

«D'animo virtuoso ed educato ad umanità»

Studi in ricordo di Marco Sirtori

A cura di Cristina Cappelletti e Thomas Persico

SINESTESIE

RIVISTA DI STUDI SULLE LETTERATURE E LE ARTI EUROPEE

fondata e diretta da Carlo Santoli

ANNO XXXII • 2024

NUMERO SPECIALE

SINESTESIE

RIVISTA DI STUDI SULLE LETTERATURE E LE ARTI EUROPEE

La rivista aderisce al programma di valutazione della MOD
(Società italiana per lo studio della modernità letteraria)



Società italiana per lo studio
della modernità letteraria

Fondatore e Direttore scientifico / *Founder and Editor*

CARLO SANTOLI

Comitato scientifico / *Scientific Board*

CLARA ALLASIA (Università di Torino), MICHELE BIANCO (critico letterario e teologo), ANNALISA BONOMO (Università “Kore” di Enna), ALBERTO CARLI (Università del Molise), IRENE CHIRICO (Università di Salerno), MARIA PIA DE PAULIS D’ALAMBERT (Paris-Sorbonne), SIMONE GIORGINO (Università del Salento), ROSA GIULIO (Università di Salerno), ISABELLA INNAMORATI (Università di Salerno), ENRICO MATTIODA (Università di Torino), LUIGI MONTELLA (Università del Molise), LAURA NAY (Università di Torino), MARIA CATERINA PAINO (Università di Catania), ROSSELLA PALMIERI (Università di Foggia), ANTONELLO PERLI (Université Nice Sophia Antipolis), DONATO PIROVANO (Università di Milano “Statale”), LORENZO RESIO (Università di Torino), MARA SANTI (Ghent University), ANNAMARIA SAPIENZA (Università di Salerno), NICCOLÒ SCAFFAI (Università di Siena), ANTONIO SICHERA (Università di Catania), CHIARA TAVELLA (Università di Torino), GIOVANNI TURCHETTA (Università di Milano “Statale”), SEBASTIANO VALERIO (Università di Foggia), PAOLA VILLANI (Università di Napoli “Suor Orsola Benincasa”)

Comitato d’onore / *Honorary Board*

EPIFANIO AJELLO (Università di Salerno), GIUSEPPE BONIFACINO (Università di Bari “Aldo Moro”), RINO CAPUTO (Università di Roma “Tor Vergata”), ANTONIO LUCIO GIANNONE (Università del Salento), PIETRO GIBELLINI (Università Ca’ Foscari di Venezia), ALBERTO GRANESE (Università di Salerno), PASQUALE GUARAGNELLA (Università di Bari “Aldo Moro”), MILENA MONTANILE (Università di Salerno), ALDO MORACE (Università di Sassari), GIANNI OLIVA (Università G. d’Annunzio di Chieti – Pescara), ANTONIO SACCONI (Università di Napoli “Federico II”)

Redazione / *Editorial Board*

GIOVANNI GENNA (coordinamento), LOREDANA CASTORI, VALENTINA COROSANITI, VIRGINIA CRISCENTI, THOMAS PERSICO, CALOGERO GIORGIO PRIOLO, ELEONORA RIMOLO, ERMINIO RISSO

Revisori / *Referees*

Tutti i contributi pubblicati in questa rivista sono stati sottoposti
a un processo di *peer review* che ne attesta la validità scientifica

SINESTESIE

RIVISTA DI STUDI SULLE LETTERATURE E LE ARTI EUROPEE

«D'ANIMO VIRTUOSO ED EDUCATO AD UMANITÀ»

Studi in ricordo di Marco Sirtori

a cura di

Cristina Cappelletti e Thomas Persico

XXXII – 2024

NUMERO SPECIALE

Rivista annuale / *A yearly journal*
XXXII – 2024

ISSN 1721-3509

ANVUR: A

*

Proprietà letteraria riservata
2024 © Associazione Culturale Internazionale Edizioni Sinestesie
Via Tagliamento, 154 – 83100 Avellino
www.edizionisinestesie.it – info@edizionisinestesie.it
Registrazione presso il Tribunale di Avellino n. 398 del 14 novembre 2001
Direttore responsabile: Paola De Ciuceis

Rivista «Sinestesie» – Direzione e Redazione

c/o Prof. Carlo Santoli Via Tagliamento, 154 – 83100 Avellino, direzione.sinestesie@gmail.com
Il materiale cartaceo (libri, copie di riviste o altro) va indirizzato ai suddetti recapiti.
La rivista ringrazia e si riserva, senza nessun impegno, di farne una recensione o una segnalazione.
Il materiale inviato alla redazione non sarà restituito in alcun caso.

*

I pdf della rivista «Sinestesie» e dei numeri arretrati sono consultabili in *open access*
e scaricabili gratuitamente dal sito: www.sinestesierivistadistudi.it

Tutti i diritti di riproduzione e traduzione sono riservati / *All rights reserved*

Condizione preliminare perché i prodotti intellettuali siano sottoposti alla valutazione della Direzione e del Comitato Scientifico è la presentazione del Codice Etico (consultabile online sul sito della rivista), accettato integralmente in tutte le sue parti e controfirmato.

*

Impaginazione / *Graphic layout*
Francesca Cattina

*

Published in Italy
Prima edizione: 2024

pubblicata da La scuola di Pitagora editrice, via Monte di Dio, 14 – 80132, Napoli
www.scuoladipitagora.it – info@scuoladipitagora.it
ISBN 979-12-5613-006-1 (*open access*)

Gli e-book della Rivista «Sinestesie» sono pubblicati con licenza Creative Commons
Attribution 4.0 International

INDICE

<i>Premessa</i> di RAUL CALZONI	7
<i>A Marco Sirtori</i> di CARLO SANTOLI	11
<i>Introduzione</i> di CRISTINA CAPPELLETTI e THOMAS PERSICO	13
<i>Bibliografia di Marco Sirtori</i>	19

PARTE PRIMA

LUCIO GIANNONE, <i>Memorialistica meridionale del Risorgimento: nuove acquisizioni</i>	27
DUCCIO TONGIORGI, « <i>L'italica guerra, e la servile e la plebea raccese in una</i> ». <i>Spartaco a teatro nel "decennio di preparazione"</i>	43
MATILDE DILLON WANKE, « <i>La scrittura parte sempre da un piccolo fatto vero</i> »: <i>ricordi e note a proposito di una poesia di Sanguineti</i>	63
ELISA ROSSI DANELZIK, <i>Letteratura di viaggio e traduzione: viaggiatori francesi in Puglia</i>	69

PARTE SECONDA

CRISTINA CAPPELLETTI, <i>«Or accompagna, ed ora / alterna i versi lor la musica».</i> <i>Episodi della fortuna operistica della Liberata</i>	85
THOMAS PERSICO, <i>Decasillabi e dodecasillabi “tragici” nei cori del Manzoni (dal Carmagnola all’Adelchi)</i>	101
LUCA BANI, <i>«[...] e il tuo sonno di sogno sarà realizzato».</i> <i>Lettura de La sirena di Giuseppe Tomasi di Lampedusa</i>	113
SILVIA ZANGRANDI, <i>L’autostrada come destino.</i> <i>Annotazioni attorno a la Autopista del sur di Julio Cortázar e Autosole di Carlo Lucarelli</i>	129
ATTILIO CICHELLA, <i>Un «autentico falso d’autore» di Andrea Camilleri: Giovanni Boccaccio e la novella di Antonello da Palermo</i>	143
ROSSELLA ABBATICCHIO, <i>La dimensione testuale tra intercultura e didattica ludica: story-telling e storie a bivi per l’italiano L2</i>	155

Rossella Abbaticchio

LA DIMENSIONE TESTUALE TRA INTERCULTURA E DIDATTICA LUDICA:
STORY-TELLING E STORIE A BIVI PER L'ITALIANO L2

Riassunto: Attraverso l'analisi di alcuni casi studio riguardanti l'uso della tecnica dello *storytelling* nonché delle cosiddette storie a bivi nell'insegnamento dell'italiano come seconda lingua a studenti adulti, il contributo intende mostrare esempi concreti, rivolti soprattutto a insegnanti, per creare un ambiente di apprendimento delle lingue interculturale, funzionale e incentivante per gli studenti. A una breve premessa teorica farà seguito l'illustrazione di alcune fasi di un'esperienza didattica in essere, dove i risultati positivi ottenuti dagli studenti si possono attribuire agli strumenti del *translanguaging*, agli approcci interculturali, nonché ad alcuni spunti tratti dall'intercomprensione educativa; i risultati rappresentano anche un 'incentivo' per creare percorsi formativi per gli insegnanti, che tengano debitamente conto di questi strumenti e di questa dimensione.

Parole chiave: italiano L2, didattica, *story-telling*, intercultura, storie a bivi.

Abstract: The aim of the paper, through the analysis of some case studies dealing with the use of story-telling technique as well as of the so-called crossroad stories in teaching Italian as a second language to adult learners, is to show concrete examples, for teachers, of creating a functional and incentivizing intercultural language-learning environment for learners. A brief theoretical premise will be followed by the illustration of some phases from a in progress teaching experience, where the positive results obtained by the students thanks to the tools of translanguaging, intercultural approaches as well as some tips taken from the educational intercomprehension – also represent a 'spur' to create training paths for teachers that duly take into account these tools and this dimension.

Keywords: Italian as a second language, language learning, story-telling, intercultural communication, crossroad stories.

Breve premessa di merito

Ho conosciuto Marco Sirtori in occasione della nostra ammissione al diciottesimo ciclo del dottorato di ricerca in Italianistica dell'Università di Trieste. Era il novembre del 2002, mi ero laureata a Bologna l'anno precedente, ero stata accolta come giovane allieva da un 'maestro' dell'italianistica barese, e non avevo mai sentito parlare di Marco, né lui, ovviamente, di me; ma questo non ci impedì, dalla sera stessa della nostra 'proclamata vittoria', di iniziare un percorso di comunicazione e condivisione che è durato ben oltre i tre anni istituzionalmente previsti per il compimento del percorso di dottorato. Durante i nostri colloqui, tra le perplessità legate alle precarie condizioni dei nostri alloggi 'da dottorandi fuorisede' – modesti, commisurati all'importo, allora assai esiguo, della borsa di studio corrisposta mensilmente –, le cene improvvisate, l'educazione (di Marco a me) all'ascolto della musica operistica e melodrammatica e i necessari riferimenti all'impianto di metodo da adottare per lo sviluppo dei nostri rispettivi progetti di ricerca (questione della lingua nelle riviste milanesi di primo Ottocento, per me; librettistica e formazione dei lettori, per lui), si palesò presto il comune interesse, fomentato in noi anche dai rispettivi maestri accademici, per l'insegnamento, la diffusione e la promozione della lingua e della cultura italiana come non materne, che già all'epoca (parliamo di più di vent'anni fa) iniziava a dotarsi di una consistenza rilevante, dati anche i movimenti immigratori sempre più corposi che portavano in Italia schiere non più trascurabili di 'nuovi cittadini', di nuovi parlanti, con i quali approcci di improvvisazione o occasionalità non erano più pensabili. Di qua la necessità, soprattutto per le nuove leve, di seguire percorsi di formazione paralleli alla ricerca, ma anche specifici, che dotassero degli strumenti necessari per realizzare una didattica dell'italiano come lingua seconda o insegnata all'estero che potesse definirsi di qualità. Anche in questa direzione, il percorso di Marco e mio si è sviluppato parallelamente: per lui, con i numerosi incarichi di collaboratore ed esperto madrelingua di italiano in prestigiosi atenei francesi; per me, come punto di riferimento didattico ed istituzionale, per lunghi anni, per gli studenti in mobilità Erasmus bisognosi di un supporto linguistico a livello accademico, tanto legato ai singoli percorsi di studio, quanto conseguente alla necessità, per questi studenti, di espandere la propria competenza comunicativa in lingua italiana in senso più generale, e anche – si iniziava a parlarne in quegli stessi anni – con uno sguardo sensibile e attento alla nascente prospettiva interculturale. Serbo il ricordo prezioso di lunghe, appassionante conversazioni con Marco su questi contenuti: conversazioni che, nel loro continuo

aggiornarsi, hanno garantito – insieme ad una profonda intesa sul piano dei valori, dei sentimenti e degli affetti – una longevità imperitura al nostro rapporto di amicizia, a dispetto della distanza geografica con cui, sia pure ridendone, ci trovavamo a fare i conti. Alla luce di quanto narrato finora – una sintesi sicuramente limitativa rispetto a quanto mi ha legata a Marco per più di 20 anni, resa forse ancor meno efficace dalla commozione che inevitabilmente mi assale ogni volta che col ricordo torno a quei tempi – ho ritenuto di poter orientare il mio contributo in memoria – che dedico ovviamente a Marco, ma anche a quanti del suo mondo ho avuto la fortuna di conoscere, personalmente e ‘in differita’ – verso questo peculiare aspetto della didattica e della ricerca, la cui indiscussa attualità mi consente, forse in modo ingenuo, di immaginare un prosieguo di quei nostri colloqui, ancorché a una distanza assai maggiore di quella che entrambi lamentavamo. Confido che tenere viva, nel mio piccolo, almeno una parte delle sue riflessioni mi consenta di onorare concretamente quel prezioso assunto, secondo cui il modo migliore di tener vivo chi in questa vita non è più risiede nel tenere vivi il suo pensiero, il suo operato, il suo ricordo, con ogni strumento a disposizione. Per te, Marco. Con immutati affetto e ‘riso’.

1. *Considerazioni preliminari: glottodidattica in prospettiva interculturale*

Gli ormai numerosi studi sulla didattica delle interazioni verbali (e sociali) fra parlanti di lingue diverse in contesto di apprendimento di una lingua bersaglio comune hanno cercato di descrivere, a partire dalle indicazioni teoriche e operative a disposizione dei docenti di lingue seconde e straniere, quello che concretamente può accadere nel corso di queste interazioni, in particolare quando esse si spostino dal contesto-classe (che resta comunque un contesto protetto, ‘ovattato’, in cui poter contare sul ruolo di mediazione da parte del docente) alle possibilità di interazione nella L2\LS offerte dalla quotidianità, cercando di prestare particolare attenzione ai casi in cui, in presenza di parlanti di culture differenti, la comunicazione, e più in generale i tentativi di uso della lingua bersaglio, particolarmente ai primi livelli di competenza, non vanno a buon fine. Numerosi di questi modelli di analisi, volti principalmente a individuare e, dove possibile, eliminare o ridurre drasticamente le occorrenze di fraintendimenti e malintesi nella classe multilingue, partono dalla definizione medesima di fraintendimento interculturale, secondo la quale esso sarebbe

un prodotto mutuamente costruito da tutti i partecipanti:¹ in altre parole, tutti gli apprendenti, in diversa misura, possono rendersi responsabili della mancata comprensione di un messaggio, o dell'esito infelice di uno scambio comunicativo nella L2. In generale, i malintesi tra apprendenti provenienti da scene culturali diverse scaturiscono spesso non tanto da asperità e divergenze di natura prettamente formale, quanto piuttosto dalle differenze di valori sottese alle istituzioni, ai modelli e alle pratiche sociali e – naturalmente – anche linguistiche che specificano e distinguono l'identità di ciascun popolo. Queste differenze condizionano il modo in cui ogni popolo (o comunità sociale) concettualizza la realtà e si pone nei confronti degli altri, e sono spesso radicate talmente in profondità da poter essere paragonate, Secondo Hofstede, a un «collective programming of the mind», ovvero a un software della mente.² Le competenze che assicurano un apprendimento linguistico in prospettiva interculturale sono, quindi, complesse e strettamente legate al contesto, ragion per cui non basta insegnarle come un insieme di conoscenze dichiarative: si rende, invece, necessario sviluppare, nel percorso didattico, una vera e propria consapevolezza metaculturale, che permetta di ripercorrere retrospettivamente il discorso, al fine di identificare gli errori e mettere in atto strategie di riparazione adeguate. La competenza interculturale, dunque, consiste nella capacità di raggiungere un reciproco adattamento, ovvero di adottare «un atteggiamento costante, che prende atto della ricchezza insita nella varietà, che non si propone l'omogeneizzazione e mira solo a permettere l'interazione più piena e fluida possibile tra le diverse culture».³ In un contesto, quale quello contemporaneo, in cui la comunicazione interculturale è, senza esagerazione alcuna, la chiave di volta per la riuscita felice dei principali processi didattici e interazionali, la glottodidattica si è posta, tra gli obiettivi primari, quello di individuare strategie e attività che consentano a soggetti con origini culturali diverse di imparare a comprendersi, anche per tramite della lingua-bersaglio, al di là delle differenze di valori, credenze e tradizioni culturali. Poste queste premesse, obiettivo del presente contributo è quello di illustrare schematicamente possibili riusi, in chiave interculturale, di due strumenti – lo *story-telling* e le storie a bivi – attribuibili alla

¹ J.K. CHICK, *Reflections on language, interaction and context: micro and macro issues*, in *Cultural Communication and Intercultural Contact*, edited by D. Carbaugh Lawrence, Erlbaum, Hillsdale 1990, pp. 225-252.

² G. HOFSTEDE, *Culture and organizations: software of the mind*, Mc Graw Hill, London 1991, p. 5.

³ P.E. BALBONI, *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia 2007, p. 24.

glottodidattica ‘tradizionale’ in un percorso di insegnamento dell’italiano L2 in classi multilingui e multiculturali. A partire dai molteplici *input* didattici che i testi da sempre offrono all’educazione linguistica, l’auspicio è di mostrare come un riadattamento di contenuti propri di una lingua e di una cultura specifica sia possibile in direzione di una didattica linguistica che, focalizzata sulla lingua bersaglio, non perda comunque di vista il potenziale, per l’apprendimento, di elementi provenienti da lingue e culture ‘altre’.

2. *Testi e didattica linguistica a parlanti di culture diverse: esperimenti di story-telling nella classe di italiano L2*

Lo strumento dello *story-telling*, come ripreso recentemente da Leproni, nella prospettiva di formare parlanti e cittadini

in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale [...] è stato reintegrato nel suo ruolo pedagogico nell’educazione già dalla metà del XX secolo, quando studiosi di diversi ambiti si sono occupati di narrazione, narratività, racconto, dando vita ad un dibattito che si è espresso in un ampio *corpus* teoretico ed epistemologico, corredato di un apparato pragmatico rilevante.

Di particolare interesse, ai fini della nostra specifica riflessione, è quanto osservato sempre da Leproni a proposito dei meccanismi di comprensione del testo narrato, tutti parte integrante di quello che già Bruner aveva definito pensiero narrativo: nelle parole della studiosa, difatti,

la comprensione narrativa richiede la collaborazione e la comprensione dell’altro, coinvolgendo processi cognitivi sia automatici sia riflessivi. La comprensione di un racconto implica l’integrazione delle rappresentazioni del mondo del narratore con quelle dell’ascoltatore/lettore, mediata dallo sviluppo simbolico e linguistico che entrambi gli attori della comunicazione narrativa possiedono.⁴

⁴ Cfr. R. LEPRONI, *Lo “story-telling” come strumento pedagogico nella didattica di una lingua seconda/lingua straniera*, in R. ABBATICCHIO, G. GASPARRO, R. LEPRONI, *La “via vecchia” e la “nuova”. Insegnamento, apprendimento, formazione: percorsi verso (e attraverso) le lingue seconde e straniere*, Pensa MultiMedia, Lecce 2023, pp. 59-96 (60 ss.).

Per quanto non esplicitamente, traspare qui la possibilità di ricollegarsi anche alla didattica cosiddetta intercomprensiva (ovvero la possibilità offerta agli apprendenti di attingere ad un patrimonio linguistico e culturale pregresso, anche solo parzialmente noto, con l'obiettivo di incentivare l'apprendimento di una lingua straniera bersaglio)⁵ nella misura in cui essa ricolloca le abilità ricettive (lettura, ascolto, comprensione) al centro del processo di insegnamento di una lingua seconda o straniera: il ricorso alla tecnica dello *story-telling*, difatti, implica una modulazione dell'*input*, e una sua conseguente somministrazione, commisurata alle abilità ricettive effettivamente presenti o da implementare, e offre concretamente al docente la possibilità di farlo ricorrendo ad uno strumento, il testo scritto, che lungi dall'essere statico o obsoleto può riaffermare, proprio nella dimensione intercomprensiva, la sua piena efficacia didattica. A partire da questa consapevolezza (tutt'altro che teorica), si è scelto di costruire un breve percorso di *story-telling* da utilizzare in corsi di italiano L2 rivolti ad apprendenti classificabili come 'giovani adulti' in contesto universitario. La situazione di partenza può definirsi mista: la classe di riferimento era difatti formata da studenti e giovani specializzandi (dunque già laureati) in situazione di mobilità a titolo differente; e altresì da alcuni professionisti nel settore della comunicazione pubblica (con particolare riferimento al giornalismo e alla comunicazione online) con livello di conoscenza dell'italiano che variava dall'A1 al B1 del QCER. Le lingue rappresentate nella classe variavano dall'inglese al francese allo spagnolo allo svedese, fino al persiano-farsi. A questi studenti è stata data la possibilità di seguire un corso intensivo di lingua italiana della durata di 60 ore complessive, ripartite in 90 giorni e organizzate in due lezioni per ciascuna settimana. L'adattamento dello *story-telling* al percorso di didattica dell'italiano L2 in prospettiva interculturale ha previsto la possibilità, per gli studenti, di ricorrere a lemmi e forme proprie della lingua materna o di altre lingue già note anche in attività incentrate specificamente sulla scrittura, quali ad esempio gli esercizi di completamento (il cosiddetto 'testo bucato' o *cloze test*). La scelta del testo è caduta su una favola, *La volpe e l'uva*, nota – sia nella sua forma originaria, sia attraverso riscritture 'adattate' – a tutti gli studenti. La prima fase dell'attività è consistita nella lettura ad alta voce,⁶ da parte del

⁵ Cfr., tra gli studi più recenti, A. BENUCCI, *Il caso dell'intercomprensione educativa*, in A. BENUCCI, G. GROSSO, *Mediazione linguistico-culturale e didattica inclusiva*, UTET, Torino 2022, pp. 155-186.

⁶ Cfr. per approfondimenti L. CIGNETTI, S. DEMARTINI, S. FORNARA, M. VIALE, *Didattica dell'italiano come lingua prima*, il Mulino, Bologna 2022, in particolare il V capitolo, *La lettura espressiva ad alta voce*, pp. 173-184.

docente, del testo della favola, con conseguente primo momento di ascolto. Dopo una pausa, in cui gli studenti, interagendo tra loro e con la docente, hanno proposto i primi tentativi di ricostruzione orale della trama, in italiano e nelle altre lingue note, della storia è stata offerta una seconda lettura ad alta voce, e contemporaneamente sono state mostrate, una alla volta, alcune immagini inerenti alla storia (corrispondenti alle parole mancanti nel testo bucato proposto in seguito); ad ogni immagine è stato associato (e ripetuto ad alta voce) il lemma di riferimento, il tutto in lingua italiana. A questo punto, a partire dalle immagini, il docente ha raccontato (non più letto) la storia, servendosi di didascalie in italiano, e contemporaneamente sollecitando gli studenti ad intervenire nella lingua in cui ritenevano di possedere sufficiente padronanza. Il risultato è stato una prima ricostruzione per parole e immagini, realizzata dagli studenti organizzati in piccoli gruppi. Nell'attività successiva, agli studenti è stato proposto il testo della favola in modalità 'bucata', avendo cura che le parole mancanti fossero le stesse rappresentate nelle immagini utilizzate nella lettura e nella ricostruzione; il docente ha offerto un'ultima lettura ad alta voce del testo, dando agli studenti, anche in questo caso, la possibilità di inserire le parole mancanti aiutandosi con le immagini e di individuarle in italiano o nelle altre lingue note (tra le lingue indoeuropee, spicca qui il francese). I *cloze tests* somministrati in modalità mista di LM ed L2 hanno reso più agevole il processo di comprensione⁷ e incentivato l'interazione degli studenti che, messi a proprio agio dal 'cuscinetto' della lingua materna (sempre a loro disposizione), hanno mostrato maggiore intraprendenza nella formulazione di ipotesi nella L2. In questo modo, la tecnica dello *story-telling*, adattata allo spazio interculturale anche mediante integrazioni di metodo provenienti dalla *Total Physical Response*,⁸ ha permesso agli apprendenti di inserire le parole-chiave del racconto nella propria lingua, di comprenderne il significato globale e, in seguito, di raccontarla autonomamente, con un continuo richiamo tra LM ed L2. L'ultima fase ha previsto la presentazione di voci lessicali in modalità *meshed up*: le parole in italiano mancanti nella fiaba sono state proposte contemporaneamente anche nelle lingue note agli apprendenti, con la consegna di ricollocarle secondo la logica e la coerenza testuale. Questa attività, oltre a costituire un

⁷ Cfr. P. DIADORI, M. PALERMO, D. TRONCARELLI, *Insegnare l'italiano come seconda lingua* cit; P.E. BALBONI, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Siena 1994.

⁸ Si rinvia al recente e aggiornato contributo di S. MILLS, *Total Physical Response: Meaning, Method, and Examples*, <https://study.com/learn/lesson/total-physical-response-method-examples.html> (url consultato il: 31/07/2024).

esercizio di approfondimento lessicale, ha permesso agli studenti di fissare in ordine progressivo le fasi della storia e di poterla raccontare in due lingue diverse, ma con maggiore consapevolezza delle possibilità di interazione e parallelismo tra lingue e culture di partenza e lingua e cultura di arrivo. In definitiva, lo *story-telling* ha permesso agli studenti di «far propria» la storia ascoltata, definendo personaggi ed elementi caratterizzanti con parole a loro note: un elemento di rilevanza centrale, dal momento che quel che essenzialmente determina il successo dell'approccio interculturale nella didattica linguistica è la considerazione che si riserva all'apporto che ciascuno, attingendo al proprio bagaglio, decide di (o riesce a) fornire a questo spazio. Naturalmente, la maggiore o minore (o, in qualche caso, inesistente) vicinanza tra le lingue e le culture coinvolte influenza l'efficacia dell'approccio interculturale (e, volendo, anche intercomprensivo): nel caso dell'italiano L2, se, ad esempio, tra le lingue note agli apprendenti figurano lingue indo-europee⁹ (inglese, francese, tedesco, spagnolo, portoghese, rumeno, svedese, etc.), è più facile trovare similitudini (soprattutto lessicali), e dunque creare questo spazio. In caso di lingue molto diverse dalla lingua bersaglio (quali, ad esempio, lo svedese e il persiano), costruire uno spazio di comunicazione e cooperazione può risultare lievemente più complesso; ma, come verificato in parte con le assonanze, anche remote, utilizzate, non del tutto impossibile ai fini di una comprensione reciproca, anche solo a livello basilare. Se nella prima parte del percorso lo *story-telling* si è concentrato maggiormente sul potenziamento delle abilità ricettive (lettura, ascolto e comprensione), con solo qualche cenno alla produzione, nella fase successiva gli studenti sono stati invitati a comporre, mediante il ricorso a tutte le risorse linguistiche a loro disposizione, una storia da raccontare alla classe, a partire da un set di immagini fornito dalla docente e riprodotto autonomamente da ciascun allievo. Un esempio di consegna didattica in tal senso è stato quello che segue:

Disegna su un foglio la tua casa, la stazione ferroviaria e la strada che bisogna percorrere per arrivare dall'una all'altra. Immagina di essere sulla strada e racconta con le parole che ti riescono più facili quello che fai e che vedi mentre vai da casa tua alla stazione

consegna della quale è stato fornito dalla docente un possibile modello da seguire, e sulla base del quale avviare prime produzioni in lingua parlata.

⁹ Cfr. P.E. BALBONI, *L'intercomprensione tra le lingue romanze: un problema di politica linguistica*, in *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*, a cura di A. Benucci, UTET, Torino 2005, pp. 3-14.

L'idea di far disegnare agli studenti le immagini di riferimento, e di non ricorrere a modelli pre-confezionati, è stato inteso a sottolineare, ai loro occhi, le somiglianze che molti oggetti (una casa, una strada, una stazione) possono avere pur 'esprimendosi' in lingue differenti; inoltre, il riferimento ad elementi ricavati dalla quotidianità concreta (e non da situazioni 'da manuale' che, per quanto realistiche, possono non essere rappresentative dello specifico vissuto degli apprendenti) ha incentivato gli stessi studenti a produrre frasi semplici e a costruire brevi interazioni, sempre ricorrendo agli strumenti del *translanguaging* e della comunicazione interculturale – in questo caso, con una netta prevalenza del ricorso al francese («Io vais alla stazione per treno tutti giorni»; «Casa mia è tres lontana, ma cammino»; «Maria non gusta camminare»; «Tu va a piedi a le train?» «Non, vado con mio amico con machina», tra le produzioni registrate).

3. *Tra comprensione, composizione e (ri)scrittura: le storie "a bivi"*¹⁰

La storia a bivi viene introdotta come tipologia testuale per la prima volta da Edward Packard nella serie a stampa *Sugarcane Island*, il cui primo volume esce nel 1976. Alcuni anni dopo, nel 1985, il fumettista e sceneggiatore italiano Bruno Concina ne adotta la struttura per narrare le storie contenute nel celebre periodico *Topolino*. Le storie a bivi vengono elaborate in maniera tale che il lettore si trovi spesso a dover compiere delle scelte al posto dei protagonisti (come se si trovasse, appunto, di fronte a un bivio), a seguito delle quali la trama prenderà delle precise direzioni. L'espedito che sta alla base del formato è quello di far decidere al lettore, ad ogni bivio, a quale pagina della storia continuare la lettura. Quindi, a seconda di ciò che si decide, si arriva a uno solo dei diversi finali della storia.¹¹

Per ragioni di spazio, addurremo qui solo due degli esempi di storia a bivi utilizzati nel contesto classe di riferimento. Anzitutto, agli studenti è stato mostrato uno schema di svolgimento, sul modello ispirato da Packard; lo schema è stato non a caso proposto in lingua inglese, nell'ottica di coniugare la pratica linguistica in contesto ludico con le modalità proprie del *translanguaging* e della dimensione interculturale. In base a

¹⁰ Ringrazio qui Giovanna Gasparro per aver messo a mia disposizione parte dei dati, ancora inediti, di una sua specifica ricerca al riguardo.

¹¹ Per approfondimenti si rinvia a M. LONGO, M. SPINA, *Scrivi la tua avventura! Dalle storie a bivi ai librogame*, Work on Color Editore, s. l. 2019.

queste linee guida, è stato elaborato dalla docente della classe una sorta di ciclo di storie a bivi, tutte aventi come protagonisti sempre gli stessi due personaggi, impegnati, di volta in volta, in situazioni ed interazioni comunicative, ognuna delle quali richiedeva il ricorso specifico a uno o più elementi strutturali dell'italiano.

Nel caso specifico che qui si prova a descrivere, l'*input* linguistico a cui gli studenti vengono esposti (e che, a partire dalla storia, viene chiesto loro di provare ad utilizzare anche in interazioni successive) è costituito dai saluti formali e informali dell'italiano: un contenuto non casuale, dal momento che a molti di questi apprendenti, all'inizio del corso, è nota solo la formula 'ciao', utilizzata indiscriminatamente per saluti di apertura e di commiato, e parallelamente per situazioni sia informali che formali.¹² Tra la fase della esposizione alla storia a bivi (mediante illustrazione ed ascolto) e quella produttiva della rielaborazione e del ricorso alle tipologie di saluto appropriate nei differenti contesti interazionali, agli studenti è stata fornita una tabella che nella prima colonna riportava, in ordine sparso, formule di saluto formali e informali; mentre nella seconda colonna chiedeva loro di indicare (barrando su 'formale' o 'informale') a quale dei due registri appartenesse ciascuna voce di saluto. L'elemento che è apparso interessante a questo punto dell'esperienza didattica è che, nonostante la possibilità, sempre concessa agli studenti, di utilizzare – in caso di difficoltà – formule analoghe in lingue diverse dall'italiano, in questa attività non vi abbiano fatto ricorso, preferendo cimentarsi con le formule 'vecchie' e 'nuove' che l'italiano metteva loro a disposizione. Questo dimostra che un approccio 'permissivo', che consenta il ricorso a lingue note (anche solo in parte) differenti dalla lingua *target* raggiunge il suo obiettivo di traghettare gli apprendenti verso l'apprendimento, solo facendo apparire quella lingua, nelle sue prime fasi, meno lontana dal già noto.

Un ulteriore esempio di come le storie a bivi possano effettivamente essere utilizzate in modo proficuo e in una dimensione che coniughi i benefici della glottodidattica ludica con un percorso di apprendimento agevolato da elementi interculturali e intercomprensivi è rappresentato dalla sequenza che segue, in cui il *focus* didattico si sposta sul lessico e sui costrutti utili all'orientamento nello spazio:

In questo caso, la prima alternativa del 'bivio' è rappresentata dalla composizione, sotto forma di frasi ed indicatori di direzione ("vai a destra", "vai a sinistra", "supera", "prosegui dritto", "attraversa la piazza" etc.), di brevi

¹² Cfr. P.E. BALBONI, F. CAON, *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia 2015.

scambi comunicativi volti a guidare uno dei due personaggi della storia a raggiungere il luogo preannunciato nell'*input* (casa di Marco), un'attività che gioco-forza coinvolge anche altri interlocutori all'interno del gruppo classe. In questo come in casi precedenti, le immagini utilizzate sono state realizzate in stile elementare e facilmente riproducibile, evitando di ricorrere a modelli pre-esistenti o più elaborati, sempre con l'idea di incentivare gli studenti a produrne a loro volta senza temere il confronto con materiali 'fatti meglio'.

Nella seconda alternativa offerta dal bivio della storia, il focus didattico si sposta dall'esercizio dell'abilità di parlato a quello dell'abilità di lettura e comprensione del testo.

In sostanza, il tema dell'approfondimento resta invariato (parole, frasi e indicatori di direzione per orientarsi nello spazio), ma la consegna didattica passa a verificare la capacità degli studenti di leggere ad alta voce, comprendere il breve testo e, per così dire, 'metterlo a frutto' rendendo operative le indicazioni, secondo un *modus operandi* che richiama, ancora, anche metodologie come la *Total Physical Response* e la didattica per situazioni.¹³

In generale, dunque, le storie a bivi proposte in classe presentano *gaps* grammaticali, lessicali, linguistici e interculturali; ad ogni bivio l'apprendente viene messo di fronte ad un problema (di competenza linguistica e di lingua 'per comunicare') che dovrà risolvere con le competenze acquisite in base al livello e ai domini di riferimento indicati del QCER. La tipologia della storia a bivi proposta negli esempi presenta, nello specifico, il cosiddetto «bivio al buio»: lo studente può, attraverso quello che ha già letto, immaginare cosa potrà succedere e dunque procedere nella lettura.

La storia a bivi rende la narrazione strumento prezioso per l'insegnamento dell'italiano L2: essa è difatti il luogo in cui possono svilupparsi, tra l'altro, due processi significativi, quello di interculturalità e quello di transculturalità, i quali guidano ad una positiva interazione, nella classe, tra lingue e culture differenti (tra loro e rispetto alla lingua d'arrivo), il primo; e ad un rapporto transitivo di integrazione tra elementi linguistici e culturali in tutti gli apprendenti, il secondo.

Per quanto concerne il fronte docente, le storie a bivi sono uno strumento di ampia resa e di lunga durata, poiché proprio a partire dalle alternative possibili di lettura, e dunque di intervento sui testi, esse si pre-

¹³ Cfr. M. DANESI, P. DIADORI, S. SEMPLICI, *Tecniche didattiche per la seconda lingua*, Carocci, Roma 2018 (in part. il capitolo 1).

stano ad essere riutilizzate in una molteplicità di contesti e di situazioni, che a loro volta introducono sempre elementi nuovi di approfondimento lessicale e morfosintattico su cui impostare il percorso di apprendimento linguistico.

4. *Alcune considerazioni conclusive*

Nella più recente tra le sue riflessioni sull'uso di un approccio interculturale come contenitore proficuo ed auspicabile per la didattica di una LS, anche in contesti problematici, Antonella Benucci definisce questo insieme di *tools* didattici

una modalità operativa – oltre che strettamente didattica – fondamentale e potenzialmente fruttuosa per operare all'interno della gestione dei contesti (anche) svantaggiati, gestione fortemente segnata dalla frammentazione e dalla dispersione delle esperienze e delle buone pratiche realizzate. La creazione di uno spazio comune tra politica e scienze del linguaggio all'interno del quale sentirsi compresi rappresenta una importante opportunità per l'inclusione, l'integrazione e l'affermazione individuale.¹⁴

In una diversa, precedente riflessione, Caon e Rutka avevano invece rilevato come adottare una metodologia 'ludica' – ovvero giocosa e insieme empatica rispetto agli effettivi bisogni e ai desiderata degli apprendenti – nell'insegnamento di una L2 significhi, anche, «creare un contesto in cui imparare la lingua in modo motivante, apprendere facendo, apprendere competenze sociali, sfidare se stessi e gli altri, imparare a interagire e cooperare, riflettere sulla propria cultura e comprendere le culture altrui».¹⁵

L'esperienza di didattica dell'italiano L2 che qui abbiamo inteso condividere mostra (o almeno, questo è l'auspicio) che coniugare queste non recentissime, ma sempre (o nuovamente) attuali modalità di organizzazione dell'insegnamento in tutte le sue componenti – da quella più normativa a quella più pragmatica, intesa all'acquisizione di competenze che rendano gli apprendenti in grado di partecipare ai processi di comunicazione del loro vissuto – è possibile con profitto anche in una dimensione che può

¹⁴ Rinvio ancora una volta a A. BENUCCI, *Il caso dell'intercomprensione educativa* cit., p. 158.

¹⁵ F. CAON, S. RUTKA, P.E. BALBONI, *La Lingua In Gioco. Attività Ludiche Per L'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra, Perugia 2004, p. 25.

apparire, a volte, problematica nella organizzazione, gestione e proposta dei contenuti della lingua bersaglio, proprio in ragione della matrice multiculturale e multilinguistica. Gli strumenti dello *story-telling* e della storia a bivi, ancorché non specificamente nati in un contesto di didattica ludica o con l'intento di rendere più agevole l'insegnamento di una lingua seconda o straniera in contesti non sistematici o continuativi, si dimostrano adeguati a questo scopo, soprattutto se 'ristrutturati' in prospettiva interculturale e di piena integrazione.

Sicché, integrare, in una classe di apprendenti adulti, 'vecchi' e 'nuovi' strumenti dell'educazione linguistica – e il lavoro sul testo può essere considerato un capofila 'trasversale' a queste due categorie – in prospettiva insieme ludica (ma non infantile) e interculturale, ancorché in modalità ancora non sistematica, ha ottenuto il risultato, significativo dal punto di vista didattico, di presentare la lingua italiana a sua volta come strumento non ostile, non irrimediabilmente lontano (dalle lingue e culture già note), più 'a portata di mano' di quanto la sola sua struttura superficiale potesse lasciar intendere agli apprendenti, contribuendo a mantenere elevate motivazione e partecipazione attiva, elementi a loro volta indispensabili a garantire un proficuo e gratificante percorso di apprendimento.

