessante – fu la goccia che fece traboccare il vaso. La mia fidanzata mi disse: basta, o me o la murena. Io scelsi lei, anche se bisogna dire che la murena era una gran bella murena.

Passarono molti anni senza pesca subacquea. In compenso ho fatto quattro figli. E arriviamo così all'anno scorso. Durante un corso di scrittura creativa ho conosciuto un grande pescatore subac-

Alunno classe data

queo. Su una rivista specializzata è uscito un servizio dove c'è lui con un grosso dentice, e il dentice è dedicato a me. Penso di essere una delle poche persone al mondo a cui è stato dedicato un dentice. A parte questo, il mio amico mi ha spiegato un po' di cose sulla pesca all'aspetto che mi hanno fatto tornare una voglia irresistibile di pesca subacquea. Ha anche assemblato un fucile apposta per me, con una serie di accorgimenti che solo io riesco a vanificare. Sono convinto che la pesca all'aspetto sia stata inventata proprio da quelli contrari alla pesca subacquea. Perché per aspettare aspetto ma poi è impossibile prendere qualcosa, soprattutto con la mia tecnica di sparare a un pesce prendendone un altro (Per chi volesse provare: questa tecnica funziona soprattutto in tana o tra le posidonie). Ma a parte questo, i trucchi che mi aveva spiegato il mio amico avevano un tale fascino che ero ansioso di provarli, indipendentemente dalla banale cattura di un pesce.

Per me erano l'incarnazione della speranza. Insomma l'anno scorso mi trovavo in una località toscana che mio figlio chiama Il Bagno delle donnole.

Mi stavo allontanando dalla riva per poi pescare. Mentre indossavo la muta e mostravo l'attrezzatura a mio figlio erano passati almeno tre motoscafi vicinissimi alla costa. Pinneggiavo sperando che arrivasse la guardia costiera e infliggesse a quei potenziali assassini una punizione esemplare. Ma non avevo fatto i conti con l'originalità dei miei conterranei. In effetti, se ci pensi, multare i motoscafi o i gommoni che passano veloci vicino alla costa sarebbe di una banalità desolante, un po' come multare quelli che in autostrada ti arrivano a un centimetro e ti lampeggiano. Fa molto più colpo multare un tipo che ha preso cinque telline, o un bagnino che prende un caffè. Ero abbastanza lontano e cominciai i preparativi. Misi giù la testa per far uscire l'aria dal cappuccio. Sentii un motore in avvicinamento. Sollevando la testa vidi un gommone bianco piombare a tutta birra verso di me. È finita, pensai, non ha visto il pallone, o è uno di quelli che quando vedono una boa segnasub ci vanno sopra per capire di cosa si tratta, magari una nuova specie di pesce venuta dal Mar Rosso. Invece quello con una manovra spettacolare e inutile mi si mise di fianco. Sopra c'erano due tipi vestiti di bianco, inizialmente pensai a due camerieri ubriachi esibizionisti. Invece era la Guardia Costiera.

Mi fecero salire bruscamente, come se fossero in presenza di un pericoloso criminale. Sembrava avessero catturato Diabolik. Uno, quello più giovane, non parlò mai, sembrava assorto in pensieri lontani. L'altro era il capo: sui cinquant'anni, leggermente sovrappeso, coi baffi, diceva cose non pertinenti, ma le diceva con durezza. Non riuscivo a capire cosa succedeva. Per caso quella era una zona protetta dove non si poteva pescare?

Non rispondevano. Volevano i miei documenti. Gli feci presente che i documenti erano a riva, e indicai la direzione. Pensavo che mi riportassero agli scogli a prendere i documenti ma se ne guardarono bene. Probabilmente sarebbe stato troppo banale, anche quello. Senza dir nulla mi portarono via, oltre la punta, dall'altra parte del promontorio. Una specie di rapimento, con mio figlio che da lontano guardava atterrito senza capire. Gli chiesi ancora: ma ero in una zona protetta? Quelli non rispondevano. Insomma mi portarono in un ufficietto e alla fine mi venne comminata una multa da 1038 euro perché – secondo loro – stavo pescando vicino alla riva, tra i bagnanti. Cercai di dirgli che non era vero, che ero lontano dalla riva, peraltro una scogliera a picco, e che non c'erano bagnanti, a parte mio figlio su uno scoglio, e io non sparo mai a mio figlio.

Ma quelli restarono dei muri impenetrabili. Forse anche sordi oltre che impenetrabili: perché nel verbale scrissero che dicevo di non essermi accorto di essere così vicino. Mentre avevo detto esattamente il contrario. Che erano loro a non essersi accorti che ero così lontano.

È come se uno accusato di omicidio si professa innocente e nel verbale scrivono: afferma di non essersi accorto che stava uccidendo la vittima a martellate.

Mi dicevo che loro lo sapevano che non stavo pescando, lo sapevano che mi stavo allontanando per poi pescare, *dovevano* saperlo, la sagola del pallone era ancora tutta legata. Ma mi sembrò che la

Alunno classe data

cosa non gli interessasse. Loro procedevano per la loro strada. Il baffo si limitò a dire che il pallone segnasub lo tenevo comunque staccato dal corpo e questo non andava bene.

La prossima volta nuoterò col pallone in equilibrio sulla testa. La cosa era talmente insensata che a un certo punto pensai a uno scherzo. Magari erano emissari del mio otorino. Lui mi dice sempre che l'uomo non è fatto per andare sott'acqua.

Se quella era un terapia predisposta dal mio otorino ero impressionato dal prezzo.

(da E. F. Carabba, *Il bagno della donnola*, in F. Batini, M. Vichi, a cura di, *Raccontare è (r)esistere*, Edizioni Zona, Arezzo 2007, pp. 12-19)

Alunno classe data

Scheda attività 1
Indizi



Ascolta attentamente i brani che il tuo insegnante ti proporrà e cerca di individuare gli *indizi* che possono aiutarti a capire di quale testo si tratti.

Il brano parla di...

I personaggi sono...

Accade che...

Altri elementi
rilevanti

| Il brano parla di... | I personaggi sono... | Accade che... | Altri elementi rilevanti |
|----------------------|----------------------|---------------|-----------------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Alunno classe data

Scheda attività 2
Esercizi di stile 1



Raymond Queneau è un autore francese molto importante e molto divertente. In una sua opera molto celebre, *Esercizi di stile* (Einaudi, Torino 1983), racconta (nella finzione) di aver incontrato, in autobus, un tipo un po' strano, del quale riporta alcuni dettagli sull'abbigliamento e alcune strambe vicende. Lo vede litigare con un vicino che, a suo parere, lo spinge e si getta nel primo posto libero dell'autobus medesimo, discutere con un amico sull'opportunità di aggiungere un bottone in più al proprio soprabito. La vicenda in sé non ha nulla di particolare, giusto? Se fosse accaduta a noi, non l'avremmo ritenuta eccezionale, forse degna di un racconto a qualche amico, ma certamente non avremmo pensato di scrivervi un raccontino. Qui sta, però, la genialità di Queneau, proprio nell'aver scelto un racconto insignificante per poi esercitarsi a raccontarlo con toni, linguaggi e stili totalmente diversi tra loro. Ecco il brano originale.

Sulla S, in un'ora di traffico. Un tipo di circa ventisei anni, cappello floscio con una cordicella al posto del nastro, collo troppo lungo, come se glielo avessero tirato. La gente scende. Il tizio in questione si arrabbia con un vicino. Gli rimprovera di spingerlo ogni volta che passa qualcuno. Tono lamentoso, con pretese di cattiveria. Non appena vede un posto libero, vi si butta. Due ore più tardi lo incontro alla Cour de Rome, davanti alla Gare Saint-Lazare. È con un amico che gli dice: «Dovresti far mettere un bottone in più al soprabito». Gli fa vedere dove (alla sciancratura) e perché.

Adesso prova a dare un titolo alle versioni dello stesso racconto che seguono, poi confrontali con quelli proposti dai compagni e quelli attribuiti dall'autore stesso.

Titolo:

Nel mezzo della giornata e a mezzodì, mi trovavo e salii sulla piattaforma e balconata posteriore di un autobus e di un tram a cavalli autopropulso affollato e pressocché brulicante di umani viventi della linea S che va dalla Contrescarpe a Champerret. Vidi e rimarciai un giovinotto non anziano, assai ridicolo e non poco grottesco, dal collo magro e dalla gola scarnita, cordicella e laccetto intorno al feltro e cappello. Dopo uno spingi-spingi e un schiaccia-schiaccia, quello affermò e asserì con voce e tono lacrimoso e piagnucoloso che il suo vicino e sodale di viaggio s'intenzionava e s'ingegnava volontariamente e a bella posta di spingerlo e importunarlo ogni qual volta si scendesse uscendo o si salisse entrando. Questo detto e dopo aver aperto bocca, ecco che si precipita ed affanna verso uno scranno e sedile vergine e disoccupato.

Due ore dopo e centoventi minuti più tardi, lo reincontro e lo ritrovo alla Cour de Rome a cospetto della Gare Saint-Lazare, mentre è e si trova con un amico e contubernale che gli insinua di, e lo incita a, far applicare e assicurare un bottone e bocciolo d'osso al suo mantello e ferraiuolo.

Alunno classe data

Adesso prova a dare un titolo alle versioni dello stesso racconto che seguono, poi confrontali con quelli proposti dai compagni e quelli attribuiti dall'autore stesso.

Titolo:

Non s'era in pochi a spostarci. Un tale, al di qua della maturità, e che non sembrava un mostro d'intelligenza, borbottò per un poco con un signore che a lato si sarebbe comportato in modo improprio. Poi si astenne e rinunciò a restar in piedi. Non fu certo il giorno dopo che mi avvenne di rivederlo: non era solo e si occupava di moda.

Titolo:

Nel cuore del giorno, gettato in un mucchio di sardine passeggiare d'un coleottero dalla grossa corazza biancastra, un pollastro dal gran collo spiumato, di colpo arringò la più placida di quelle, e il suo linguaggio si librò nell'aria, umido di protesta. Poi, attirato da un vuoto, il volatile vi si precipitò. In un triste deserto urbano lo rividi il giorno stesso, che si faceva smocciar l'arroganza da un qualunque bottone.

Titolo:

Dovresti aggiungere un bottone al soprabito, gli disse l'amico. L'incontrai in mezzo alla Cour de Rome, dopo averlo lasciato mentre si precipitava avidamente su di un posto a sedere. Aveva appena finito di protestare per la spinta di un altro viaggiatore che, secondo lui, lo urtava ogni qualvolta scendeva qualcuno. Questo scarnificato giovanotto era latore di un cappello ridicolo. Avveniva sulla piattaforma di un S sovraffollato, di mezzogiorno.

Titolo:

Com'eravamo schiacciati su quella piattaforma! E come non era ridicolo e vanesio quel ragazzo! E che ti fa? Non si mette a discutere con un poveretto che - sai la pretesa, il giovinastro! - lo avrebbe spinto? E non ti escogita niente po' po' di meno che andar svelto a occupare un posto libero? Invece di lasciarlo a una signora!
 Due ore dopo, indovinate chi ti incontro davanti alla Gare Saint-Lazare? Ve la do a mille da indovinare! Ma proprio lui, il bellimbusto! Che si faceva dar consigli di moda! Da un amico!
 Stento ancora a crederci!

Alunno classe data

Adesso prova a dare un titolo alle versioni dello stesso racconto che seguono, poi confrontali con quelli proposti dai compagni e quelli attribuiti dall'autore stesso.

Titolo:

Mi pareva che tutto intorno fosse brumoso e biancastro tra presenze multiple e indistinte, tra le quali si stagliava tuttavia abbastanza netta la figura di un uomo giovane, il cui collo troppo lungo sembrava manifestarne da solo il carattere vile e astioso. Il nastro del suo cappello era sostituito da una cordicella intrecciata. Poco dopo ecco che discuteva con un individuo che intravedevo in modo impreciso e poi - come colto da súbita paura - si gettava nell'ombra di un corridoio.

Un altro momento del sogno me lo mostra mentre procede in pieno sole davanti alla Gare Saint-Lazare. P, con un amico che gli dice: «Dovresti fare aggiungere un bottone al tuo soprabito».

A questo punto mi sono svegliato.

Titolo:

Quando verrà mezzogiorno ti troverai sulla piattaforma posteriore di un autobus dove si comprimeranno dei viaggiatori tra i quali tu noterai un ridicolo giovincello, collo scheletrico e nessun nastro intorno al feltro molle. Non si sentirà a proprio agio, lo sciagurato. Penserà che un tale lo spinge a bella posta, ad ogni passaggio di gente che sale e che scende. Glielo dirà, ma l'altro, sdegnoso, non risponderà motto. Poi il ridicolo giovincello, preso dal panico, gli sfuggirà sotto il naso, verso un posto vacante.

Lo rivedrai più tardi, Cour de Rome, davanti alla stazione di San Lazzaro. Un amico lo accompagnerà, e udirai queste parole: «Il tuo soprabito non si chiude bene. Occorre che tu faccia aggiungere un bottone».

Titolo:

Ridicolo giovanotto che mi trovavo un giorno su di un autobus gremito della linea S, collo allungato, al cappello una cordicella, notai un Arrogante e lagrimoso con un tono, che gli si trovava accanto, contro questo signore protesta lui. Perché lo spingerebbe, volta ogni gente che la scende ne. Libero siede si precipita un posto sopra, questo detto.

A Rome Cour de, io lo di nuovo incontro due dopo ore e un al suo soprabito bottone d'aggiungere un amico suggerisce gli.

Alunno classe data

Adesso prova a dare un titolo alle versioni dello stesso racconto che seguono, poi confrontali con quelli proposti dai compagni e quelli attribuiti dall'autore stesso.

Titolo:

Mi trovavo sulla piattaforma di un autobus violetto. V'era un giovane ridicolo, collo indaco, che protestava contro un tizio blu. Gli rimproverava con voce verde di spingerlo, poi si lanciava su di un posto giallo.
Due ore dopo, davanti a una stazione arancio. Un amico gli dice di fare aggiungere un bottone al suo soprabito rosso.

Titolo:

(Istruzioni: inserire nel racconto le parole *dote, baionetta, nemico, cappella, atmosfera, Bastiglia, lettera*)
Un giorno mi trovavo sulla piattaforma di un autobus che faceva parte della dote comunale. C'era un giovanotto ridicolo, non perché portasse una baionetta, ma perché aveva l'aria di averla pur non avendola. All'improvviso, costui balza sul suo presunto nemico e lo accusa di comportarsi come non si dovrebbe in una cappella. E dopo aver reso l'atmosfera tesa, questo bischero va a sedersi.
Lo reincontro due ore dopo, non lontano dalla Bastiglia, con un amico che gli consiglia di far aggiungere un bottone al suo soprabito. Consiglio che avrebbe potuto dargli anche per lettera.

Titolo:

Non so bene dove accadesse... in una chiesa, in una bara, in una cripta? Forse... su di un autobus. E c'era... Cosa diavolo c'era? Spade, omenòni, inchiostro simpatico? Forse... scheletri? Sì scheletri, ma ancora con la carne intorno, vivi e vegeti. Almeno, temo. Gente su di un autobus. Ma ce n'era uno (o erano due?) che si faceva notare, non vorrei dire per che cosa. Per la sua astuzia sorniona? Per la sua adipe sospetta? Per la sua melanconia? No, meglio - o più precisamente - a causa della sua imprecisa immaturità, ornata di un lungo... naso... mento... alluce? No: collo. E un cappello strano, strano, strano. Si mise a litigare (sì, è così) senza dubbio con un altro passeggero (uomo o donna? bambino o vegliardo?). Poi finì - perché finì pure, in qualche modo o maniera - probabilmente perché uno dei due era scomparso...
Credo sia proprio lo stesso individuo quello che ho rivisto... ma dove? Davanti a una chiesa, a una cripta, a una bara? Con un amico che doveva certo parlargli di qualcosa, ma di che, di che, di che?

Alunno classe data

Adesso prova a dare un titolo alle versioni dello stesso racconto che seguono, poi confrontali con quelli proposti dai compagni e quelli attribuiti dall'autore stesso.

Titolo:

Alle 12,17 in un autobus della linea S lungo 10 metri, largo 3, alto 3,5, a 3600 metri dal suo capolinea, carico di 48 persone, un individuo umano di sesso maschile, 27 anni, 3 mesi e 8 giorni, alto m 1,62 e pesante 65 chilogrammi, con un cappello (in capo) alto 17 centimetri, la calotta circondata da un nastro di 35 centimetri, interpella un uomo di 48 anni meno tre giorni, altezza 1,68, peso 77 chilogrammi, a mezzo parole 14 la cui enunciazione dura 5 secondi, facenti allusione a spostamenti involontari di quest'ultimo, su di un arco di millimetri 15-20. Quindi il parlante si reca a sedere metri 2,10 più in là.

Centodiciotto minuti più tardi lo stesso parlante si trovava a 10 metri dalla Gare Saint-Lazare, entrata banlieue, e passeggiava in lungo e in largo su di un tragitto di metri 30 con un amico di 28 anni, alto 1,70, 57 chilogrammi, che gli consigliava in 15 parole di spostare di centimetri 5 nella direzione dello zenith un bottone d'osso di centimetri 3,5 di diametro.

Titolo:

Non ero proprio scontento del mio abbigliamento, oggi. Stavo inaugurando un cappello nuovo, proprio grazioso, e un soprabito di cui pensavo tutto il bene possibile. Incontro X davanti alla Gare Saint-Lazare che tenta di guastarmi la giornata provando a convincermi che il soprabito è troppo sciancrato e che dovrei aggiungervi un bottone in più. Cara grazia che non ha avuto il coraggio di prendersela col mio copricapo.

Non ne avevo proprio bisogno, perché poco prima ero stato strigliato da un villan rifatto che ce la metteva tutta per brutalizzarmi ogni qual volta i passeggeri scendevano o salivano. E questo in una di quelle immonde bagnarole che si riempiono di plebaglia proprio all'ora in cui debbo umiliarmi a servirmene.

Titolo:

C'era oggi sull'autobus, proprio accanto a me, sulla piattaforma, un mocciosetto come pochi - e per fortuna, che son pochi, altrimenti un giorno o l'altro ne strozzo qualcuno. Ti dico, un monellaccio di venticinque o trent'anni, e m'irritava non tanto per quel suo collo di tacchino spiumato, quanto per la natura del nastro del cappello, ridotto a una cordicella color singhiozzo di pesce. Il mascalzoncello gaglioffo!

Bene, c'era abbastanza gente a quell'ora, e ne ho approfittato: non appena la gente che scendeva e saliva faceva un po' di confusione, io tac, gli rifilavo il gomito tra le costole. Ha finito per darsela a gambe, il vigliacco, prima che mi decidessi a premere il pedale sui suoi fettoni e a ballargli il tip tap sugli allucini santi suoi! E se reagiva gli avrei detto, tanto per metterlo a disagio, che al suo soprabito troppo attillato mancava un bottoncino. Tiè!

Alunno classe data

Adesso prova a dare un titolo alle versioni dello stesso racconto che seguono, poi confrontali con quelli proposti dai compagni e quelli attribuiti dall'autore stesso.

Titolo:

Un cappello floscio, bruno, con una fenditura, dai bordi abbassati, la forma circondata da una treccia come un cordoncino militare, un cappello stava ritto tra gli altri, sussultando appena per le asperità del suolo trasmesse alle ruote del veicolo automobile che lo trasportava, lui - il cappello. A ogni fermata l'andirivieni dei passeggeri gli imprimeva movimenti laterali, talora assai pronunciati, il che finì per irritarlo, lui - il cappello. Egli espresse la propria ira attraverso una voce umana che gli era collegata da una massa di carne strutturalmente disposta intorno a una sorta di sfera ossea perforata da alcuni buchi e che si trovava sotto di lui, lui - il cappello. Una o due ore dopo lo rividi che deambulava a circa un metro e sessantasei da terra, in lungo e in largo, davanti alla Gare Saint-Lazare, lui - il cappello. Un amico lo consigliava di far aggiungere un bottone supplementare al suo soprabito... un bottone supplementare... al suo soprabito... lui dire così... a lui - il cappello.

Titolo:

«Ve' ir un rognoso, sal rozzo e lungo», fa tipa morta, e strepita di uno suo busto. Vidi un gatto novo lungi dallo loco, con un calleppo incrodato ad una ceccodrilla Caterina, tic!
Egli fa top rosoli, ciò su vino, prendendo tè. Chiuse: toc! Fecava a stoppa sterpaglia. O Edipidi Afagonii, trema!
Poi, da me rimante bobaglie, donna cinesa lussidò, per sagitter su di uno stop ir belò. A qual ori dirò che vil, rapidi tu natavi dalla zia Steno Zeltir, sana, in gran conservazione. Checcon (op!) un mango gli suggeriva. Ridi, frasi rare un poco. Bettole son su porto di Olbia.

Titolo:

Un bel dì sul torpedone (non la torre col pedone) scorsi (ma non preteriti) un tipo (non un carattere a stampa) ovvero un giovinotto (che non era un sette da poco cresciuto), munito (sì, ma non scimunito) di un cappello incoronato (non incornato) da un gallone (non di birra), e con un lunghissimo collo (non postale).
Costui si mette ad apostrofare (ma non a virgolettare) un passeggero (a cui però non vende almanacchi) e lo accusa (anche se non è un dolore) di pestargli i piedi (non del verso) ad ogni fermata (che non è una ragazza caduta in una retata).
Poi la smette di protestare (ma le cambiali non c'entrano) e si lancia (non motovedetta) su di un posto libero (che non è in alternativa al posto stopper).
Due ore dopo lo ritrovo (non nel senso di club) alla stazione Saint-Lazare (che non è un luogo per appestati), dove un tale (che non è un racconto inglese) gli dà il consiglio (non d'amministrazione) di sopralevare (senza bisogno di permessi edilizi) un bottone (ma non nel senso di un enorme contenitore di frassino per liquidi fermentati).

Alunno classe data

Adesso prova a dare un titolo alle versioni dello stesso racconto che seguono, poi confrontali con quelli proposti dai compagni e quelli attribuiti dall'autore stesso.

Titolo:

Non c'era venticello e sopra un autobello che andava a vol d'uccello incontro un giovincello dal volto furboncello con acne e pedicello ed un cappello, tutto avviluppato da un buffo funicello. Un altro cialtroncello gli dà uno spintoncello ed uno schiacciato sull'occhio pernicello e quello - furiosello - gli grida «moscardello!»; quindi iracondello gli fa uno spalloncello, gli mostra il culatello, e va a seder bel bello su un sedello.

Passato un tempicello, proprio allo stazioncello del santo Lazariello, in lui m'imbattoncello che riceve un appello affinché un bottoncello infiga nell'avello del mantello.

* * *

Un giorno d'estate, tra genti pestate come patate su auto non private, vedo un ebete, le gote devastate, le nari dilatate, i denti alla Colgate, e un cappello da abate con le corde intrecciate. Un di razze malnate, con le mani sudate, le ciglia corrugate, gli dà delle mazzate sulle reni inarcate, e il primo, come un vate, con frasi apostrofate, gli grida «Ma badate! E andate a prendervi a sassate!». Poi si gira a spallate, e ha già posate le natiche ingrassate.

Due ore son passate e, ci credete? Lo trovo alla staziate San Lazate, che discate con un idiate di cose abbottonate e sbottonate.

Titolo:

Ho l'onore di informare la S.V. dei fatti sotto esposti di cui ho potuto essere testimone tanto imparziale quanto orripilato. In questa stessa giornata, verso mezzogiorno, mi trovavo sulla piattaforma di un autobus che andava da rue de Courcelles verso place Champerret. Detto autobus era pieno, anzi più che pieno, oso dire, perché il bigliettario aveva accolto un sovraccarico di numerosi postulanti, senza valide ragioni e mosso da una eccessiva bontà d'animo che lo portava oltre i limiti imposti dal regolamento e che pertanto rasentava il favoritismo. A ogni fermata il movimento bidirezionale dei passeggeri in salita e in discesa non mancava di provocare una certa ressa tale da incitare uno di detti passeggeri a protestare, anche se con qualche timidezza. Devo riconoscere che detto passeggero andava a sedersi non appena rilevata la possibilità.

Mi si consenta di aggiungere al mio breve esposto un particolare degno di qualche rilievo: ho avuto l'occasione di riconoscere il sopra menzionato passeggero qualche tempo dopo in compagnia di un personaggio non meglio identificato. La conversazione intrapresa dai due con animazione sembrava vertere su questioni di natura estetica.

In considerazione di quanto sopra descritto prego la S.V. di voler cortesemente indicarmi le conseguenze che debbo trarre dai fatti elencati e l'atteggiamento che Ella riterrà opportuno che io assuma per quanto concerne la mia successiva condotta. Nell'attesa di un cortese riscontro assicuro alla S.V. i sensi della mia profonda considerazione e mi dico con osservanza... ecc. ecc.

Alunno classe data

Adesso prova a dare un titolo alle versioni dello stesso racconto che seguono, poi confrontali con quelli proposti dai compagni e quelli attribuiti dall'autore stesso.

Due ore dopo lo rividi davanti alla Gare Saint-Lazare, questo giovanotto che avevo notato sulla piattaforma di un autobus della linea S, il giorno stesso, verso mezzogiorno. Era con un camerata della sua risma che gli stava dando un consiglio circa un certo bottone del suo soprabito. L'altro ascoltava con attenzione. L'altro, quel giovanotto che aveva un cordoncino intorno al suo cappello, e che avevo visto sulla piattaforma di un autobus della linea S, quasi pieno, un giorno, verso mezzogiorno.

Titolo:

Io proprio non so cosa vogliono da me. Va bene, ho preso la S verso mezzogiorno. Se c'era gente? Certo, a quell'ora. Un giovanotto dal cappello floscio? Perché no? Io vado mica a guardare la gente nelle palle degli occhi. Io me ne sbatto. Dice, una specie di cordoncino intrecciato? Intorno al cappello? Capisco, una curiosità come un'altra, ma io queste cose non le noto. Un cordoncino... Boh. E avrebbe litigato con un altro signore? Cose che capitano. E dovrei averlo rivisto dopo, un'ora o due più tardi? Non posso negarlo. Capita ben altro nella vita. Guardi, mi ricordo che mio padre mi raccontava sempre che...

Titolo:

Sono salito sull'autobus della porta Champerret. C'era molta gente, dei giovani, dei vecchi, delle donne, dei militari. Ho pagato e mi sono guardato intorno. Non c'è stato nulla che ho dovuto rilevare. Ho però finito per notare un giovinotto il cui collo m'è parso troppo lungo. Ho esaminato il suo cappello e mi sono accorto che invece del nastro vi avevano messo una treccia. Ogni qualvolta qualcuno è salito vi è stata alquanto confusione. Non ho detto nulla ma il giovane dal collo lungo ha interpellato il suo vicino. Non ho inteso bene che cosa gli ha detto ma si sono guardati in cagnesco. Quindi il giovanotto dal collo lungo è andato precipitosamente a sedersi. Sono poi tornato dalla porta Champerret e sono passato dalla Gare Saint-Lazare e quivi ho visto il mio tipo che ha discusso con un amico. Costui gli ha indicato un bottone proprio sopra la sciancratura del soprabito. Poi l'autobus mi ha trascinato via e non l'ho più visto. Non ho pensato più a nulla.

Titolo:

Mezzogiorno, calore che si spande intorno ai piedi dei passeggeri d'autobus. Come posta su un lunghissimo collo, una stupida testa, ornata da un cappello grottesco, subito s'infiamma ed

Alunno classe data

Adesso prova a dare un titolo alle versioni dello stesso racconto che seguono, poi confrontali con quelli proposti dai compagni e quelli attribuiti dall'autore stesso.

ecco che di colpo esplode la rissa. Si dà subito la stura a ingiurie definitive, in una atmosfera pesante. Così che poi ci si va a sedere dentro, al fresco.
Più tardi possono anche porsi, presso a stazioni dal doppio binario, questioni vestimentarie a proposito di qualche bottone, che dita grasse di sudore palpeggiano con sicurezza.

Titolo:

Fu a mezzogiorno. Salirono sull'autobus, e fu subito ressa. Un giovin signore portò sul capo un cappello, che avvolse d'una treccia. Non fu nastro. Ebbe collo lunghissimo, e il vidi. E subito si dolse con un vicin, per gli urti che gl'inflisse. Come uno spazio scorse, libero, vi si diresse. E s'assise.
Più tardi il ritrovai, alla stazione che Lazzaro protesse. S'abbigliò di un mantello ed un famiglia, che l'affrontò, qualche motto gli disse, indi aggiungervi un bottone in più, d'uopo fu.

Titolo:

Era mezzogiorno. I passeggeri salivano e tutti erano gomito a gomito. Un giovane signore portava in testa un feltro, che era avviluppato da una treccia, e non era nastro. Lungo aveva il collo. E si lamentava col vicino, per le spinte che quello gli infliggeva. Ma come vedeva libero un posto, vi si buttava rapido, ed ivi si sedeva.
Lo ritrovavo poco dopo, davanti alla stazione che era detta Saint-Lazare, ove s'abbigliava di un soprabito, e un amico gli diceva che si doveva, si doveva mettere un bottone più in alto di dove prima stava.

Titolo:

Sulla pedana d'autobus antica
pollastro solitario sopra l'Esse
sussulti e vai, nel pieno mezzogiorno,
il collo lungo come lunga calle.
Al cappello d'intorno
brilla una treccia che un gallone tesse
si che al vederla mi s'aggriccia il core.
Odo costui belar con gran lamenti
e dir dei suoi scontenti e di sue pene
a un tizio che gl'infligge gran martiri.

Alunno classe data

Scheda attività 3
Ne resterà solo uno



Questa scheda ti servirà per lavorare con il tuo gruppo e decidere quali, tra i testi proposti dal tuo insegnante (o formatore), rimarranno in "gara". Dovrai ascoltare con molta attenzione le letture, cercare di comprendere di cosa parlano e assegnare loro un voto (da 0 a 10). Per ogni libro, si sommano tutti i voti ricevuti da te e dai tuoi compagni di gruppo e si divide il valore ricavato per il numero dei componenti per ottenere il voto medio. Le medie di voto del tuo gruppo saranno poi confrontate con quelle degli altri gruppi. I 5 libri, per ogni sessione, che avranno ricevuto il voto più basso (media tra le medie dei gruppi, che si ottiene sommando i voti medi che un libro ha ricevuto da ciascun gruppo e dividendo il numero ottenuto per il numero dei gruppi) saranno eliminati. Nella quarta e ultima sessione, al contrario, dovrete stabilire il "podio", ovvero i tre libri più appassionanti che saranno quelli sui quali proseguirà il lavoro in aula.

| Titolo libro e autore | Parla di... | Ho capito anche che... | Succede anche che... | E infine... |
|-----------------------|------------------|------------------------|----------------------|-------------------|
| 1. | Voto I sessione: | | | |
| 2. | Voto I sessione: | Voto II sessione: | Voto III sessione: | |
| 3. | Voto I sessione: | | | |
| 4. | Voto I sessione: | Voto II sessione: | Voto III sessione: | Voto IV sessione: |
| 5. | Voto I sessione: | | | |
| 6. | Voto I sessione: | Voto II sessione: | Voto III sessione: | |
| 7. | Voto I sessione: | | | |
| 8. | Voto I sessione: | Voto II sessione: | Voto III sessione: | Voto IV sessione: |

Alunno classe data

| Titolo libro e autore | Parla di... | Ho capito anche che... | Succede anche che... | E infine... |
|--|------------------|------------------------|----------------------|-------------------|
| 9. | Voto I sessione: | | | |
| 10. | Voto I sessione: | Voto II sessione: | Voto III sessione: | |
| 11. | Voto I sessione: | | | |
| 12. | Voto I sessione: | Voto II sessione: | Voto III sessione: | Voto IV sessione: |
| 13. | Voto I sessione: | | | |
| 14. | Voto I sessione: | Voto II sessione: | Voto III sessione: | |
| 15. | Voto I sessione: | | | |
| 16. | Voto I sessione: | Voto II sessione: | Voto III sessione: | Voto IV sessione: |
| 17. | Voto I sessione: | | | |
| 18. | Voto I sessione: | Voto II sessione: | Voto III sessione: | |
| 19. | Voto I sessione: | | | |
| 20. | Voto I sessione: | Voto II sessione: | Voto III sessione: | Voto IV sessione: |
| Il podio finale è... | 1° | 2° | 3° | |
| Sono soddisfatto/a del podio finale? Perché? | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Percorso 3

Scrivere

| | |
|---------------------------------|--|
| Unità di apprendimento 3 | Scrivere |
| Durata complessiva | 30 ore |
| Collocazione | Unità collocabile nella fase terminale della classe prima della scuola secondaria di primo grado o nei due anni successivi. L'unità trova adeguata applicazione anche nel biennio della scuola secondaria di secondo grado. |
| Competenza/e obiettivo | <ul style="list-style-type: none"> • Produrre testi di vario tipo in relazione a diversi scopi comunicativi. • Raggiungere le competenze di cittadinanza <i>Comunicare e Imparare a imparare</i> (presenti anche nelle competenze chiave europee). |

| Attività | Tempi | Modalità di somministrazione |
|----------------------|--------------------------|--|
| <i>Quando scrivo</i> | Due incontri di due ore | Per iniziare l'unità di apprendimento, l'insegnante invita gli alunni a riflettere sull'uso della scrittura, chiedendo loro di pensare a tutti gli utilizzi che fanno della "tecnologia" della scrittura, in qualsiasi forma e per qualsiasi scopo. Dopo aver sollecitato un veloce <i>brainstorming</i> su questo tema, propone la Scheda attività (1) <i>Io quando scrivo</i> . Durante la condivisione a ciascuno è consentito di integrare la propria scheda con quegli utilizzi a cui non aveva pensato. Tali integrazioni, tuttavia, dovranno essere fatte sulla scheda con un colore diverso da quello usato in precedenza. A conclusione dell'attività si chiede di verificare quanti siano gli usi della scrittura a cui non si era pensato. A questo punto si somministra la Scheda attività (2) <i>Che me ne faccio</i> , attraverso la quale si devono assegnare delle funzioni agli utilizzi della scrittura precedentemente individuati (compresi quelli aggiunti nella seconda fase). Nel momento di condivisione, si cerca di costruire dei "raggruppamenti" dei vari utilizzi a partire dagli "insiemi" ideati dai ragazzi, che risultino condivisibili dal gruppo e che li comprendano tutti. Ad esempio, l'agenda e i post-it possono stare nell'insieme "funzioni mnestiche prospettiche" (che ovviamente sarà chiamato con un nome più semplice, come "Per ricordarsi di fare qualcosa"), mentre una poesia o un racconto potranno essere collocati nella categoria "scrittura creativa" ecc. (ovviamente una singola tipologia di scrittura potrebbe collocarsi utilmente in più categorie e i raggruppamenti potrebbero variare). |
| <i>La redazione</i> | Otto incontri di due ore | In questi incontri si mettono alla prova le abilità di "trasformazione" della propria scrittura in relazione agli scopi comunicativi che ci si prefigge e ai differenti interlocutori. Le <i>Schede attività</i> sono somministrate in successione e per ognuna di esse è previsto un momento di condivisione, in cui è compito dell'insegnante sottolineare i punti di forza delle differenti scritture prodotte dalle "redazioni" (le attività si svolgono a gruppi) costituite all'inizio e "guidare" il gruppo alla |

| Attività | Tempi | Modalità di somministrazione |
|--------------------------------|-------------------------|---|
| | | <p>costruzione collettiva di un testo finale per ognuna di esse (risultante dal contributo dei prodotti di ogni redazione o da modifiche delle stesse). Il docente deve cercare di adottare un atteggiamento estremamente maieutico, ma, al contempo, far emergere le motivazioni di ogni scelta: perché una certa frase è più adatta di un'altra? Perché una parola risulta più appropriata allo "stile" richiesto? Cfr. Schede attività: (3) <i>Caro direttore, cara direttrice</i>; (4) <i>Spettabile Azienda</i>; (5) <i>Te lo spiego io...</i>; (6) <i>Amore mio</i>; (7) <i>Con la presente siamo spiacenti...</i>; (8) <i>Allego alla presente</i>; (9) <i>Gentile cliente</i>; (10) <i>R.S.V.P.</i> In relazione ai livelli di competenza della classe, l'insegnante può variare le "richieste" delle schede, semplificarle, complessificarle, aggiungerne altre, non proporre alcune per riprenderle successivamente e trasformare tutte queste tipologie di comunicazione in comunicazioni mediate dalle nuove tecnologie (un SMS d'amore, per ricordare un appuntamento, per fare una richiesta ecc.; una email per autocandidarsi a un posto di lavoro, una indirizzata a un amico, una per sedurre, per convincere, pubblicitaria ecc.; un tweet, un post su Facebook, una nota, una foto con commento ecc.). Risulta molto importante far individuare anche ai ragazzi le tipologie di comunicazione con le quali si cimentano, farli riflettere su di esse con domande stimolo e poi costruire attività finalizzate a migliorare l'efficacia e la loro "costruzione" (con gli stessi strumenti e le stesse "regole" previste dai medium utilizzati). Si ricorda tuttavia che, in un clima di valutazione formativa, sbagliare non è un problema, ma costituisce anzi, se adeguatamente gestita, un'occasione di apprendimento.</p> |
| <i>Siamo noi gli scrittori</i> | Due incontri di due ore | <p>Nell'unità di apprendimento 2 è stato utilizzato il capolavoro di R. Queneau, <i>Esercizi di stile</i> (1983), per "allenare" le competenze di interpretazione testuale e per apprendere a riconoscere stili, forme, modalità, linguaggi, figure retoriche ecc. In questa sezione si riprende in mano quel libro tramite la lettura ad alta voce del testo iniziale e poi di altre variazioni dello stesso non utilizzate nell'attività <i>Esercizi di stile 1</i> del Percorso (2), invitando ciascun ragazzo a riguardare, velocemente, le schede che aveva compilato. A questo punto si sceglie un altro testo semplice (preso da un quotidiano, da Facebook, da un libro ecc.) e si chiede a ciascun allievo di seguire l'esempio di Queneau e di produrre almeno 10 variazioni, assegnando loro un titolo <i>esplicativo</i> (cioè che spieghi quale "chiave" si sia utilizzata per l'operazione di riscrittura). L'attività è seguita da un momento di condivisione e dall'individuazione di redazioni particolarmente felici non in termini assoluti, ma in relazione alla "chiave" scelta. Cfr. Scheda attività (11) <i>Esercizi di stile 2</i>.</p> |
| <i>Furto di parole...</i> | Due incontri di due ore | <p>A volte succede che un libro, soprattutto un libro di narrativa (romanzi, racconti ecc.) o di poesia, ci "rubi" le parole, ovvero ci permetta di tradurre in parola ciò che stiamo pensando, le nostre emozioni, i nostri sentimenti. In quest'attività si cerca di proporre ai ragazzi una serie di testi (da leggere ad alta voce) in cui i protagonisti esprimono emozioni, sentimenti, descrivono momenti significativi delle loro esistenze ecc. Si ricordi che con preadolescenti e adolescenti è preferibile usare brani i cui protagonisti siano vicini all'età del gruppo classe. I ragazzi devono scegliere quale testo ha "rubato loro le parole", quale scrittura li rappresenta maggiormente e poi cercare di replicarne lo stile descrivendo una loro esperienza reale che ha avuto un particolare rilievo dal punto di vista emotivo. Cfr. Scheda attività (12) <i>Ho perso le parole</i>.</p> |
| <i>Racconti</i> | Un incontro di due ore | <p>A conclusione di questa unità si chiede ai ragazzi di scrivere un piccolo racconto sulla scrittura, dopo aver letto il brano stimolo <i>Autore implicito</i> di O. Pamuk (2007). Cfr. Scheda attività (13) <i>Il mio racconto</i>.</p> |

Ognuna delle attività di produzione può (ed è anzi consigliato) essere variata, chiedendo ai ragazzi di esprimersi attraverso un Social Network (con le varie funzioni), la posta elettronica, l'uso di un blog, un tweet. Un tweet può essere utilizzato anche alla fine di ogni giornata per esprimere un commento, una valutazione o per sintetizzare quanto si ritiene di aver appreso (un tweet è composto da 140 caratteri, spazi compresi, ed è "l'unità" di comunicazione in Twitter).

Materiali

Vari libri di narrativa con protagonisti preadolescenti o adolescenti. Si invita a visitare il blog dell'Autore (federicobatini.wordpress.com) nella sezione *Sto leggendo* per trovare repertori di testi adatti. Per riflettere sulla costruzione di una storia e sulla scrittura narrativa (e sulle narrazioni attraverso le immagini), si consiglia di far leggere, a gruppi, ai ragazzi, i seguenti testi.

1. W. Eisner, *Graphic Storytelling. Narrare per immagini*, Pavesio Editore, Torino 2001.
2. S. Giusti, F. Batini, G. Del Sarto, *Narrazione e invenzione. Manuale di lettura e scrittura creativa*, Erickson, Trento 2007.

BRANO STIMOLO




1. *Autore implicito*, tratto da *La valigia di mio padre*, di Orhan Pamuk.

SCHEDE ATTIVITÀ



1. *Io quando scrivo*
2. *Che me ne faccio*
3. *Caro direttore, cara direttrice*
4. *Spettabile Azienda*
5. *Te lo spiego io...*
6. *Amore mio*
7. *Con la presente siamo spiacenti...*
8. *Allego alla presente*
9. *Gentile cliente*
10. *R.S.V.P.*
11. *Esercizi di stile 2*
12. *Ho perso le parole*
13. *Il mio racconto*

Alunno classe data

| Scheda attività 1  lo quando scrivo | |
|--|--|
| Quando uso la scrittura nella mia quotidianità? | Quando invece ho usato la scrittura per uno scopo eccezionale? |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Alunno classe data

Scheda attività 2
Che me ne faccio



Con l'attività precedente hai avuto la possibilità di renderti conto di quante volte, nel corso della giornata, anche senza accorgertene troppo bene, ricorri alla scrittura e quale significato essa riveste sia nella vita quotidiana sia in caso di eventi eccezionali. Adesso prova ad attribuire a ogni utilizzo della scrittura una *funzione*: a che serve? Cosa te ne fai? Secondo te è possibile "raggruppare" questi usi della scrittura? Come?

Utilizzo della scrittura

Che funzione ha?

In quale "gruppo" potrei inserire questo utilizzo?

| Utilizzo della scrittura | Che funzione ha? | In quale "gruppo" potrei inserire questo utilizzo? |
|--------------------------|------------------|--|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Alunno classe data

Scheda attività 3

Caro direttore, cara direttrice



Ognuno di voi è stato assegnato a un gruppo: adesso il vostro gruppo costituisce una *redazione*. Nelle prossime attività dovrete dunque comportarvi come se foste un gruppo di lavoro che deve produrre dei testi con funzioni e scopi diversi. Dovrete fare in modo di utilizzare uno stile e un linguaggio adeguati alla funzione, allo scopo, all'utilizzo pubblico o privato, al contesto e all'interlocutore/interlocutrice a cui ci si rivolge. In questa prima attività vi viene richiesto di individuare una "questione" di interesse collettivo che vi sta a cuore (può riguardare qualsiasi cosa, ma non deve essere importante solo per voi) e immaginare di scrivere al direttore o alla direttrice di un quotidiano o di un settimanale (precisando quale) una lettera in risposta a un articolo (reale) che avrete letto sul tema prescelto. L'articolo a cui si risponde potrà essere lo stesso per tutti i gruppi oppure no.

Titolo dell'articolo e dove è stato pubblicato:

| |
|--|
| |
| |

**Caro direttore, cara direttrice,
siamo**

| |
|--|
| |
| |
| |
| |

Annota qui la redazione finale collettiva scelta dalla classe insieme all'insegnante, evidenziando i passaggi ai quali inizialmente non avevi pensato ma che adesso ti sembrano particolarmente adatti alla funzione, allo scopo e al destinatario di questo testo.

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

Alunno classe data

Scheda attività 4
Spettabile Azienda



In questa attività vi dovrete rivolgere a un'azienda che vi fornisce un certo tipo di servizio (di telefonia, energetica, per la raccolta e gestione dei rifiuti, di assicurazioni ecc.) e protestare per un disservizio ricevuto, richiedendo qualche forma di "risarcimento".

Data e luogo:

Oggetto:

Spett. le,
All'attenzione del Responsabile Ufficio gestione clienti,

Con la presente

Annota qui la redazione finale collettiva scelta dalla classe insieme all'insegnante, evidenziando i passaggi ai quali inizialmente non avevi pensato ma che adesso ti sembrano particolarmente adatti alla funzione, allo scopo e al destinatario di questo testo.

Alunno classe data

Scheda attività 5
Te lo spiego io...



In questa attività ti viene richiesto di individuare un argomento, di qualsiasi disciplina e di qualsiasi tipo, già studiato a scuola o appreso altrove. Una volta individuato tale argomento, dovrai scrivere un testo che lo spieghi a chi non lo conosce affatto. Il testo deve essere adatto e comprensibile a un pubblico della vostra età.

Argomento:

Eventuali
fonti utilizzate:

Spiegazione:

Annota qui la redazione finale collettiva scelta dalla classe insieme all'insegnante, evidenziando i passaggi ai quali inizialmente non avevi pensato ma che adesso ti sembrano particolarmente adatti alla funzione, allo scopo e al destinatario di questo testo.

Alunno classe data

Scheda attività 6
Amore mio



Il vostro fidanzato o la vostra fidanzata vi ha lasciati dopo cinque anni di relazione. Scrivete-gli/le una lettera d'addio in cui tracciate un bilancio di tutta la vostra storia d'amore e gli/le esprimete il vostro dolore per la conclusione del rapporto, senza però attribuire a lui/lei tutta la responsabilità...

Annota qui la redazione finale collettiva scelta dalla classe insieme all'insegnante, evidenziando i passaggi ai quali inizialmente non avevi pensato ma che adesso ti sembrano particolarmente adatti alla funzione, allo scopo e al destinatario di questo testo.

Alunno classe data

Scheda attività 7
Con la presente siamo spiacenti...



I due testi che dovrete scrivere adesso sono in stretta relazione tra loro. Il primo è la lettera di un'associazione di volontariato che propone un progetto a una piccola amministrazione comunale locale e le chiede sostegno economico per realizzarlo. Il secondo è invece il breve testo di risposta dell'amministrazione contattata, che nega il finanziamento a causa della difficile situazione economica del Comune, che ha dovuto far fronte a spese impreviste, pur spiegando di ritenere interessante il progetto e di riconoscere il valore delle attività portate avanti dall'associazione.

Data e luogo:

Spett. le Amministrazione Comunale di.....,
 Alla cortese attenzione dell'Assessore alle Politiche di welfare,

Gent.mo Assessore,

Data e luogo:

Spett. le Associazione,
 Alla cortese attenzione del Presidente,

Con la presente siamo spiacenti di

Alunno classe data

Annota qui le redazioni finali collettive scelte dalla classe insieme all'insegnante, evidenziando i passaggi ai quali inizialmente non avevi pensato ma che adesso ti sembrano particolarmente adatti alla funzione, allo scopo e ai destinatari di questi testi.

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

Alunno classe data

Scheda attività 8
Allego alla presente



Adesso dovete scegliere un personaggio, che può anche rappresentare qualcuno di voi tra alcuni anni, che si vuole candidare per un posto di lavoro (*autocandidatura*). Scrivete la lettera di accompagnamento al *curriculum vitae* che state inviando, indicando brevemente le motivazioni per le quali dovrebbero scegliere proprio voi e facendo riferimento al *curriculum* allegato (percorso formativo ed esperienze maturate), alle vostre motivazioni, alle vostre caratteristiche personali ecc.

Spett. le,
 All'attenzione del Responsabile Gestione Risorse umane,
 Dott./Dott.ssa

Gentile Dott./Dott.ssa,

Allego alla presente:

Contatti:

Alunno classe data

Annota qui la redazione finale collettiva scelta dalla classe insieme all'insegnante, evidenziando i passaggi ai quali inizialmente non avevi pensato ma che adesso ti sembrano particolarmente adatti alla funzione, allo scopo e al destinatario di questo testo.

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

Alunno classe data

Scheda attività 9

Gentile cliente



Siete un'azienda che, nell'ambito di una campagna di fidelizzazione (cioè di una serie di azioni volte a mantenere "fedeli" i propri clienti), vuole proporre a quanti sono vostri clienti da almeno cinque anni condizioni particolari per un particolare servizio o prodotto a loro riservato. Dovete cercare di essere convincenti e di far sentire il cliente "speciale".

Gentile cliente,
in occasione dei dieci anni della nostra attività abbiamo deciso di premiare i nostri clienti. Ci rivolgiamo proprio a Lei,, nostro cliente da oltre cinque anni, per...

Per accedere all'offerta deve...

Alunno classe data

Scheda attività 10

R.S.V.P.



Negli inviti formali si trova spesso, in basso a destra, l'*acronimo* (cioè un termine formato dalle iniziali di più parole, come FIAT: Fabbrica Italiana Automobili Torino) *R.S.V.P.*, che significa, in francese, "Si prega di rispondere" ("Repondez s'il vous plait") e indica la necessità di fornire una risposta al mittente (ad es. se stiamo invitando tante persone al nostro matrimonio, ci sarà utile sapere, per comunicarlo al ristorante, quanti sono quelli che effettivamente parteciperanno). Immaginate dunque un invito e una cortese risposta, la quale esprima i dovuti ringraziamenti ma anche l'impossibilità di partecipare all'evento.

Invito

R.S.V.P.

Risposta

Alunno classe data

Scheda attività 11
Esercizi di stile 2



Scrivi qui di seguito il testo scelto come brano di partenza.

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

Le tue variazioni

| Titolo | Testo |
|--------|-------|
| 1. | |
| 2. | |
| 3. | |
| 4. | |

Alunno classe data

Scheda attività 12
Ho perso le parole



Testi proposti

Mi ha colpito

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Il testo che mi ha “rubato le parole” è:

Perché

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |

Adesso racconto un’esperienza in cui ho provato emozioni o sentimenti forti, oppure che considero importante della mia vita, cercando di replicare lo stile del testo che mi ha “rubato le parole”.

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

Alunno classe data

1. Autore implicito



Scrivo da trent'anni ed è da molto tempo che ripeto questa frase.

E a furia di ripeterla ha smesso di essere vera perché siamo arrivati al trentunesimo anno. Ma dire scrivo romanzi da trent'anni è bello comunque. Ecco, neanche questo è del tutto vero. Ogni tanto scrivo anche altre cose: saggi, recensioni, cose su Istanbul o sulla politica, oppure discorsi per incontri come questo... Ma il mio vero lavoro, ciò che mi lega alla vita è scrivere romanzi... Ci sono scrittori molto brillanti che scrivono da più tempo di me, da quasi mezzo secolo senza mettersi in mostra... Scrittori da me amatissimi e che continuo a leggere con ammirazione come Tolstoj, Dostoevskij o Thomas Mann non hanno scritto attivamente per trent'anni ma per più di cinquanta... Allora perché parlo dei miei trent'anni? Perché vorrei parlare del mestiere di scrittore, di romanziere, come se parlassi di un'abitudine.

Perché io sia felice è necessario che ogni giorno mi occupi un po' di letteratura. Proprio come i malati che ogni giorno devono prendere un cucchiaino di medicina. Quando da bambino ho imparato che per condurre una vita normale i diabetici hanno bisogno di un'iniezione al giorno, mi era dispiaciuto molto per loro. Ho pensato che fossero dei mezzi morti. Anche la mia dipendenza dalla letteratura mi ha trasformato in un "mezzo morto". Quando ero un giovane scrittore credevo che chi mi diceva che ero "distaccato dalla vita" indicasse questo modo di vivere "mezzo morto". Si potrebbe dire anche mezzo fantasma.

Mi è capitato di pensare di essere un morto e di cercare di animare il cadavere che avevo dentro con la letteratura. La letteratura mi è necessaria come un farmaco. Come capita a chi ha una dipendenza, la letteratura, che devo "prendere" ogni giorno come una medicina che si prende col cucchiaino o con un'iniezione, ha una dose consigliata e degli effetti collaterali.

Prima di tutto la "medicina" deve essere buona. E con buona intendo dire vera e forte. Un brano di romanzo forte, intenso e profondo in cui credo, che mi rende felice più di tante altre cose e che mi lega alla vita. Preferisco gli scrittori già morti. In modo che l'ombra minima della gelosia non mi privi del gusto sincero dell'ammirazione nei loro confronti. Più vado avanti con l'età più vedo che i libri più belli sono opera di scrittori ormai morti. Se invece non sono morti, la presenza di questi scrittori straordinari ha qualcosa di simile a quella dei fantasmi. Per questo, quando li incontriamo per strada, ci agitiamo come se avessimo visto uno spettro, non riusciamo a credere ai nostri occhi e li guardiamo da lontano con curiosità. [...]

Se invece a scrivere sono io la "dose" di "letteratura" che devo prendere ogni giorno è completamente diversa. Perché nel mio stato la cura migliore, la massima fonte di felicità, è scrivere ogni giorno una buona mezza pagina. Da trent'anni, più o meno ogni giorno scrivo per dieci ore seduto alla scrivania, in una stanza. Ma quanto ho potuto produrre e pubblicare in questi trent'anni corrisponde mediamente a meno di mezza pagina al giorno. E per di più, probabilmente, una mezza pagina un po' meno "buona" di come avrei voluto. Ecco due validi motivi per essere infelice.

Ma non voglio essere frainteso: chi come me è dipendente dalla letteratura non è così superficiale da essere felice con i bei libri che scrive, con il loro numero e il loro successo. Chi ne è dipendente non desidera la letteratura per salvarsi la vita ma soltanto per superare la difficile giornata che sta trascorrendo. I giorni sono sempre difficili. La vita è difficile perché non scrivi. Perché non riesci a scrivere. Ed è difficile anche quando scrivi perché scrivere è molto difficile. Tra tutte queste difficoltà, l'importante è trovare la speranza per fare passare la giornata, anzi essere felice e gioire se il libro o la pagina che ti porta in un nuovo mondo sono buoni.

(da O. Pamuk, *La valigia di mio padre*, Einaudi, Torino 2007, pp. 11-14)

■ Percorso 4

In lingua

| | |
|---------------------------------|---|
| Unità di apprendimento 4 | In lingua |
| Durata complessiva | 20 ore |
| Collocazione | Unità collocabile nel triennio della scuola secondaria di primo grado o nel biennio della scuola secondaria di secondo grado. |
| Competenza/e obiettivo | Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi operativi e comunicativi (e competenze omologhe nelle competenze chiave europee <i>Comunicazione nelle lingue straniere</i>). La didattica della seconda lingua è senza dubbio una delle più avanzate. Da molto tempo, infatti, l'operatività e la lingua d'uso, l'apprendimento attraverso utilizzi funzionali sono al centro della riflessione sull'apprendimento della seconda lingua. In tal senso questa unità contiene alcune proposte, utilizzabili indipendentemente dalla lingua di riferimento, ma non mira a sostituire integralmente la didattica delle lingue straniere, che si delinea già come una didattica per competenze. Il percorso ha lo scopo di fornire competenze relative agli scopi comunicativi e operativi di base. |

| Attività | Tempi | Modalità di somministrazione |
|-----------------------------|-------------------------|---|
| <i>Parlare come parlare</i> | Due incontri di due ore | Impariamo la lingua madre per imitazione, attraverso tentativi ed errori. Veniamo continuamente incoraggiati. Qualsiasi sbaglio commettiamo non ci viene imputato come tale, al massimo ci viene indicata la modalità corretta di dire una certa cosa. In questa unità di apprendimento ci si propone, come già fanno molti insegnanti di lingua, di fare una <i>full immersion</i> dentro una lingua straniera. Partiamo dunque da una semplice presentazione del docente, durante la quale egli può utilizzare il videoproiettore per visualizzare il testo recitato. Su YouTube si trovano molti esempi in lingua utilizzabili a fini didattici. L'insegnante mostra alcuni video (una decina, facendo vedere ciascuno di essi più volte) e chiede poi agli allievi, qualsiasi sia il loro livello di ingresso, di provare a presentarsi con poche parole in quella lingua. A ogni ragazzo/a vengono lasciati pochi minuti per preparare la propria performance (giovandosi anche del vocabolario) e le correzioni dell'insegnante devono limitarsi a ripetere la frase in modo corretto, senza esprimere commenti o valutazioni. Da questo momento in avanti, e per tutta l'unità, in aula è consentito parlare soltanto nella lingua con la quale si sta lavorando. Una volta completate le presentazioni ci si sofferma, brevemente, sulla struttura di una presentazione standard, scrivendola alla lavagna, commentandone (in lingua) le componenti, la corretta redazione e la corretta pronuncia. Terminato questo processo si chiede ai ragazzi quali frasi e/o parole conoscono di quella lingua e li si invita ad annotarle alla lavagna. Una volta che tutte le |

| Attività | Tempi | Modalità di somministrazione |
|--------------------------------------|-------------------------|---|
| | | <p>frasi e le parole sono state trascritte alla lavagna e lette più volte, con la pronuncia esatta, l'insegnante chiede agli allievi quali altre frasi semplici (utili per "cavarsela" in situazioni di vita quotidiana) vorrebbero conoscere, esortandoli a provare a comporre. Dopo i tentativi dei ragazzi, il docente (non prima di aver fatto trascrivere su un cartellone da appendere in aula le frasi e le parole precedentemente rubricate) scrive queste nuove frasi alla lavagna e ne indica la pronuncia. Eventualmente si possono esortare i ragazzi a interagire brevemente (a coppie) usando le frasi e le parole che sono state condivise. Tutto ciò che viene prodotto va trascritto in cartelloni, il cui contenuto sarà nuovamente letto, con la pronuncia corretta, a conclusione del secondo incontro. Ogni attività successiva sarà introdotta dal riepilogo di quanto riportato su tutti i cartelloni, coinvolgendo progressivamente i ragazzi in questa operazione. Cfr. Scheda attività (1) <i>Je suis, l'm...</i></p> |
| <i>Situazioni</i> | Tre incontri di due ore | <p>Scopo della seconda attività è individuare situazioni di interazione e vita quotidiana in cui è necessario sapersi destreggiare in caso di viaggio e di interazione comunicativa semplice. Una volta individuate le circostanze (con dettaglio delle frasi) che si vogliono apprendere nella seconda lingua di studio, l'insegnante introduce la forma interrogativa, la forma affermativa, la forma negativa e le risposte brevi (negative e affermative). In questa fase, a fini funzionali, sono introdotti anche i verbi <i>essere</i> e <i>avere</i> nei loro utilizzi principali. L'insegnante prepara una tabella relativa a tali argomenti a uso dei ragazzi. A questo punto è possibile tentare la traduzione delle frasi precedentemente individuate. Successivamente i ragazzi condividono, pronunciandole ad alta voce, le proprie soluzioni e l'insegnante ha il compito di favorire processi di correzione collettiva (in forma rispettosa e motivante a ripetere nella forma giusta) sia delle soluzioni che della relativa pronuncia. Cfr. Scheda attività (2) <i>Situazioni</i>. Dal secondo incontro in avanti è opportuno far ascoltare, utilizzando YouTube o altre risorse audio-video, video di brevi interazioni in lingua per proseguire l'immersione nella pronuncia e nella lingua d'uso. Per ogni incontro è consigliato indicare un numero preciso (3 o 4 al massimo) di situazioni da affrontare.</p> |
| <i>Indovina chi... viene a cena?</i> | Due incontri di due ore | <p>Per rafforzare gli apprendimenti fin qui sollecitati si propongono due attività giocose. Nella prima si gioca, in lingua, a <i>Indovina chi?</i>, il noto gioco da tavolo in cui, facendo domande a cui è possibile rispondere solo sì o no, si deve indovinare quale personaggio è rappresentato sulla carta che ha in mano un giocatore. A questo scopo, è sufficiente avere a disposizione due mazzi di carte identici raffiguranti dei volti e i loro nomi. Nel secondo gioco, i gruppi in cui sono divisi i ragazzi devono ideare, in lingua, un menù e presentarlo. Cfr. Scheda attività (3) <i>Questa sera abbiamo...</i> A conclusione delle presentazioni dei vari menù ciascun ragazzo deve esprimere, in lingua, una preferenza (In quale ristorante andrebbe a mangiare dopo aver sentito le varie descrizioni?), motivandola brevemente.</p> |
| <i>Sì, viaggiare...</i> | Tre incontri di due ore | <p>Questa attività, più complessa delle precedenti e da svolgersi interamente in lingua, prevede la progettazione di un viaggio nella capitale dello Stato di riferimento della lingua studiata. La classe viene divisa in gruppi, ognuno dei quali riceve la Scheda attività (4) <i>Sì, viaggiare...</i>, una serie di istruzioni e un budget. Le istruzioni riguardano: durata massima e minima del viaggio, cosa occorre comprendere nel proprio itinerario (con quantità minima di informazioni indicata). Il gruppo deve innanzitutto preparare un piano di azione: quali sono tutte le cose (individuazione mezzo di trasporto e relative tariffe, scelta itinerari, prenotazioni alberghiere ecc.) da fare?</p> |

Alunno classe data

| Attività | Tempi | Modalità di somministrazione |
|----------|-------|--|
| | | <p>Ogni gruppo deve avere a disposizione un PC con collegamento Internet, ma anche le ricerche on line debbono essere condotte in lingua. Ciascun gruppo stende quindi il proprio itinerario (in forma di presentazione di PowerPoint o altro) e lo presenta, con la partecipazione attiva di tutti i membri, al resto della classe. Le presentazioni vanno registrate onde consentire a ciascun gruppo, in un secondo momento, di individuare i propri errori con la collaborazione dei compagni, in un clima giocoso e di apprendimento.</p> |

Materiali

1. Vocabolario della lingua studiata.
2. Schede contenenti esempi di interazioni.
3. Video di presentazioni in lingua.
4. Video di interazioni in lingua.
5. Video di situazioni base in lingua.

È inoltre fortemente consigliata la lettura ad alta voce, all'inizio e alla fine di ogni lezione, di un racconto in lingua molto semplice e breve (letture della durata di 3-5 minuti circa ciascuna).

SCHEDE ATTIVITÀ



1. *Je suis, l'm...*
2. *Situazioni*
3. *Questa sera abbiamo...*
4. *Sì, viaggiare...*

Alunno classe data

Scheda attività 1
Je suis, l'm...



Per la tua descrizione puoi servirti degli aiuti che trovi qui di seguito oppure costruire una presentazione libera.

| | |
|----------------------------------|--|
| Io sono.... | |
| Ho... (età) | |
| Sono alto/a... | |
| Peso... | |
| Ho occhi... e capelli... | |
| Abito a... (città) | |
| In via/piazza... | |
| La mia famiglia è composta da... | |
| Mi piace... | |
| Non mi piace... | |
| Pratico/non pratico sport... | |
| A scuola... | |
| Inoltre... | |
| | |
| | |
| Io penso... | |
| | |
| | |
| ... | |

Alunno classe data

Scheda attività 2

Situazioni



Individua situazioni di vita quotidiana (al bar, al ristorante, in albergo, la richiesta di informazioni, presentarsi a qualcuno ecc.) che ti interessano o che potrebbero riguardarti se dovessi trovarti in un altro Paese o se dovessi conoscere una persona che parla soltanto la lingua che stai studiando. Dopo aver compilato la colonna *Situazioni*, cerca di trovare alcune frasi tipiche per esse, quindi, dopo le spiegazioni fornite dall'insegnante, tentane la traduzione. Alla fine, dopo che avrete condiviso le traduzioni di ciascuno, scrivi nell'ultima colonna quella corretta. L'attività è avviata.

| Situazioni | Frase tipiche | La mia traduzione | La traduzione corretta |
|---------------|---|-------------------|------------------------|
| Al ristorante | "Salve, è possibile mangiare qualcosa?" "Siamo in quattro" "Vorrei ordinare una bistecca e un'insalata verde" | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Alunno classe data

| Situazioni | Frase tipiche | La mia traduzione | La traduzione corretta |
|------------|---------------|-------------------|------------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Alunno classe data

Scheda attività 3
Questa sera abbiamo...



Troverai dei campi con accanto lo spazio per la traduzione in lingua. Oltre a completare, in lingua, il menù dovrai anche tradurre i nomi italiani (come nell'esempio del "Nome" e del "Giorno").

Nome (Name/Nom):

Ristorante (...../.....)

Giorno (Day/Jour):

Menù del giorno (...../.....)

Antipasti (...../.....)

Primi (...../.....)

Secondi (...../.....)

Frutta (...../.....)

Dolci (...../.....)

■ Percorso 5

Guardare

| | |
|---------------------------------|--|
| Unità di apprendimento 5 | Guardare |
| Durata complessiva | 14 ore |
| Collocazione | Unità collocabile preferibilmente nella parte terminale della classe prima della scuola secondaria di primo o secondo grado o nell'annualità successiva. |
| Competenza/e obiettivo | Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico. L'unità coopera anche al raggiungimento della competenza chiave europea <i>Consapevolezza ed espressione culturale</i> . |

| Attività | Tempi | Modalità di somministrazione |
|-----------------------------|--|--|
| <i>Attività trasversale</i> | Da svolgersi a inizio e conclusione di ogni incontro | A inizio e a conclusione di ogni incontro vengono dedicati alcuni minuti alla lettura ad alta voce di passaggi significativi, scelti dall'insegnante, del volume di E. H. Gombrich, <i>La storia dell'arte raccontata da Ernst H. Gombrich</i> (1997). |
| <i>La mia città</i> | Quattro incontri di due ore | Il primo incontro può essere introdotto dalla canzone di L. Carboni <i>La mia città</i> . I ragazzi vengono suddivisi a gruppi e devono progettare, servendosi di mappe, guide turistiche, guide storiche, altri materiali disponibili (ogni gruppo dispone di almeno un collegamento a Internet) una loro "guida" della città che sia adatta ai loro coetanei. Dopo aver steso un progetto, lo espongono al resto della classe che può dare loro suggerimenti, consigli, indicare le cose più interessanti e quelle meno, segnalare eventuali mancanze ecc. Dal secondo incontro inizia la costruzione vera e propria della guida, dividendosi i compiti, lavoro che accompagna l'intera unità di apprendimento. La guida, come prodotto finale, può essere cartacea, multimediale, essere disponibile su un sito o un blog, su file ecc. A conclusione dei quattro incontri, è probabile che rimangano delle parti da completare per la maggioranza dei gruppi: è bene stabilire allora una data di consegna in cui i lavori di tutti i gruppi dovranno essere consegnati e presentati alla classe. In caso di lavori particolarmente riusciti e interessanti, si potrà organizzare una presentazione assieme al locale Ufficio di Promozione del turismo e condividere on line i prodotti realizzati, così da favorire il turismo scolastico. Qualora gli insegnanti lo desiderino, tramite l'area del sito dedicata a questo progetto editoriale, sarà possibile ipotizzare uno scambio con una classe di un'altra città, così da consentire ai ragazzi di conoscersi, di leggere gli uni le guide degli altri e poi di incontrarsi in occasione di gite scolastiche, gli uni nelle città degli altri. Nel corso del triennio della scuola secondaria di primo grado la guida può essere aggiornata, migliorata, cambiata con il modificarsi di gusti, bisogni, attività preferite, curiosità culturali. |

| Attività | Tempi | Modalità di somministrazione |
|-----------------------------|--|--|
| | | Per preparare i ragazzi a questa attività, propedeuticamente si possono usare materiali (cfr., ad es., Scheda attività 1 <i>La mia città</i>) che favoriscono una riflessione sul proprio rapporto con la città. Per la preparazione della guida, invece, cfr. Scheda attività (2) <i>La nuova guida di...</i> È ovvio che in una guida, tanto più per preadolescenti o adolescenti, non compariranno solo musei, chiese ed edifici di rilievo storico e architettonico, ma saranno altresì indicati pub e locali, negozi ecc. È molto importante invitare i ragazzi a pensare alle proprie esperienze di viaggi in altre città: cosa hanno trovato? Cosa avrebbero voluto trovare? Come è possibile conoscere realmente una città? |
| <i>Viaggi e miraggi</i> | Un incontro di due ore | Si ascolta la canzone di F. De Gregori che dà il titolo a questo incontro e si riflette brevemente su di essa, quindi si somministra la Scheda attività (3) <i>Viaggi che ho fatto e che farò</i> . Dopo la condivisione, si chiede a ciascun ragazzo di reperire delle notizie storico-artistiche per ogni destinazione che hanno individuato per i loro futuri viaggi. |
| <i>Tecniche di indagine</i> | Due incontri di due ore | In questi ultimi due incontri l'insegnante fornisce le tecniche di riconoscimento dei principali stili architettonico-artistici presenti in città, sia negli edifici storici, nelle chiese, nei palazzi monumentali, sia nelle architetture più recenti. Le tecniche non sono presentate in modo teorico, bensì mostrando esempi celebri relativi al territorio nazionale e rilevando (tramite la proiezione di diapositive o di immagini da PC e videoproiettore) i particolari che consentono l'attribuzione all'uno o all'altro stile, all'uno o all'altro periodo ecc. Una volta terminato questo breve <i>training</i> , si organizza un'uscita in città per applicare quanto appreso a tutto ciò che sarà possibile vedere, camminando, nel centro storico. È importante sottolineare come, osservando con attenzione, edifici, chiese, palazzi ci "parlino" e ci dicano molte più cose di quello che sembra. Quest'attività può essere anche anticipata e utilizzata come <i>training</i> e strumento per raccogliere informazioni, foto, testare gli itinerari in relazione all'attività di costruzione della guida (cfr. Attività <i>La mia città</i>). A distanza di un mese si consiglia di replicare gli esercizi di attribuzione degli stili attraverso la proiezione di immagini per rinforzare le abilità di decodifica e interpretazione. |
| <i>Patrimoni</i> | Due incontri di due ore (attività opzionale) | Partendo dall'elenco dei Patrimoni dell'umanità dell'Unesco, si stimola una discussione intorno ai concetti di: <i>Patrimonio dell'umanità, cultura</i> (e differenza con <i>folklore</i>), ruolo della cultura nella vita degli uomini e delle donne. È importante fornire indicazioni storiche su come, sin dalle origini, le più grandi culture si siano formate attraverso reciproche contaminazioni e ibridazioni continue (non esiste una cultura immobile, "pura"). |

Materiali

1. E. H. Gombrich, *La storia dell'arte raccontata da Ernst H. Gombrich*, Einaudi, Torino 1997.
2. *La mia città*, di L. Carboni (1992).
3. *Viaggi e miraggi*, di F. De Gregori (1992).

SCHEDE ATTIVITÀ



1. *La mia città*
2. *La nuova guida di...*
3. *Viaggi che ho fatto e che farò*

Alunno classe data

Scheda attività 1

La mia città



Prova a riempire i diversi campi della scheda, ne verrà fuori il tuo "ritratto", il punto di vista che hai sulla tua città.

Tre aggettivi per descrivere la mia città:

Perché?

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |

Della mia città mi piace abbastanza...

Perché?

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |

Della mia città mi piace molto...

Perché?

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |

Della mia città non mi piace...

Perché?

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |

Della mia città detesto...

Perché?

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |

I luoghi che amo frequentare in città sono...

Perché?

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |

A volte vado anche...

Perché?

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |

Alunno classe data

| La cosa che mi piace di più dal punto di vista estetico è... | Perché? |
|--|---------|
| | |
| | |
| | |
| Il posto (locale, edificio ecc.) che mi piace più frequentare è... | Perché? |
| | |
| | |
| | |
| I monumenti, gli edifici, le opere d'arte più importanti sono... | Perché? |
| | |
| | |
| | |
| Tra i monumenti a me piace/piacciono... | Perché? |
| | |
| | |
| | |
| Ci sono anche... | |
| | |
| | |
| | |
| Se dovessi rappresentare con un solo luogo la mia città, sceglierei... | Perché? |
| | |
| | |
| | |
| Se dovessi cambiare qualcosa, cambierei... | Perché? |
| | |
| | |
| | |

Alunno classe data

Scheda attività 3
Viaggi che ho fatto e che farò



Sono stato a...

Mi ricordo che...

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Vorrei andare a...

Ho scoperto che...

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Notizie storico-artistiche e culturali trovate sulle destinazioni da te scelte (indica anche le fonti delle medesime o la modalità con cui le hai reperite):

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |

■ Percorso 6

On e off line

| | |
|---------------------------------|---|
| Unità di apprendimento 6 | On e off line |
| Durata complessiva | 16 ore |
| Collocazione | Unità collocabile nella classe seconda della scuola secondaria di primo grado oppure nella classe prima della scuola secondaria di secondo grado. |
| Competenza/e obiettivo | Utilizzare e produrre testi multimediali (comprendere i prodotti della comunicazione audiovisiva, elaborare prodotti multimediali). |

| Attività | Tempi | Modalità di somministrazione |
|------------------------|-------------------------|---|
| <i>Fare interviste</i> | Due incontri di due ore | L'insegnante apre l'incontro leggendo due o tre interviste particolarmente ben fatte (ad es. un'ottima fonte può essere il settimanale "Internazionale"). Sarebbe ideale proporre un'intervista per ognuna delle tipologie sotto specificate. Dopo la lettura introduttiva si procede alla spiegazione, semplice, di che cos'è un'intervista. Ad esempio: «L'intervista (giornalistica) è un particolare tipo di testo in cui viene strutturata una conversazione tra un soggetto che ha la funzione di fare le domande (giornalista, intervistatore) e un personaggio famoso, un esperto oppure il testimone di un fatto (l'intervistato). Cambiando il tipo di domande, il soggetto che intervistiamo o altri fattori l'intervista può avere obiettivi e caratteri molto differenti. Quando si sta intervistando un esperto di un tema o di un settore, se le domande sono formulate con lo scopo di fornire un'informazione al lettore o all'ascoltatore, potremmo dire che l'intervista ha un carattere espositivo; se il nostro intervistato è stato testimone di un fatto di cronaca, o è stato protagonista di un'esperienza particolarmente significativa, le domande e le risposte saranno strutturate in modo tale da raccontare lo svolgimento dei fatti e l'intervista sarà di tipo narrativo; se l'intervistato sostiene la propria opinione, magari contraria a quella dell'intervistatore o di un altro personaggio intervistato contemporaneamente (intervista a due o più, come succede nei confronti tra leader politici), l'intervista è di tipo argomentativo». I ragazzi, divisi in gruppi, dovranno pensare a tre soggetti, raggiungibili facilmente, a cui somministrare, usando il mezzo che preferiscono (intervista con appunti, audiointervista, videointervista) le tre tipologie di intervista sopra richiamate e prepararne la struttura di massima. I gruppi si incaricheranno poi di realizzarle concretamente. Segue una restituzione in aula e una condivisione on line delle stesse, con commenti relativi alle difficoltà, alle accortezze, alle strategie usate. Per massimizzare gli apprendimenti dell'unità di apprendimento si possono individuare come potenziali intervistati: un giovane imprenditore locale che si occupi di nuove |

| Attività | Tempi | Modalità di somministrazione |
|--------------------------|-----------------------------|---|
| | | tecnologie e che racconti la propria storia imprenditoriale; un esperto di nuovi <i>media</i> e nuove tecnologie della comunicazione, al quale si possa chiedere di spiegare, attraverso le domande, la loro funzione, utilità e i rischi che essi comportano; un ricercatore che sostenga una tesi sull'influenza dei Social Network sui giovani ecc. Cfr. Scheda attività (1) <i>Work planning</i> . |
| <i>www.ted.com</i> | Due incontri di due ore | I testi multimediali sono testi in cui contemporaneamente vengono utilizzati più <i>media</i> . In Rete ci sono alcuni siti che propongono anche modalità nuove per apprendere. Un esempio è il bellissimo sito <i>www.ted.com</i> , in cui si possono trovare moltissimi video di micro lezioni-spettacolo o comunque di lezioni svolte con approcci narrativi, ben costruite, fruibilissime, divertenti. L'insegnante seleziona sul sito almeno cinque lezioni (tre che riguardino direttamente il mondo multimediale, in modo da avere un apprendimento sia attraverso il processo che attraverso il contenuto) da mostrare in aula. Dopo la visione si commentano le tecniche utilizzate (cioè l'uso di voce, luci, musica ecc.) e l'integrazione tra <i>media</i> diversi. Cfr. Scheda attività (2) <i>www.ted.com</i> . |
| <i>Il blog di classe</i> | Quattro incontri di due ore | Dato che obiettivo di quest'ultima unità di apprendimento è la comprensione e l'utilizzo di testi multimediali, si vogliono analizzare almeno: <ul style="list-style-type: none"> • un video musicale; • una trasmissione televisiva; • un film; • un documentario; • un sito Internet; • un blog; • un audiolibro; • un libro illustrato. Nel frattempo (volendo anche all'inizio dell'unità) occorre aprire un blog di classe, nel quale inserire tutte le analisi (dopo aver negoziato un'analisi complessiva di classe per ogni testo multimediale) che devono avere, a loro volta, forma multimediale (integrazione di immagini e testo, musica, immagini e testo ecc.). Cfr. Scheda attività (3) <i>Analizzo</i> . |

Materiali

1. Articoli pubblicati sul settimanale "Internazionale".
2. <http://www.ted.com/>

SCHEDE ATTIVITÀ



1. *Work planning*
2. *www.ted.com*
3. *Analizzo*

Alunno classe data

| |
|---|
| <p>Scheda attività 1 Work planning</p>  |
| Intervista a: |
| |
| Come contattarlo/a: |
| |
| Tipologia di intervista: |
| |
| Motivazione: |
| |
| |
| Domande principali: |
| |
| |
| |
| Intervista a: |
| |
| Come contattarlo/a: |
| |
| Tipologia di intervista: |
| |
| Motivazione: |
| |
| |
| Domande principali: |
| |
| |

Alunno classe data

Scheda attività 2
www.ted.com



| Videolezione (titolo, autore) | Tema | Media utilizzati | Noto che: |
|----------------------------------|------|------------------|-----------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Fonti e materiali utili

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- F. Batini, *Non tutto è da buttare. La terza guerra mondiale*, Edizioni Ambiente, Milano 2010.
- F. Batini, S. Giusti (a cura di), *Giallo Wave. Il principio del giallo: manuale pratico-teorico di narrativa*, No Reply, Milano 2005.
- E. F. Carabba, *Il bagno della donnola*, in F. Batini, M. Vichi (a cura di), *Raccontare è (r)esistere*, Edizioni Zona, Arezzo 2007, pp. 12-19.
- Id., *Conosci i tuoi polli*, Rêverie, Roma 2013.
- G. Di Francesco (Isfol, a cura di), *Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio, formazione*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- W. Eisner, *Graphic Storytelling. Narrare per immagini*, Pavesio Editore, Torino 2001.
- S. Giusti, *Insegnare con la letteratura*, Zanichelli, Bologna 2011.
- S. Giusti, F. Batini, G. Del Sarto, *Narrazione e invenzione. Manuale di lettura e scrittura creativa*, Erickson, Trento 2007.
- E. H. Gombrich, *La storia dell'arte raccontata da Ernst H. Gombrich*, Einaudi, Torino 1997.
- M. Haddon, *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte*, Einaudi, Torino 2003.
- O. Pamuk, *La valigia di mio padre*, Einaudi, Torino 2007.
- R. Queneau, *Esercizi di stile*, Einaudi, Torino 1983.

SULLE COMPETENZE

- F. Batini, *Insegnare per competenze*, Loescher, Torino 2013.
- G. Di Francesco (a cura di), *Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio, formazione*, FrancoAngeli, Milano 2004.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI ESSENZIALI SULLA COMUNICAZIONE

- G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1978.
- F. Batini, *Lo sguardo che carezza da lontano. Per una formazione alla relazione di aiuto*, FrancoAngeli, Milano 2001.
- K. Danziger, *La comunicazione interpersonale*, Zanichelli, Bologna 1982.
- G. Mantovani, *L'elefante invisibile. Alla scoperta delle differenze culturali*, Giunti, Firenze 1998.
- B. Munari, *Supplemento al dizionario italiano*, Corraini, Mantova 2000.
- F. Nanetti, *L'arte di dialogare*, Quattroventi, Urbino 1998.
- D. Novara, *L'ascolto si impara. Domande legittime per una pedagogia dell'ascolto*, EGA, Torino 1997.
- B. W. Pearce, *Comunicazione e condizione umana*, FrancoAngeli, Milano 1995.
- Studio Ghigos (a cura di), *Gesticolando. Cenni sulla diversità*, Libreria Clup, Milano 2005.
- U. Volli, *Il libro della comunicazione*, il Saggiatore, Milano 1996.
- P. Watzlawick, *Il linguaggio del cambiamento*, Feltrinelli, Milano 1980.
- P. Watzlawick, J. H. Beavin, D. D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971.
- P. Watzlawick, idd., *Change*, Astrolabio, Roma 1978.

“In ogni azione competente sono contenute delle conoscenze che permeano il soggetto in profondità, in modo tale, cioè, che gli sia consentito di mobilitarle e utilizzarle per agire.”

— Federico Batini

Federico Batini insegna Metodologia della ricerca in Educazione, Pedagogia sperimentale e consulenza pedagogica all'Università di Perugia. Si occupa da quindici anni di formazione e ha insegnato per dieci anni nella scuola secondaria di primo e secondo grado. Ha lavorato come docente nelle SSIS e attualmente insegna nel TFA occupandosi, in particolare, del tema della didattica, della progettazione e valutazione per competenze.

31390_PH1

GRATUITO

31390
BATINI
PARLO, LEGGO, SCRIVO

NELL'ELENCO DEI LIBRI DI TESTO INDICARE L'INTERO CODICE ISBN

ISBN 978-88-58-31390-9
11400
9 788858 313909

