

Graphos

Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura

An International Journal of Pedagogy and Didactics of Writing

2/2022

Editor in chief

Cinzia Angelini (Università Roma Tre)

Roberto Travaglini (Università di Urbino Carlo Bo)

Editorial Board

Daniele Coco (Università Roma Tre), Federica De Carlo (Università Roma Tre),

Gloria Donnini (Università di Urbino Carlo Bo), Gabriella Patregnani (Università di Urbino Carlo Bo)

International Scientific Board

Cinzia Angelini (Università Roma Tre), Giuseppe Annacontini (Università del Salento), Massimo Baldacci (Università di Urbino Carlo Bo), Michele Baldassarre (Università di Bari Aldo Moro), Guido Benvenuto (Sapienza Università di Roma), Vincenzo Carbone (Università Roma Tre), Rita Casadei (Università di Bologna), Daniele Coco (Università Roma Tre), Lucio Cottini (Università di Urbino Carlo Bo), Federica De Carlo (Università Roma Tre), Anna Dipace (Università di Foggia), Gloria Donnini (Università di Urbino Carlo Bo), Maka Eradze (Università di Foggia), Dyanne Escorcia (Università Clermont-Auvergne, Francia), Massimiliano Fiorucci (Università Roma Tre), Alberto Fornasari (Università di Bari Aldo Moro), Satu-Maarit Frangou (Università della Lapponia, Finlandia), Concetta La Rocca (Università Roma Tre), Teresa Limpo (Università di Porto, Portogallo), Isabella Loiodice (Università di Foggia), Angelo Maravita (Università di Milano-Bicocca), Massimo Margottini (Università Roma Tre), Berta Martini (Università di Urbino Carlo Bo), Maria Chiara Michelini (Università di Urbino Carlo Bo), Gabriella Patregnani (Università di Urbino Carlo Bo), Paola Perucchini (Università Roma Tre), Franca Pinto Minerva (Università di Foggia), Mario Rizzardi (Università di Urbino Carlo Bo), Teresa Savoia (Università Roma Tre), Alessia Scarinci (Università di Bari Aldo Moro), Patrizia Sposetti (Sapienza Università di Roma), Roberto Travaglini (Università di Urbino Carlo Bo), Maria Teresa Trisciuzzi (Libera Università di Bolzano), Simonetta Ulivieri (Università di Firenze), Benedetto Vertecchi (emerito, Università Roma Tre), Elena Zizioli (Università Roma Tre).

Graphos

Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura
An International Journal of Pedagogy and Didactics of Writing

2/2022



Edizioni ETS



www.edizioniets.com

Registrazione presso il Tribunale di Pisa n. 7/2022 del 9/6/2022

Direttore responsabile

Roberto Travaglini

Six-monthly journal / Periodico semestrale

Subscription / Abbonamento

print, individual: Italy, UE € 30,00 / Outside EU € 60,00

print, institutional: Italy, UE € 40,00 / Outside EU € 60,00

Subscription fee payable via Bank transfer to
Edizioni ETS
Banca C.R. Firenze, Sede centrale, Corso Italia 2, Pisa
IBAN IT 21 U 03069 14010 100000001781
BIC/SWIFT BCITITMM
Reason: subscription "Graphos"
info@edizioniets.com – www.edizioniets.com

© Copyright 2022

Edizioni ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

info@edizioniets.com

www.edizioniets.com

Distribuzione

Messaggerie Libri SPA

Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

Promozione

PDE PROMOZIONE SRL

via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN 978-884676502-4

ISSN 2785-6690

Indice

<i>Cinzia Angelini, Roberto Travaglini</i> Editoriale	7
--	---

Saggi

<i>Roberto Travaglini</i> La creatività della scrittura manuale nell'attualità culturale <i>Creative handwriting in today's culture</i>	11
---	----

<i>Valeria Caggiano, Luca Cerullo</i> La scrittura come signo educativo: Christine De Pizan, una historia para escribir, para leer, para contar <i>Writing as an educational sign:</i> <i>Christine De Pizan, a story to write, to read, to tell</i>	21
--	----

<i>Donatella Fantozzi</i> La fantastica utopia di Gianni Rodari: prospettive operative per i Disturbi Specifici di Apprendimento <i>The fantastic utopia of Gianni Rodari: operational perspectives</i> <i>for Specific Learning Disorders</i>	31
--	----

<i>Valeria Angelini</i> Educare il gesto grafico: la riscoperta di una didattica funzionale all'apprendimento della scrittura manuale <i>Educating the graphic gesture: the rediscovery of teaching functional</i> <i>to learning handwriting</i>	43
---	----

<i>Gloria Donnini</i> Il «metodo della scrittura spontanea»: la proposta didattica di Maria Montessori <i>Spontaneous writing: Maria Montessori's didactic approach</i>	53
--	----

Studi e ricerche

- Angela Piu, Martin Dodman, Giuseppina Timpano*
Summary writing as cognition and communication.
A process of mapping the territory 69
- Laura Pellizzer, Marina De Rossi*
Apprendere a scrivere in una società digitalizzata: uno studio di caso
in una *one tablet per child school*
Learning to write in a digitalized society: a case study in a one tablet
per child school 81
- Rosella Persi, Mirca Montanari*
La narrazione e i suoi linguaggi nella progettazione
di attività inclusive nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria
Storytelling and its languages in the design
of inclusive activities in pre-schools and primary schools 97

Miscellanea

- Rita Casadei*
Kamishbai: "Touching" narrative and expressive art 115
- Paola Cortiana, Patrizia Beghetto*
Imparare a scrivere poesie a scuola: una sfida impossibile?
Learning to write poetry at school: an impossible challenge? 129

Recensioni

- Matteo Conte*
Fornasari, *Incontri intergenerazionali.*
Riflessioni sul tema e dati empirici
Anderson, Krathwohl (a cura di), *Una tassonomia per l'insegnamento,*
l'apprendimento e la valutazione. Revisione della tassonomia
degli obiettivi di Bloom 145

La scrittura a fronte dei cambiamenti culturali

In senso antropologico, la cultura è un complesso di manifestazioni della vita materiale, sociale e spirituale di un popolo, in rapporto ai vari periodi storici o alle condizioni ambientali, e in questo senso la *cultura*, anche attraverso il patrimonio delle cognizioni e delle esperienze acquisite, concorre alla formazione della persona sia sul piano intellettuale sia per l'acquisizione del ruolo che le compete nella società. Negli ultimi due anni si è abbattuta sulla nostra società la pandemia di Covid-19, di cui vediamo gli effetti immediati, ma di cui non riusciamo a immaginare gli effetti di lunga durata sui percorsi di vita individuali e collettivi. Si afferma comunque la necessità di ricominciare a progettare, ripensare, ristrutturare, riformare, studiando i cambiamenti avvenuti e aggiornando le nostre competenze, e in questo senso la scrittura a mano e il linguaggio sono una reale espressione della società e della sua evoluzione.

Questo numero di *Graphos* si propone di presentare gli aggiornamenti più attuali sulla pedagogia, sulla didattica e i problemi dell'apprendimento della scrittura, sulla semantica lessicale dei giovani attuali, sulle più diffuse e funzionali immagini sociali, ma anche sulle diffuse difficoltà di esercizio della scrittura, spesso influenzate dalla società digitale e dalle sue competenze.

Oggi è fondamentale chiedersi quanto sia utile imparare una tecnica come quella della scrittura a mano, se appare idiosincratICA a tempi socioculturali in cui la spinta tecnologica e digitale è diventata inarrestabile e coinvolge ogni ambito umano, un ambito in cui scuola e apprendimento non fanno certo eccezione. Sulla scrittura a mano il dibattito pedagogico è senza dubbio un dibattito aperto. Da più parti si ipotizza la necessità di inserire nella pratica didattica della scuola dell'infanzia e primaria un'attenzione consapevole sulle abilità percettivo-motorie della scrittura, soprattutto in un periodo storico-antropologico in cui la scrittura manuale appare un esercizio in decrescita soprattutto a causa dell'uso, se non l'abuso degli strumenti digitali di comunicazione scritta, che virtualizzano sempre più lo scrivere e allontanano l'individuo dagli strumenti materiali della scrittura (come carta e penna), consci che l'assenza di un adeguato esercizio grafico può essere in certi casi motivo di non trascurabili difficoltà scritte. Inoltre, il rischio di una limitata personalizzazione grafico-scrittoria per effetto della diminuita esercitazione della scrittura induce le forme dello scrivere manuale a omologarsi sempre più e il fenomeno dell'*uniformità scrittoria* ad aumentare, con

● _____

la conseguente riduzione della creatività presente nella scrittura e la nascita di una nuova forma di analfabetizzazione scrittoria.

Sappiamo quanto l'ambiente educativo, riflesso di quello culturale, svolga in tal senso un ruolo prioritario nei processi d'insegnamento-apprendimento della scrittura a mano: l'incontro tra spontaneo interesse del bambino a imitare le forme scritte proposte dalla cultura di appartenenza e il bisogno di narrare la propria storia personale è possibile solo se l'ambiente socioeducativo lo consente, comprendendo le intime necessità ludico-espressive e comunicative del bambino, e soprattutto sintonizzandosi sapientemente con le predisposizioni cognitive ed emotive delle sue particolarità espressive e comportamentali in modo da individualizzare gli interventi comunicativo-didattici.

Si impone a questo punto un interrogativo: nell'attuale situazione culturale un simile processo educativo, tanto auspicabile, non rischierebbe forse di scomparire davvero, se mai l'asse della scrittura dovesse spostarsi a oltranza verso un uso quasi esclusivo del digitale?

Cinzia Angelini, Roberto Travaglini

Saggi

La creatività della scrittura manuale nell'attualità culturale

Roberto Travaglini*

Riassunto: Con il presente contributo si è cercato di comparare tre aspetti fondamentali della dimensione umana: la *creatività*, la *scrittura vergata manualmente* e *alcuni aspetti critici della cultura attuale*. Dapprima, si è tentato di dare un senso semantico al concetto di creatività, spesso molto sfumato e diversamente definibile (qui inteso soprattutto nella sua realtà esistenziale); in secondo luogo, si è fatto il punto sul concetto di scrittura a mano in relazione a quanto considerato sul tema della creatività: quest'ultima è implicita nei dinamismi stessi della scrittura manuale come pure in quella prodotta da ogni singolo individuo con tutte le sue specificità espressive; infine, sono state analizzate le possibili criticità della creatività *della* e *nella* scrittura dinanzi all'attualità culturale (e ai suoi dinamismi socioeducativi), un'attualità sempre più tesa a virtualizzare la comunicazione scritta e sempre meno aperta all'espressione materica ed esercitativa della scrittura.

Parole chiave: scrittura manuale, creatività, osservazione pedagogica ed espressiva della scrittura, attualità culturale, criticità della virtualizzazione della scrittura.

English title: Creative handwriting in today's culture

Abstract: With this contribution we have tried to compare three fundamental aspects of the human dimension: *creativity*, *handwriting* and *some critical aspects of current culture*. At first, we tried to give a semantic sense to the concept of creativity, often very nuanced and differently definable (here understood above all in its existential reality); secondly, the concept of handwriting was reviewed in relation to what was considered on the theme of creativity: the latter is implicit in the very dynamisms of handwriting as well as in that produced by each individual with all its expressive specificities; finally, the possible criticalities of the creativity of and in writing in the face of cultural actuality (and its socio-educational dynamisms) were analyzed, a topicality increasingly aimed at virtualizing written communication and less and less open to the material and exercise expression of writing.

Keywords: handwriting, creativity, pedagogical and expressive observation of writing, cultural actuality, criticality of writing virtualization.

1 Premesse

In questa sede cercheremo di porre a confronto e in qualche modo ibridare fra loro tre concetti a fondamento dell'esistenza umana sintetizzabili in quello di *creatività*, di *scrittura a mano* e di *attualità culturale*. Cercheremo poi di rappor-

* Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, roberto.travaglini@uniurb.it

tare questi concetti ai *mutamenti storici* che la società globale sta vivendo a pieno ritmo negli ultimi decenni in merito alla comunicazione scritta, utilizzando al contempo orizzonti osservativi plurali in grado di intrecciare, per quanto possibile, il sapere pedagogico – che si occupa di problematiche teoretico- e prassico-educative – con quello grafologico – che dal canto suo si occupa prevalentemente della natura del gesto grafico quale espressione metacomunicativa individuale e sociale.

2 Che cos'è la creatività?

Innanzitutto, ci chiediamo in cosa possa consistere la *creatività*, un concetto in genere inflazionato e mal trattato nella cultura popolare e scientifica, se non spesso bistrattato per la sua implicita polivalenza semantica (Travaglini, 2020), tanto che qualcuno, provocatoriamente, è arrivato ad affermare che i suoi significati sono tali e tanti e il suo uso è così diffuso e plurale, non solo nel linguaggio comune ma anche in quello scientifico, da non significare più nulla. Bandendo qui ogni residuo aristocratico ed elitario (ormai anacronistico) del concetto di creatività – che limitava a pochi individui fortunati questa innata predisposizione –, di fatto desideriamo circoscrivere un simile concetto in primo luogo a un'*idea universalistica di creatività*, trattandosi di un potenziale appartenente da sempre all'umanità, perché patrimonio di tutti e destinato a essere sempre più sollecitato dalla società educante: non per niente Howard Gardner tra le cinque chiavi per il futuro propone quella che consenta all'uomo del domani di sviluppare un'*intelligenza creativa* votata a fronteggiare i grandi cambiamenti socioculturali, tecnologici e scientifici in atto (Gardner, 2006, pp. 87-111).

Non possiamo neppure eludere l'idea che esprimersi creativamente possa coincidere con l'*arte di vivere*, con un agire autentico e spontaneo che consenta all'Io individuale e collettivo di mantenersi in linea con le reali predisposizioni interiori, trattandosi di uno stato esistenziale che autorevoli psicologi appartenenti alla corrente paradigmatica della psicologia positiva o dell'Essere – come A.H. Maslow (1972), Carl Rogers (1972), Erich Fromm (1972), H.H. Anderson (1972), Mihaly Csikszentmihalyi (1997) – identificano in particolari stati cui l'individuo assurge in seguito a un processo maturativo dell'Essere e che in esperienze di picco (Maslow, 1971) o di flusso (Csikszentmihalyi, 1988) trovano la corretta disposizione funzionale dell'Io per realizzare in pieno se stessi nelle esperienze – anche le più quotidiane – della loro vita.

Benché non siano pochi i punti in comune con la mente che Gardner chiama *sintetica* e a cui dedica il suo ultimo libro dal titolo *La mente sintetica* (Gardner, 2022), lo studioso di Harvard pone una sottile ma sostanziale linea di confine tra la *mente creativa* e quella *sintetica*, la prima comportando sempre la seconda e la seconda non necessariamente la prima: in effetti, Gardner rimarca la differenza «tra sintesi che si accontentano di essere sintesi, o che sono accolte come tali, e

sintesi che aspirano a essere creative, o che possono venire accettate come tali da un pubblico rilevante» (Gardner, 2022, p. 200). A differenza della mente creativa, l'intelligenza sintetica non procede liberamente né senza la presenza di dati cui è vincolata e da cui trae la sua forza primaria.

In linea col pensiero esistenzialista della creatività e con quello post-cognitivista afferente all'assunto gardneriano di una mente libera o autenticamente originale, si può in ultima analisi sostenere che la creatività consista in una flessibile capacità cognitiva ed esistenziale adattiva all'ambiente tanto interno quanto esterno: una mente effettivamente plastica consente all'Io di affrontare le più diverse situazioni di vita senza per questo perdere la propria integrità psicofisica. Già negli anni Cinquanta del secolo scorso lo psicologo americano George D. Stoddard si preoccupava che la creatività così intesa fosse educata «per tempo nella vita del bambino», in modo da «far sì che essa significhi di più per ciascun individuo» (Stoddard, 1980, p. 226). Confortati oggi dalle più recenti scoperte biologiche sul funzionamento del cervello e in sintonia con una pedagogia post-cognitiva che molto attinge dalle neuroscienze (Gardner, 1999), si può ritenere che il principale segnale indicatore della creatività consista nella presenza di un adattamento neuroplastico e flessibile alla realtà ambientale (cfr., per esempio, Damasio, 1995; LeDoux, 2002; Changeux, 2003). D'altra parte, una simile plasticità adattiva, frutto di un'importante conquista filogenetica, può spegnersi precocemente, né può debitamente svilupparsi, se non è supportata, soprattutto nei primi anni di vita, da un adeguato ambiente socio-educativo. Quest'ultimo ha anche l'importante compito di individuare i domini, per le cui attività la mente di un soggetto in formazione sia maggiormente dotata: a questo fine, gli educatori dovrebbero attentamente osservare tanto le sue effettive predisposizioni genetiche quanto l'interesse reale per certi ambiti cognitivi (ciò che non sempre va di pari passo con le sue capacità) (Travaglini, 2020, p. 107), affinché egli possa esprimersi il più sinergicamente possibile con i suoi talenti potenziali e canalizzare così le sue energie vitali in modo pienamente realizzativo.

In sintesi, potremmo allora sostenere che è creativo l'individuo che è pienamente se stesso e che si pone verso se stesso e gli altri in modo autentico e sincero, e i cui contenuti energetici (cognitivi ed emotivo-affettivi) più genuini si incontrano del tutto spontaneamente con gli agenti condizionanti dell'ambiente esterno: interno ed esterno, individuo e società si fondono in un tutt'uno organico e funzionale; l'individuo, quale parte della specie umana, utilizza i suoi potenziali creativi per orientarsi nel mondo e adattarsi naturalmente all'ambiente (Garroni, 2010). Si potrebbe inoltre sostenere che l'individuo creativo soddisfi le tre "e" che sintetizzano il *focus* della ricerca progettata e svolta dal gruppo di esperti americani capeggiato da Gardner sul «buon lavoro», che sono l'Eccellenza, il pieno coinvolgimento (*Engagement*) e il corretto comportamento Etico. Come si esprime Gardner, per cui il buon lavoro coincide con l'esercizio della creatività umana, «Un "buon lavoratore" non è pienamente tale se non è eccellente e coinvolto *ed etico*» (Gardner, 2022, p. 171).

③ La creatività della scrittura a mano

Intendendo traslare questi concetti sulla creatività umana nel mondo della *scrittura manuale*, dobbiamo innanzi tutto provare a mettere in chiaro il valore espressivo, materiale e narrativo di questo antico strumento dell'umanità e stimare, di conseguenza, quanto possa esserci di vero nell'ipotesi di stimarlo esso stesso come un prodotto frutto della creatività umana. In effetti, il *medium* scrittorio è in sé un artificio umano, un artefatto costruito con segni grafici le cui immagini simbolicamente pregnanti sul piano comunicativo hanno lo scopo di trasmettere informazioni a chi ne condivide i significati sottesi e ne può decodificare il senso implicito perché padroneggia il senso di ciò che i piccoli segni calligrafici o ideogrammatici significano singolarmente e nella loro complessità lessicale e contestuale.

L'esercizio della lettura e della comprensione del testo comporta un processo formativo lungo e complesso su cui i tanti esperti si sono da più parti espressi (cfr., per esempio, De Beni, Vocetti e Cornoldi, 2003; Cardarelli e Bertolini, 2020). Questo è vero anche quando la scrittura non è manuale ma prodotta con il mezzo della stampa o con un mezzo tecnologico, com'era ai tempi della macchina da scrivere o, come oggi comunemente avviene, con gli strumenti digitali. In questa sede, però, ci occupiamo in particolare della *scrittura manuale*, costruita grazie a una complessa coordinazione neuromotoria tra occhio, cervello e mano. In questo caso la scrittura è "creata" dall'uomo impegnato a studiarne la precisa morfologia strutturale legata a uno specifico codice di riferimento, a esaminarne la composizione architettonica e minuta dei suoi specifici tracciati grafemici, la sua complessa organizzazione nello spazio bianco del foglio, le sue implicazioni fonetiche, i suoi particolari significati contestuali: in sostanza, stiamo parlando dei *processi di apprendimento della scrittura* (e della correlata capacità di lettura) che induce a impegnare totalmente la struttura psicofisica di chi vi si appresta a comprenderne il senso e a ri/produrla manualmente.

Pensiamo rapidamente al momento che precede la formazione della scrittura manuale, alla sua assenza prima del suo insegnamento a scuola, a quando il bambino ancora non sa scrivere e non si possa affermare che egli sia in grado di compiere questo peculiare atto creativo. In realtà, prima che egli impari a scrivere, si può osservare un'elevata creatività infantile nel costruire *forme di pre-scrittura*, come *scarabocchi* e *disegni spontanei*, destinati nel tempo a essere forme grafiche sempre più complesse e poi a trasformarsi in materiale grafico-scrittorio dal momento in cui il bambino è posto nella condizione di ricevere un'adeguata educazione della gestualità grafica la quale, anche se con forme diverse, finora è stata molto attiva. Si potrebbe allora sostenere che l'*educazione formale della scrittura* sia, tra l'altro, un disciplinamento di un grafismo da tempo noto al bambino: questi sa già scrivere informalmente; la scuola ha il compito di indirizzare la già presente vitalità grafica infantile verso forme grafiche socialmente consolidate e condivise, e delimitate da minuti disegni più o meno articolati.

Se è vero che per un po' di tempo il bambino sarà chiamato a circoscrivere la sua naturale espressività grafico-creativa in date raffigurazioni geometriche e quindi a limitare la sua espansività grafica, di fatto non ci vorrà molto affinché la sua mente e la sua mano trasfigurino i tratti e tracciati grafici delle lettere e delle parole in qualcosa di diverso dal modello, per l'attivarsi di un innato e ineludibile processo di *progressiva personalizzazione delle strutture grafemiche*. La scrittura entra nella struttura psicosomatica del bambino, la informa e trasforma – è la cultura a entrare nelle strutture biopsicologiche del bambino –, anche se, al contempo, il bambino, con tutte le sue caratteristiche personali, entra nella scrittura manuale, ricreando forme letterali più o meno divergenti dal modello posto, ri-formandone alcune caratteristiche strutturali. Questo processo assimilativo/accomodativo, per rifarsi al noto lessico piagetiano (Piaget, 1972), è alla base di un'innata forza creativa modificante quanto mimeticamente appreso: il bambino "vero", creativo, cui sia permesso di continuare a essere creativo non è né si può pretendere che si identifichi nel ruolo di un semplice copista.

Pur dovendo disciplinare/canalizzare la sua vitalità grafica (molto viva durante la fase psico-evolutiva dello scarabocchio e del disegno spontaneo), è auspicabile pedagogicamente che questa non sia inibita da un'educazione né troppo autoritaria né troppo permissiva, ma guidata con modalità educative «ludiformi» (Visalberghi, 1988) verso una personale canalizzazione della sua naturale espressione. In altri termini, il bambino, lasciato adeguatamente libero di agire sul piano dell'espressione scrittoria, è posto nella condizione di non perdere il contatto con le sue pulsioni profonde, con se stesso, e a non identificarsi forzatamente e unicamente con i dettami normativi e comportamentali della società. Attraversate le diverse fasi grafico-evolutive, la scrittura, pur continuando a esprimere e trasferire idee e informazioni con la dovuta chiarezza, dovrebbe altresì caratterizzarsi il più possibile, stando a quanto finora affermato, come un prodotto grafico-scrittoriale unico e irripetibile, in grado di rappresentare la piena sintonia del gesto grafico manifesto, una volta personalizzato, con il proprio intimo stile esistenziale.

4 La creatività nella scrittura a mano

Non è un caso allora l'attesa di segni grafici da più parti considerati rappresentativi della creatività umana (nel senso inteso) che, per esempio, per la semeiotica grafologico-morettiana possono identificarsi in una pluralità di segni come la disuguaglianza metodica, la fluidità grafica, una buona ed equilibrata Triplice larghezza (di lettere, tra lettere e tra parole: equilibrati spazi bianchi rispetto alle masse grafiche) e altri segni ancora indicanti soprattutto le caratteristiche gardneriane già viste del buon lavoro (come la triplice fermezza, la chiarezza, l'ascendenza delle righe, una buona pressione grafica, delle buone proporzioni letterali, un'armonia d'insieme, per fare qualche esempio: cfr., in proposito, Moretti, 2006; Palaferri, 2011).

Proviamo a osservare in particolare la disuguaglianza metodica che per Girolamo Maria Moretti propone un diretto collegamento con l'agire creativo a causa del suo intrecciare continue variabilità delle forme letterali con una metodicità grafico-stilistica di fondo, un quadro dinamico della personalità grafica che molto ha a che vedere con il ritmo klagesiano: in effetti, per il filosofo tedesco Ludwig Klages (1982) – teso a estremizzare il concetto di vita della filosofia nietzschiana – il ritmo è una fondamentale espressione vitale dell'essere e di riflesso della scrittura, essendo *vita* contrapposta allo *spirito*, invece statico e ripetizione dell'identico, un contenitore formale senz'anima. Nel concetto di *Formniveau* Klages trova la giusta collocazione per qualificare un ritmo che consenta all'anima di vincere sullo spirito, di unirsi alla vita anziché opporvisi, di alimentare l'essere rendendolo vibrante e vitale. Come fa presente Paola Urbani nella sua recente disamina sul rapporto tra le figure di Jules Crépieux-Jamin (1985) e Ludwig Klages, i tanti riferimenti metaforici di quest'ultimo sul concetto di ritmo (come il trotto di cavalli selvatici, le onde che s'infrangono sulla riva del mare che non sono mai uguali a loro stesse ecc.) ci fanno «sentire il ritmo», che non è «ritorno di ciò che è stato e che si ripropone identico», ma «ritorno di qualcosa che già di per sé era in divenire»: e «ciò che ritorna è il cambiamento e la scrittura si ripete nelle sue variazioni» (Urbani, 2019, p. 52) senza mai essere uguale a se stessa nel suo vivificante dinamismo metamorfico delle masse grafemiche.

Il ritmo della visione grafologica tedesca evoca le note vitali e creative del Disuguale metodicamente del Moretti che, in particolare, coinvolge tre categorie grafiche (il Calibro, l'Inclinazione e il Rigo) dando vita rispettivamente ai segni Disuguale metodicamente del calibro, Sinuosa e Scattante, che sono i segni grafici principali della creatività umana, una creatività che si esprime nelle pratiche e nei ritmi della vita quotidiana, fatta di intimità e di relazioni umane. Questi segni si possono osservare nelle scritture equamente personalizzate ed evolute, segni che pure emergono spesso dopo un percorso di profondo cambiamento esistenziale e di riscoperta della vita. Si può sostenere che la presenza simultanea di questi segni in gradi significativi vada ricondotta a un avvenuto processo di personalizzazione del gesto scrittorio che da «elementare», «calligrafico» si fa «post-calligrafico» (Peugeot, 1985), altamente originale rispetto alla forma grezza della scrittura mimetica originaria da cui il processo evolutivo stesso dello scrivere manualmente ha avuto inizio. Il Disuguale metodicamente, così come lo descrive Moretti, può interpretarsi come l'estrema sintesi di un'ineludibile dualità tutta umana, che vede l'uomo fronteggiare al contempo i dilemmi della propria vita intima e di quella sociale, i dinamismi biopsicologici del proprio Sé e i condizionanti imperativi della cultura di appartenenza; freudianamente si fronteggiano l'Io con il Super-Io, *Eros* con *Thanatos*.

Volendo dare uno sguardo al paradigma della complessità proposto da Edgar Morin (2011), l'ordine e il disordine qui trovano un plastico equilibrio grazie all'intervento di forze auto-organizzazionali interne, un equilibrio che consente al sistema-uomo di adattarsi in modo elastico e integrato agli incessanti mutamenti

dell'ambiente bio-psico-sociale. Questo tipo di scrittura (quella creativa), ritmata, vitale e variata ma ben organizzata e, in genere, armoniosa può essere solo la conseguenza di una emancipata maturità cognitiva ed emotiva, così come pure l'effetto di un prolungato e continuato esercizio alla scrittura manuale, soprattutto, poi, quando il modello usato è quello corsivo per la sua maggiore facilità alla coesione intergrafemica e alla personalizzazione dei tracciati grafici.

5 La scrittura dinanzi ai dinamismi dell'attualità culturale

Qui entriamo nel vivo del terzo concetto che intendiamo analizzare, quello dell'*attualità culturale*, una realtà storica contemporanea che ci pone dinanzi a diversi interrogativi e a non poche sfide pedagogico-educative: l'uso sempre più comune dei nuovi mezzi digitali di scrittura, tecnologicamente molto evoluti, specializzati e sofisticati, tende a produrre un duplice effetto sul sistema-uomo, da una parte condizionando la sua *forma mentis* e costringendolo così a ri-pensarsi in molte funzioni psico- e socio-esistenziali; e dall'altra rischiando di limitare, soprattutto in età evolutiva, il delicato processo di formazione della competenza scritturale: si scrive a mano sempre meno e, quindi, molto meno si esercita la funzione neuro-psico-motoria di coordinazione cervello-mano-scrittura con la probabile conseguenza di una minore possibilità di padroneggiare e personalizzare agevolmente il gesto scrittorio e il correlato pensiero che lo sorregge sul piano cognitivo.

Ce lo conferma appieno anche lo studio sperimentale capeggiato da Benedetto Vertecchi (2016), dal titolo *Nulla dies sine linea*, su un nutrito campione di giovani studenti (più di 380 allievi delle scuole primarie), esperimento che ha evidenziato l'importanza dell'esercizio quotidiano della scrittura a mano. È risultato evidente che lo scrivere manualmente consente di allenare la minuta e articolata composizione pressoché giornaliera dei caratteri grafemici, senza la quale non si può che assistere a un generale indebolimento grafomotorio nella costruzione dei tracciati scrittori, oltre che a un progressivo impoverimento del lessico. Da questo e altri simili esperimenti emerge quanto la mancata esercitazione dei tracciati scrittori tenda a creare una pericolosa degenerazione del naturale «sviluppo della capacità di esprimere per iscritto, in modo corretto e ben articolato, pensieri originali e a complessità crescente» (Angelini, 2022, p. 100; cfr. anche Longcamp *et al.*, 2011; Wamain *et al.*, 2012; Gainotti, 2014; Angelini e Manetti, 2018). Non meno è stato lungimirante in tal senso lo studio di Célestin Freinet (1978), secondo cui le idee dei bambini in fase di apprendimento della scrittura non possono dissociarsi dai moti grafici sottesi alle strategie didattiche messe a punto per questo genere di apprendimento, al fine altresì di implementare lo sviluppo naturale dei sottesi processi cognitivi: mente, mano e scrittura dovrebbero accordarsi senza troppe frizioni, in modo che il pensiero sia espresso nella sua autenticità e completezza e

non frammentato e interrotto dagli sforzi che il bambino è chiamato a compiere per costruire al meglio materialmente segni grafici ancora per lui piuttosto complessi. In effetti, per Freinet non è tanto importante il risultato estetico-morfologico dell'impegno del bambino a costruire la scrittura, quanto invece lo è il sotteso movimento espressivo che la anima, corroborato dall'interesse, emotivamente motivante, del bambino a comunicare il suo pensiero.

Dato l'avvento dell'era digitale, la tendenza a scrivere sempre meno con l'uso della mano è un'evidenza ineludibile e non è pensabile un atteggiamento da caccia alle streghe verso gli avanzati strumenti tecnologici di più recente generazione: in proposito, diversi studiosi invitano l'uomo di oggi a instaurare un arricchente rapporto di convivenza con le nuove tecnologie (cfr., per esempio, Bolter e Grusin, 2003; Maragliano, 2019; Travaglini, 2022), anche se in questa sede, in base a quanto teoricamente sostenuto, non possiamo eludere una domanda che sorge spontanea: dinanzi a questo inarrestabile avvento del digitale che fine rischiano di fare la *creatività esplicita* della scrittura a mano e la sua *implicita forza creativa*? In effetti, i fatti storici attuali ci pongono non pochi interrogativi dinanzi ai due aspetti della creatività umana che abbiamo finora analizzato; essi inducono, di necessità, a chiederci che fine potrà fare, innanzi tutto, la creatività esplicita della scrittura a mano, la cui forza "graffiante", narrativa e comunicativa è una conquista di civiltà avvenuta e perfezionata nel corso della millenaria storia dell'umanità.

Va pure aggiunto che nella società attuale la creatività esplicita della scrittura è maggiormente osservabile in certi modelli calligrafici, come il *corsivo*, che sono pensati per una più libera manifestazione del potenziale creativo-espressivo dell'umano: questo modello di scrittura, come altrove abbiamo avuto modo di osservare, consente di «produrre, anche approssimandola, una scrittura corrente (che "corre", scorre, come il "corsivo") che, nell'essere "disegno sintetico", consenta di assumere l'espressione più personale e originale, e fluida, dei pensieri e delle tendenze dell'individuo che scrive» (Travaglini, 2019, p. 159). In effetti, la scrittura scorrevole e aggraziata è *possibile solo o quasi unicamente* se il modello scrittoria utilizzato dallo scrivente è il *corsivo*: la continuità che dovrebbe crearsi con il corsivo fluente è la medesima continuità che ci dovrebbe essere fra la narrazione di un'esperienza intimamente vissuta e la sua rappresentazione scrittoria. Non per niente per Freinet il racconto dell'esperienza vissuta dal piccolo e la costruzione della parola scritta in grado di raffigurarla graficamente sono entrambe *espressione del suo pensiero*, tanto che non può esserci soluzione di continuità tra pensiero e scrittura.

Di fatto, però, l'uomo di oggi, oltre a scrivere meno con l'uso della mano, spesso adotta, già dalle scuole primarie, un modello di scrittura tipografica che limita lo scorrere ritmico dell'essere scrivente: lo stacco interletterale imposto dal modello di origine statunitense qual è lo stampatello minuscolo (o *Script*) induce a frenare il naturale slancio vitale del bambino interamente immerso nella narrazione in corso e nell'attualità dell'esperienza emotiva del racconto; inoltre, le alzate di penna frammentano l'esprimersi naturale del processo grafomotorio

sotteso alla costruzione del racconto scrittoria durante il quale mano, cuore e mente-cervello sono tra loro in costante coordinazione transattiva. Questa scelta modellare socialmente diffusa tende di fatto a inibire la libera espressione creativa dei moti grafici dello scrivente, limitando l'emergere della creatività implicita volta a prendere forma grazie al dispiegarsi degli specifici segni grafici che, come abbiamo visto, consentono di connotarla come *scrittura creativa*.

Se allora il fenomeno di digitalizzazione della scrittura a mano diverrà sempre più dirimente al punto che dovremo assistere a una quasi totale, se non totale sparizione della scrittura a mano, perché rimossa dai luoghi educativi formali (e quindi anche informali e non-formali) dell'odierna vita sociale, in conclusione, non ci resta che chiederci criticamente – anche se ancora non sono maturi i tempi per un'adeguata risposta scientificamente pertinente – che fine farà la scrittura creativa considerata nella sua duplice veste, esplicita e implicita, a tutto scapito di una parte rilevante della creatività umana.

Riferimenti bibliografici

- Anderson H.H. (1972). *La creatività e le sue prospettive*. Brescia: La Scuola.
- Angelini C. (2022). *La grammatica del segno: imparare a scrivere nella scuola primaria con l'esercizio quotidiano e strumenti scrittori ergonomici*. Graphos I, 1, 2022, pp. 99-118.
- Angelini C., Manetti E. (a cura di) (2018). *Imparare a scrivere a mano*. Roma: Epsilon.
- Bolter J.D., Grusin R. (2003). *Remediation*. Milano: Guerini.
- Cardarello R., Bertolini C. (2020). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Changeux J.-P. (2003). *L'uomo di verità*. Milano: Feltrinelli.
- Crépieux-Jamin J. (1985). *Il carattere dalla scrittura*. Urbino: QuattroVenti.
- Csikszentmihalyi M. (1988). *Optimal Experience*. New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi M. (1997). *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.
- Damasio A.R. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- De Beni R., Vocetti C., Cornoldi C. (2003). *Nuova guida alla comprensione del testo*. Gardolo (TN): Erickson.
- Freinet C. (1978). *L'apprendimento della scrittura*. Roma: Editori riuniti.
- Fromm E. (1972). *L'atteggiamento creativo*. In H.H. Anderson (ed.). *La creatività e le sue prospettive* (pp. 67-78). Brescia: La Scuola.
- Gainotti G. (2014). È utile che i bambini continuino a scrivere a mano? *Crusca per voi*, II, 2014, n. 49, p. 4.
- Gardner H. (1999). *La nuova scienza della mente. Storia della rivoluzione cognitiva*. Milano: Feltrinelli.

- Gardner H. (2006). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner H. (2022). *La mente sintetica. Indagine sulle mie intelligenze*. Milano: Feltrinelli.
- Garroni E. (2010). *Creatività*. Macerata: Quodlibet.
- LeDoux E.J. (2002). *Il Sé sinaptico. Come il nostro cervello ci fa diventare quelli che siamo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Longcamp M., Hlushchuk Y., Hari R. (2011). What Differs in Visual Recognition of Handwriting vs. Printed Letters? An fMRI study. *Human Brain Mapping* (Lancaster), 2011 Aug; 32(8), pp. 1250-1259.
- Klages L. (1982). *La scrittura e il carattere*. Milano: Mursia.
- Maragliano R. (2019). *Scrivere. Formarsi e formare dentro gli ambienti della comunicazione digitale*. Milano; Bologna: Luca Sossella.
- Maslow A.H. (1971). *Verso una psicologia dell'essere*. Roma: Astrolabio.
- Maslow A.H. (1972). *La creatività nell'individuo che realizza il proprio io*. In H.H. Anderson (ed.). *La creatività e le sue prospettive* (pp. 111-124). Brescia: La Scuola.
- Moretti G.M. (2006). *Trattato di grafologia. Intelligenza, sentimento*. Padova: Messaggero.
- Morin E. (2011). *La sfida della complessità*. Firenze: Le lettere.
- Palafferri N. (2011). *L'indagine grafologica e il metodo morettiano*. Padova: Messaggero.
- Peugeot J. (1985). *La conoscenza del bambino attraverso la scrittura*. Brescia: La Scuola.
- Piaget J. (1972). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Einaudi: Torino.
- Rogers C.R. (1972). *Per una teoria della creatività*. In H.H. Anderson (ed.). *La creatività e le sue prospettive* (pp. 95-110). Brescia: La Scuola.
- Stoddard G.D. (1980). *La creatività in campo educativo*. In H.H. Anderson (ed.). *La creatività e le sue prospettive* (pp. 221-245). Brescia: La Scuola.
- Travaglini R. (2019). *Pedagogia e educazione dell'attività grafica infantile. Creatività, arte ed evoluzione "naturale" dello scarabocchio, del disegno e della scrittura*. Pisa: ETS.
- Travaglini R. (2020). *Pedagogia della creatività*. Roma: Aracne.
- Travaglini R. (2022). Scrittura a mano versus scrittura digitale: conflitto o integrazione? *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*. I, 1, 2022, pp. 35-46.
- Urbani P. (2019). *Immaginare la scrittura perfetta. Un'utopia tra ragione e passione*. Roma: Epsilon.
- Vertecchi B. (a cura di) (2016). *I bambini e la scrittura. L'esperimento Nulla dies sine linea*. Coordinamento editoriale di G. Agrusti e C. Angelini. Milano: FrancoAngeli.
- Visalberghi A. (1988). *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- Wamain Y., Tallet J., Zanone P.G., Longcamp M. (2012). Brain responses to handwritten and printed letters differentially depend on the activation state of the primary motor cortex. *NeuroImage* (Bethesda, Maryland), 2012 Nov. 15; 63(3), pp. 1766-1773.

La escritura como signo educativo: Christine De Pizan, una historia para escribir, para leer, para contar

Valeria Caggiano*, Luca Cerullo**

Resumen: El renovado interés por Christine de Pizan que recientemente se ha apreciado en la crítica abre nuevas perspectivas de investigación sobre una figura clave de la escritura femenina en la Edad Media. Este artículo propone un análisis de la relación que la autora establece con la escritura, teniendo en cuenta el papel que esta labor intelectual ejerce dentro del ámbito de la pedagogía. Más allá de la mera dimensión de escritura de género, cuestión abordada a menudo por la crítica que, de hecho, le resta importancia a la escritora, el texto ofrece una perspectiva más amplia, donde Pizan aparece como una voz importante del Humanismo y de la intelectualidad medieval.

Palabras clave: Christine de Pizan, educación, escritura, pedagogía, mujer.

English title: Writing as an educational sign: Christine De Pizan a story to write, to read, to tell.

Abstract: The renewed interest in Christine de Pizan that has recently become apparent in the critical literature opens up new perspectives for research on a key figure in women's writing in the Middle Ages. This article proposes an analysis of the relationship that the author establishes with writing, taking into account the role that this intellectual work plays in the field of pedagogy. Beyond the mere dimension of gendered writing, a question often addressed by critics who, in fact, downplay the importance of the writer, the text offers a broader perspective, where Pizan appears as an important voice of Humanism and medieval intellectuality.

Keywords: Christine de Pizan, education, writing, pedagogy, woman.

1 Introducción

En los últimos años se ha producido un bienvenido renacimiento del interés por Christine de Pizan, tanto en su calidad de autora como en su papel de “editora”, por utilizar un anacronismo deliberado. Gracias a algunas aportaciones críticas recientes hoy conocemos mejor el papel que desempeñó la propia Christine en la planificación y preparación de los ejemplares de presentación de sus obras destinados a los mecenas de Francia y del extranjero. El objetivo del artículo es indagar la relación de Christine con la escritura; en una época histórica en la que no existía la imprenta, la escritura se convirtió en el símbolo de alguien que dejó una huella cultural, transversal y arquetípica. En la figura del autor parece que

* Università di Roma Tre, valeria.caggiano@uniroma3.it

** Università di Bari Aldo Moro, luca.cerullo@uniba.it

podemos discernir un ejemplo de italianismo del siglo XV que puede ser fuente de inspiración para el estudio de los clásicos. Basándonos en la de la importante producción literaria de la autora, queremos demostrar la posibilidad de que el estudio de los clásicos sirva de inspiración para las generaciones futuras, sobre todo por el énfasis que pone el autor en el estrecho vínculo entre la disposición de las mentes y la disposición de los corazones (Caggiano, López, 2022).

Christine de Pizan es una figura destacada en la tradición intelectual europea, pero no es fácil considerarla en el contexto de la corte francesa de Carlos V sin intentar primero delinear quién era, más allá de su condición de mujer escritora-editora. Creemos, por tanto, imprescindible valorar la figura de Cristina como una persona capaz de aprovechar los recursos culturales de su tiempo para construir “una autoridad intelectual capaz de desafiar la ortodoxia imperante en la época” (Chance, 2019).

② Christine de Pizan: una vida de obras

Pretendemos privilegiar una nueva perspectiva que no observe a esta fascinante figura exclusivamente como “mera recopiladora” — o como escritora radical en términos feministas modernos, justamente famosa por *Le Livre de la Cité des Dames* [La ciudad de las damas], que también podría interpretarse como un ataque a gran escala contra los “estereotipos misóginos que dominaban la cultura medieval” (Ferraro, 2021).

En el período histórico en el que vivió Christine de Pizan, definido en toda su potencia poética como el “Otoño de la Edad Media” en la valiosa obra de Johan Huizinga, parece interesante centrarse en su propuesta de una Ciudad habitada por Damas, que puede convertirse en un modelo de educación y en una metáfora arquetípica capaz de inspirar. Según Margaret Zimmermann, Christine de Pizan actuó ante todo como “arquitecta de la memoria”. Se trata, pues, de reconstruir, a través del testimonio literario, el valor de la palabra y la vida de Christine (Costa, 2021).

Observaremos, pues, a la fascinante autora Christine da Pizzano, cuyo nombre se afrancesó posteriormente en Christine de Pizan, una mujer de letras cuya figura y obra nos parece de especial interés por sus implicaciones educativas y pedagógicas (Leal, 2002).

A partir del siglo XII, los intelectuales y eruditos de la época empezaron a preocuparse por las cuestiones relativas a la educación y a los hábitos sociales y relacionales de hombres y mujeres, de ahí la gran producción oral (sermones) y escrita (textos) que abordan este tema. Y bajo el género de los tratados educativos, proliferaron los textos en formato de *exemplum y speculum* (miroir), originados en esta época y cuyo alcance último era la regulación del comportamiento. A tenor de estos géneros, la literatura consolida su función ética y religiosa, convirtiéndose, entre otras cosas, en una herramienta imprescindible para el sistema social general.

Paulatinamente, la sociedad medieval se polariza respecto a la configuración de la mujer; por un lado, ella encarna los ideales de belleza y perfección cuyo alcance significaría, para el hombre, un tipo de paz interior que linda la dimensión religiosa. Este tipo de mujer, asociado constantemente como un modelo de perfección que crea perfecta correspondencia con la figura mítica de la Virgen María, arrecia en un sistema social basado en la diferencia entre hombre y mujer. En términos de ética y educación, esta mujer necesita delimitaciones que le restan autonomía. Por otro, la mujer es también sede del pecado, de la tentación representada por la manzana colgada en el jardín edénico cuya cosecha supuso la pérdida del estado pre-mortal. El mito de la mujer-mala empieza a arreciar su papel de objeto ajeno y dañino para la sociedad. Apela a otros modelos; Eva, Lilith, Pandora, mujeres que manifiestan su rebeldía ante un mundo que las ha puesto al margen. De ahí la proliferación de tratados morales que enjaulan a la mujer en un férreo sistema de educación destinado a delimitar su libertad de movimiento, vedar cualquier tipo de libertad de opción sobre un destino propio e impedir, sobre todo, cualquier tipo de escándalo. La educación de la mujer se impone, por tanto, como eje fundamental del progreso de la sociedad, así como la creación de hijas obedientes, esposas y amantes perfectas, madres castas y sumisas al sistema patriarcal general. Como es inevitable, la diferencia entre la educación del hombre y de la mujer se polariza hasta su extremo. Para el hombre, su educación apela a espacios que son evidentemente públicos porque sus funciones han de ser desarrolladas fuera de la casa. Para la mujer, el espacio privilegiado es la casa, es decir, un espacio donde ella pueda desarrollar sus funciones: cuidar de la familia, de su bienestar y de las tareas domésticas (Segura Graño, 2001). Paulatinamente, se impone un modelo de comportamiento del que la mujer no puede prescindir: un sendero ya trazado por la sociedad que niega de forma total una opción distinta al camino perfecto de la mujer: la casa o el convento. Esta privacidad de la mujer, encerrada en el espacio doméstico sin posibilidad de indagar su propia voluntad, se convierte en el factor básico de otra dicotomía: la mujer doméstica, es decir privada, que persigue el modelo impuesto por un sistema no solo patriarcal sino también misógino, y una mujer pública, es decir, apartada de la esfera doméstica, que se asocia a la tentación sexual, al libertinaje y a la perdición. Erika Bornay (2020) subraya cómo esta polarización constituye uno de los puntos claves de la construcción de la sociedad desde la Edad Media hasta, casi, nuestros días y cómo tal configuración no tarda en difundir su mensaje esencial en las artes, sobre todo en la pintura y en la literatura. El cautiverio constituye una “categoría antropológica que define el estado de la mujer en la sociedad patriarcal” (Lagarde, 1990, p. 208), pero también puede tener un impacto positivo en la educación de la mujer: el espacio doméstico es el sitio ideal para desarrollar no solo las llamadas funciones domésticas, sino también una educación propia a través de la lectura, para quienes tuviesen acceso a libros, y para la escritura. Es de pensar que Christine de Pizan, en su *Scriptorium*, razonaba sobre estos aspectos de la vida de la mujer. Su situación privilegiada, la vida de corte y un apoyo familiar a sus estudios, fue apro-

vechada para dar comienzo a la definida *querelle de femmes*, un debate reiterado sobre los límites sociales que afectaban a la mujer.

Christine de Pizan nació en Venecia en 1365, pero vivió en Francia, siguiendo el encargo que le hizo su padre Tommaso da Pizzano, médico y astrólogo de la corte del rey Carlos V. Aunque Christine representa una figura particular de la *femme ytalienn*, no pretendemos centrarnos únicamente en la perspectiva de género, que ha sido investigada desde hace tiempo, sino que consideramos de interés explorar los aspectos educativos y pedagógicos de la obra y la vida de esta autora en su época histórica.

La educación de Christine se ve favorecida por el entorno privilegiado, cercano a la corte francesa, en el que pasó años serenos gracias a su padre, y difiere ciertamente de la trayectoria educativa históricamente reservada a las mujeres. Pero es, sobre todo, su posterior experiencia de realización intelectual y profesional, acompañada de la conquista de la escritura, la que dirige nuestra atención, orientándonos hacia la lectura de *La ciudad de las damas*.

3 La escritura y el signo revolucionario

La especificidad de la experiencia de Christine se origina en su biografía y se entrelaza con su hábito de estudio. Es posible apreciar, precisamente en su estudio y vocación literaria, los recursos gracias a los cuales la autora reaccionará a la sucesión de acontecimientos dramáticos que la afectarán. Christine se establecerá en la profesión de escritora gracias a la competencia literaria y libresca desarrollada en sus estudios humanísticos.

Los estudios textuales y las ediciones críticas de las obras de Christine también han arrojado luz sobre la forma en que escribió sus obras y las preparó para su publicación. El análisis de la tradición manuscrita de la *Epistre Othea*, publicado en 1967 por G. Mombello, es muy completo e incluye descripciones de todos los manuscritos conocidos, entre ellos las dos grandes colecciones que acabamos de mencionar (Ketzer, Scheffer, 2021).

Desde el punto de vista pedagógico, la experiencia de Christine parece recordar cómo la originalidad pedagógica de los *studia humanitatis* se [desentraña] en la tensión formativa que concierne al hombre en su totalidad, permitiendo que el intelecto y el espíritu se sostengan en las 'letras humanas'. Nos parece importante recordar que esta autora se inscribe en la tradición de las mujeres vinculadas a los oficios del libro, amanuenses e iluminadoras. En particular, la consideración de que la cultura del libro de Christine no se refería sólo al componente intelectual, sino que estaba implicada en la materialidad de la producción de libros, nos parece representativa por sus consecuencias y desarrollos: Christine, por tanto, no sólo sabía leer y escribir, actividades separadas durante mucho tiempo, sino que sabía escribir para hacer libros, es decir, dominaba una escritura libresca, un mercado

de trabajo del libro (Pérez, 2001).

Para su formación cultural, fueron fundamentales las influencias recibidas de su padre y de su marido, acompañadas de la oportunidad de frecuentar la gran Biblioteca Real del Louvre que iniciaba el rey Carlos V. La propia Christine se refiere al papel de su padre en su crecimiento intelectual “a quien hay que atribuir, sin duda, la transmisión de ese latín que Christine podía leer con dificultad pero que, sin embargo, lograba captar la esencia del discurso” (Rodríguez, 2016).

Las dificultades debidas a las contingencias materiales con las que tuvo que lidiar la llevaron a hacer de su familiaridad con la lectura y la escritura una verdadera ocupación. Gracias a esta actividad, consiguió mantener a su familia y establecerse en el entorno de los tribunales, alimentando su cultura, “leyendo los textos que copiaba y, con el tiempo, haciendo sus propias copias, aumentando su biblioteca” (Sutil, 2020).

La preciosa figura de Christine ofrece un punto de observación relevante, ya que los datos biográficos de su vida y estudios se inscriben históricamente en un marco educativo y pedagógico de peculiar especificidad.

La importancia de las miniaturas que ilustran los manuscritos de las obras de Christine se aprecia ahora mucho más claramente, tras la publicación de una serie de valiosos estudios, especialmente de Millard C. Meiss. El interés de los historiadores del arte ha tendido a centrarse no en los primeros manuscritos, decorados con dibujos a pluma y tinta o con miniaturas relativamente poco distinguidas, sino en los volúmenes más ambiciosos y de gran calidad artística en los que se copiaron las obras de Christine a partir de 1403 o 1404.

④ Scriptorium y editor

En la *Avision* que escribió Christine en 1405 (o.s.) se remonta al año 1399, cuando comenzó su carrera literaria, y describe esos seis años como un periodo de intensa actividad. Sus primeras obras habían sido de temas más ligeros, pero poco a poco comenzó a tratar materiales más elevados y una gama de temas más exigentes.

Es revelador que, tras indicar el número de obras que ha escrito, Christine especifique el número de cuadras que ocupan en el manuscrito. No se puede saber si los setenta cuadernos a los que alude son una estimación del espacio que se necesitaría para una edición completa de sus obras o si representan la copia personal de Christine de sus obras, su equivalente al *livre ou je mets toutes mes choses*, que conservaba Guillaume de Machaut (Plebani, 2022).

Sin embargo, cabe suponer que disponía de sus propios “archivos-copias”, que mantenía actualizados y en los que se basaba cuando había que copiar de nuevo una obra o recopilar una nueva colección. Toda la experiencia que adquirió en la elaboración de estos manuscritos debió llevarla a considerar cada una de sus obras no sólo como una creación artística, sino también como una unidad física que necesitaba un espacio preciso, medido en líneas, folios y quires, cuyo número

exacto dependía del formato elegido. Hay que señalar que los setenta quires se dicen específicamente *de grant volume*: es decir, de grandes dimensiones o formato.

La preparación de un manuscrito requería una cuidadosa planificación. Había que repartir el trabajo de transcripción del texto o de los textos: mientras que un escriba podía copiar una sola obra o una pequeña colección como una unidad, podía ser más conveniente, en el caso de una gran colección, utilizar más de un escriba y dividir el material en secciones que se copiarían por separado. La elección del formato dependía de la longitud de la obra o de las obras a copiar y de la disponibilidad y el coste relativo del pergamino de dimensiones adecuadas. También había que tener en cuenta la disposición: no sólo el número de columnas y líneas que había que reglar, sino también la forma de exponer e ilustrar el texto. Es importante tener en cuenta los espacios en blanco, por ejemplo, entre párrafos o estrofas. Había que fijar la posición y el tamaño de los dibujos o miniaturas, y procurar que, en la medida de lo posible, no quedaran apretados al acercarse demasiado al pie de una columna o página. Había que decidir la ubicación y la cantidad de espacio que había que dejar para las mayúsculas y los bordes decorados, las marcas de párrafo y las rúbricas.

Las mayúsculas pueden utilizarse para distintos fines. En los manuscritos de las obras de Cristina se distinguen dos tipos: las mayúsculas introductorias y las intermedias. Estas últimas ocupan generalmente dos líneas y se encuentran al principio de un capítulo o de un nuevo desarrollo en una obra en prosa; en verso marcan el primer verso de un poema lírico o el comienzo de una nueva sección de un poema narrativo. Las mayúsculas introductorias, en cambio, se utilizan al principio de una obra o al comienzo de una subsección importante. Son más grandes y elaboradas que las intermedias; suelen ocupar un espacio de entre cuatro y seis líneas y, salvo raras excepciones, se combinan con una orla decorada. Estos bordes son de distintos tipos. Los bordes más elaborados a toda página, que se extienden por todos los márgenes y entre las dobles columnas, se reservan para el inicio de una gran colección o el comienzo de una obra especialmente significativa. En otros lugares se utilizan orlas menos recargadas, algunas de las cuales se extienden hasta la longitud de una columna completa, mientras que otras son más cortas; su tamaño y complejidad relativos dependen de la importancia del lugar. Tener en cuenta todas estas cuestiones exigía una organización y un cálculo minuciosos. Sólo después de haber realizado estas operaciones se podía saber cuántas hojas de pergamino se necesitarían y en cuántos cuarteles debían disponerse.

Una vez reglado y doblado el pergamino, el escriba comenzaba a copiar el texto. Para garantizar el orden de las hojas dobladas de cada cuarteto, las firmas se colocaban en un lugar discreto cerca del pie de las cuatro o cinco primeras hojas del recto del cuarteto. A menudo, las firmas se cortaban, una vez cumplida su función, cuando las hojas eran recortadas por el encuadernador, y por ello no siempre pueden verse hoy en día. Las palabras clave garantizaban la encuadernación de los quires en el orden correcto y se insertaban en el reverso de la última hoja del quiro, cerca del margen interior, pero generalmente lo suficientemente alto como

para escapar de la navaja del encuadernador.

Una vez copiados los textos, se escribían las rúbricas, a menudo por el escriba, pero a veces por un rubricador especializado; en las grandes colecciones, los títulos de las páginas y los números de los artículos se introducían en la misma operación. A continuación, las rúbricas pasaban al artista o artistas, cuya tarea consistía en insertar los capiteles decorados, los bordes y las miniaturas. En algún momento del proceso, el texto se “revisaba” y se corregía si era necesario; lo ideal era hacerlo después de la decoración, para comprobar que los capiteles se habían pintado correctamente.

En una operación tan complicada era inevitable que las cosas salieran mal de vez en cuando, por muy cuidadosamente que se hubiera planificado el manuscrito. Las posibilidades de cometer errores o de introducir incoherencias aumentan naturalmente a medida que más escribas y artistas participaban en la preparación de un manuscrito. Además, las posibilidades de corregir los errores eran mucho más limitadas que las que existen desde la invención de los tipos móviles o, más concretamente, de la composición tipográfica por ordenador.

5 Conclusiones

El aspecto pedagógico relevante, que hemos intentado destacar en estos breves trazos, es la afirmación de un papel fundamental para la educación también a través del desarrollo de una nueva pedagogía, centrada en el valor formativo de los clásicos literarios. Esta tendencia, que se manifestará de manera distintiva en la época humanista, será característica de un período histórico en el que la educación literaria debe dotar al individuo de dignidad y conciencia de sí mismo, hacer de cada alumno una persona capaz de moverse en el mundo con la plena posesión de sus cualidades humanas; debe despertar la curiosidad hacia todo lo que es inherente a la sociedad y al mundo de los hombres.

El retrato de Christine es notable por varias razones, entre ellas porque muestra a una mujer conocida de finales de la Edad Media y principios del Renacimiento escribiendo en un estudio. Sin embargo, no fue la primera mujer representada en el arte de la escritura o dedicada a actividades intelectuales. En el nivel gráfico-visual cerramos con la imagen de Christine sentada dentro de un estudio, enmarcado por un arco de medio punto, que pertenece a un entorno arquitectónico más amplio. Sostiene una pluma mientras escribe en un libro. La acompaña en el estudio un pequeño perro blanco, fielmente sentado junto a su silla. Aunque podríamos preguntarnos si el retrato de Christine es una ficción, Pizan tenía realmente un estudio con un escritorio, utensilios de escritura y varios libros. El retrato imagina el aspecto que tendría. En su estudio, Pizan escribía sus poemas y textos en prosa, y estudiaba las obras literarias de otros autores, tanto de sus contemporáneos como

de los que la precedieron. Los cuernos se hacían de pie con alambre para sostener la tela y, a menudo, el velo se colocaba sobre ellos. Christine comunica su condición de nobleza con su tocado y su vestido. El azul saturado y luminoso del vestido está pintado con ultramarino, que procede de la piedra semipreciosa lapislázuli que se extrae en Afganistán y que era extraordinariamente costosa en esta época. Fue una de las escritoras profesionales y vernáculos más prolíficas de la Edad Media; fue una intelectual pública italiana en la corte francesa, una mujer de la corte francesa, una mujer extraña en un mundo de hombres estructurado por la clase social. Además, es la única escritora importante sobre educación antes de la Edad Moderna. Los manuscritos de Christine, y las imágenes que decidió incluir en ellos nos ayudan a conocer qué tipo de mensajes e ideas esperaba transmitir a sus lectores. Hay que distinguir claramente entre el placer del estudio solitario, que le reportó a Christine de Pizan grandes recompensas, las mismas que obtuvieron los hombres a lo largo de la historia, y su doloroso alejamiento de la sociedad, resultante del hecho de que no era simplemente una erudita, sino una mujer erudita; no simplemente una estudiosa, sino una mujer estudiosa.

La lección de Christine ha sido sometida a edulcoraciones, a disfraces actualizados que no dan cuenta de su unidad, que está en continua (auto)formación (Costa, 2021). En nuestra opinión, a veces las formas divergentes de mirar a Christine De Pizan han representado una limitación: la de considerar su estilo literario exclusivamente en términos de género, prefiriendo una lectura que tiende a clasificar en lugar de leer una obra que pertenece al género humano.

Referencias bibliográficas

- Bornay E. (2020). *Las hijas de Lilith*. Madrid: Cátedra.
- Caggiano V., Lopez, I., Christine de Pizan: annotazioni pedagogiche su *La città delle dame*, *EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica*, XI, 1, pp. 90-106.
- Chance J. (Ed.). (2019). *Gender and text in the later Middle Ages*. Eugene, OR: Wipf and Stock Publishers.
- Costa M.R.N., & Costa R. F. (2021). Escrita e Gênero na Pensadora Medieval Cristina de Pisano. *Ágora Filosófica*, 21(2), pp. 5-27.
- Ketzer P., Scheffer, A. P. (2021). Socialização feminina, protagonismo humano e educação: uma análise a partir de Christine de Pizan. *Espaço Pedagógico*, 28(1), pp. 258-275.
- Leal I. (1999). Cristina de Pisano e todo o universo de mulheres. *Colecção Cadernos condição feminina*, n. 52.
- Leite L. (2012). Pontos comuns entre os textos de Christine de Pizan («La Cité des dames e Les Trois vertus») e «Le Mesnager de Paris». *SIGNUM-Revista da ABREM*, 12(2), pp. 163-187.
- Ferraro A. R. (2021). The Woman Question, Equality, and the Right to Education: France, 1399 to 1793. *Educação & Realidade*, 46.

- Pérez M. B. H. (2001). Cristina de Pizan: la ciudad de las damas. *Journal of the Spanish Society for Medieval English Language and Literature*, 11, pp. 194-199.
- Pintar K. C. (2021). *Narrativa poética em Christine de Pizan: A inserção da poesia na prosa de autoria feminina do século XV*, https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNSP_1bdb9ef7109291279dcfaa5a2c2d84c8.
- Plebani T. (2022). *El canon ignorado: la escritura de las mujeres en Europa (s. XIII-XX)*. Buenos Aires: Ampersand.
- Rodríguez J. E. (2016). La pronesis real en la teoría política de Christine de Pizan. *Cuadernos Medievales*, (21) pp. 121-135.
- Segura Graíño C. (2001). *Feminismo y misoginia en la literatura española. Fuentes literarias para la historia de las mujeres*. Madrid: Narcea.
- Sutil S. S. (2020). Das virtudes ou infortúnios femininos. *Cadernos de História*, 21(34), pp. 122-143.
- Zimmermann M. (2017). “La scrittrice della memoria”. In P. Caraffi (a cura di). *Christine de Pizan: una città per sé*. Roma: Carocci.

La fantastica utopia di Gianni Rodari: prospettive operative per i Disturbi Specifici di Apprendimento

Donatella Fantozzi*

Riassunto: Lavorare con l'eredità di Rodari significa avere il coraggio di spostare la prospettiva pedagogica e didattica dall'insegnamento all'apprendimento riconoscendo, finalmente, la decisiva importanza che ha l'approccio al sapere della mente umana bambina. Contestualmente è necessario superare l'implicita diffidenza nei confronti del gioco e quindi del piacere, che continua a condizionare le relazioni tra adulti e bambini. L'idea che divertirsi sia un inciampo per l'apprendimento, e più in generale e più classicamente per il sapere, è forse uno dei peggiori reati pedagogici del nostro tempo.

Parole chiave: immaginazione, creatività, apprendimento della lettura e della scrittura, ludolinguistica, Disturbi Specifici di Apprendimento.

English title: The fantastic utopia of Gianni Rodari: operational perspectives for Specific Learning Disorders

Abstract: Working with Rodari's legacy means having the courage to move the pedagogical and didactic perspective from teaching to learning, finally recognizing the decisive importance of the approach to knowledge of the human child mind. At the same time, it is necessary to overcome the implicit diffidence towards playing and therefore pleasure, which affects the relationship between adults and children. The idea that having fun is a stumbling block for learning, and more generally and more classically for knowledge, is perhaps one of the worst pedagogical crimes of our time.

Keywords: imagination, creativity, learning of reading and writing, ludolinguistics, Specific Learning Disorders.

* Università di Pisa; donatella.fantozzi@unipi.it

1 Rodari fra profezia, utopia, fantasia

E liberare gli schiavi che si credono liberi.

G. Rodari, 1979

Nell'anno 2020 si è celebrato il centenario della nascita di Gianni Rodari e il quarantesimo della sua morte; si è celebrato il primo scrittore italiano, e ad oggi l'unico, ad aver vinto il Premio Hans Christian Andersen (1970); colui che, nell'introduzione a *Il pianeta degli alberi di Natale* scriveva: "Il libro, dalla prima pagina all'ultima (ma anche dall'ultima alla prima), è dedicato ai bambini di oggi, astronauti di domani" (Rodari, 1962a, p. 17). Un autore che ha saputo affrontare con competenza e successo molti approcci alla scrittura, passando dallo stile giornalistico allo stile poetico e a quello favolistico con grande capacità. Un autore che ha saputo trasferire nei suoi messaggi il dolore e i lutti affrontati realmente, senza mai cadere nell'autocommiserazione e neanche nella tristezza. Un autore con una formazione sviluppatasi in uno dei periodi più gravi e complessi per l'umanità e che, anche attraverso la sua storia personale, si è alimentata di influenze e punti di vista diversi; aspetti che hanno contribuito a renderlo un artista con sguardi plurimi, mai unidirezionali né limitati da barriere o pregiudizi.

Gianni Rodari ha avuto anche una carriera scolastica anomala rispetto alla media, sia per le scelte, trasferendosi a metà percorso dal ginnasio all'istituto magistrale, sia per i risultati, che lo vedono diplomarsi maestro elementare a soli diciassette anni.

Apparentemente sembra legato al caso l'inizio della sua scrittura per bambini, perché fu sotto la pressione del capo redattore del giornale per il quale lavorava che cominciò a pubblicare, sul numero della domenica, storie che solo in un secondo momento si rivelarono essere più adatte ai bambini che agli adulti:

Ho cominciato a scrivere per i bambini nel 1949, a Milano. Avevo già ventotto anni e lavoravo nella redazione dell'Unità. Redattore capo era Fidia Gambetti, e fu lui a invitarmi a scrivere qualche pezzo allegro, divertente, per il giornale della domenica. Doveva essere una specie di angolo umoristico. Io feci le mie prove e il risultato, lì per lì, mi parve sconsolante: le mie storielle parevano piuttosto adatte ai bambini che agli adulti. O forse erano quel tipo di storie che gli adulti leggono, e ci si divertono, ma per non confessare che le hanno lette volentieri dicono: «Ma queste sono storie da bambini». Gambetti e Ulisse (Davide Lajolo, che era il direttore dell'Unità milanese) decisero che la domenica il giornale avrebbe pubblicato un angolo per i bambini, curato da me. In quell'angolo pubblicai le prime filastrocche, fatte un po' per scherzo. Le filastrocche piacquero. Cominciarono a scrivermi mamme e bambini, per chiedermene delle altre: «Fanne una per il mio papà che è tranviere». «Fanne una per il mio bambino che abita in uno scantinato». Io facevo queste filastrocche e le firmavo *Lino Picco*¹.

¹ Lo stesso Gianni Rodari afferma, in un suo articolo pubblicato su *L'Unità* nel 1965, che scrivere per bambini non fu una scelta ma una richiesta dell'editore Fidia Gambetti: *Gianni Rodari racconta come diventò scrittore. Storia delle mie storie*, «Il Pioniere dell'Unità» n. 9, «l'Unità», 4 marzo 1965. Degno di nota



La sua capacità di scrivere si manifesta inizialmente col giornalismo, ma anche in questa attività l'autore mostra una sorta di insofferenza a sottostare all'ortodossia delle regole, seguendo piuttosto la sua tensione divergente che lo spinge, anche attraverso gli articoli che pubblica, a non limitarsi alla pura cronaca bensì a cercare nei fatti motivi di riflessione e finanche di discussione.

Rodari inizia la sua esperienza giornalistica subito dopo la proclamazione della Repubblica, e immediatamente sceglie di scrivere soprattutto per chi non sapeva leggere o aveva poche occasioni per farlo: scrive quindi ai molti contadini, poco avvezzi a leggere, cercando di incoraggiarli proponendo temi a loro cari e conosciuti, temi che riguardavano il loro lavoro e i loro problemi.

Era già presente e in movimento la linfa pedagogica di Rodari che nel frattempo si nutriva delle letture di Nietzsche e Trotskij, letture che, insieme alla prematura perdita del padre e ai tragici eventi del secondo conflitto mondiale che lo avevano profondamente colpito anche negli affetti personali (Rodari perse due cari amici in guerra, mentre il fratello fu deportato in un campo di concentramento nazista), fecero emergere in lui il forte bisogno di parlare non a qualcuno ma a tutti, bisogno che divenne, forse inizialmente anche a sua insaputa ma rintracciabile e ben visibile attraverso l'analisi retrospettiva, un impegno politico inteso nel senso esteso del termine e certamente non relegato né sottomesso a pretese e a poteri partitici.

Nell'esercitare la professione di giornalista fu capace di scardinare le regole costituite scegliendo di porsi dalla parte del lettore, senza pedanterie linguistiche e senza assoggettarsi al potere preferendo mantenere la posizione che sentiva più giusta: la sua e quella di chi aveva il diritto di capire leggendo.

Una delle caratteristiche che lui stesso ha sempre difeso è stata la sua capacità di non curvare mai quanto scriveva alla volontà degli altri, mantenendo e proteggendo sempre il rispetto del proprio punto di vista insieme ad un linguaggio chiaro, potremmo dire universale, capace di incarnare quel suo desiderio di cercare tutti i modi possibili affinché chiunque potesse leggere e soprattutto che continuasse ad avere voglia di leggere, e che attraverso la lettura potesse imparare, evolversi, liberarsi: "Tutti gli usi della parola a tutti mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo" (Rodari, 1973, p. 10).

② La fantastica grammatica

In principio la terra era tutta sbagliata.

G. Rodari, 1962b

L'opera più conosciuta di Gianni Rodari è sicuramente *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie* (1973), un testo nato dall'esperienza

lo pseudonimo col quale si firmava, che altro non è se non l'anagramma della parola: piccolino.

dell'autore con una platea formata da insegnanti, bibliotecari e operatori culturali di Reggio Emilia nella primavera del 1972. Con questa opera consegna pubblicamente il suo pensiero circa lo sviluppo cognitivo ed emotivo umano, e quella che egli ritiene essere la metodologia migliore per favorirne il processo, nonché la liberazione dall'ignoranza.

Scrittore elettivo per bambini, uno degli autori italiani più conosciuti al mondo, i suoi libri dovrebbero occupare un posto fisso e di rilievo in tutti gli scaffali delle nostre scuole, se invece proviamo a indagare scopriamo che la fama compare troppo spesso legata ad un uso superficiale delle sue opere: il fatto che si sia servito della filastrocca, delle favole e del gioco per comunicare, lo fa automaticamente diventare, per molti operatori dell'educazione e della formazione, un autore divertente ma non "serio".

Il ricorso alle sue opere è frequentemente sporadico, legato a qualche occasione particolare o a qualche esigenza specifica. In pratica, l'autore non è conosciuto a fondo come meriterebbe, infatti sono molto più diffusi i libri che divulgano le sue filastrocche e le sue favole, peraltro dense di significati sociali ancora oggi attualissimi, piuttosto che quelli in cui viene esplicitata quella che merita di essere definita una vera e propria metodologia pedagogico-didattica (Pontremoli, 1988; Boero, 2020).

Per Rodari non si tratta di lavorare tecnicamente sull'insegnamento e apprendimento della grammatica e della lingua in generale; non sono, le sue proposte, esercizi di allenamento e consolidamento per come siamo abituati ad intenderli; rappresentano piuttosto un esercizio e un allenamento di tutti i meccanismi cognitivi ed emotivi che sottendono proprio l'insegnamento e l'apprendimento.

La sua è una costante ricerca, attraverso una sperimentazione spesso alchimistica (il fatto che sia stato fondatore e scrittore per molti anni del giornalino per ragazzi *Pioniere*² ci permette di attribuirgli il titolo di alchimista), della possibilità di legare e tenere insieme il gioco, la lingua (e quindi il pensiero) e la fantasia, o *Fantastica*³, come preferisce definirla l'autore, dichiarandola una fondamentale funzione conoscitiva del cervello al pari della Logica.

La sua attività è spesso un'improvvisazione, se pure basata su certezze pedagogiche, lasciata emergere e crescere dagli *insight* scaturiti direttamente dalle/i bambine/i e dal contesto, e non risparmia di esporsi al continuo rischio della sperimentazione.

Rodari, fermamente convinto che essere padroni del linguaggio sia contemporaneamente un diritto e un dovere, scopre, e non abbandona più, la forza attrattiva che può avere il gioco nel processo dell'apprendimento; e scopre che la parola e il suo uso si prestano in maniera eccezionale e totale a diventare giocattoli, compagni

² La rivista *Pioniere* uscì per la prima volta nel 1950 edita dall'Associazione Pionieri d'Italia. Per approfondimenti si veda: M. Argilli, *Gianni Rodari. Una biografia*, Einaudi, Torino 1990.

³ Gianni Rodari parla di *Fantastica* nell'antefatto a *Grammatica della fantasia*, riferendo che l'idea gli nacque leggendo i *Frammenti* di Novalis nei quali trovò scritto: "Se avessimo anche una Fantastica, come una Logica, sarebbe scoperta l'arte di inventare", cit., p. 7.



quindi di esperienze ludiche che, proprio divertendo, spalancano le porte della conoscenza e della voglia di sapere (Cambi, 1990).

Tale approccio deve essere riconosciuto come metodologia vera e propria, recuperando anche tutta la concettualizzazione teorica che eminenti studiosi di fama internazionale ci hanno consegnato riguardo all'importanza che assume il gioco nel garantire lo sviluppo armonico dell'essere umano nelle sue caratteristiche psicocognitive e affettive: Vygotskij (1930), Dewey (1954), Montessori (1970), Winnicott (1971), Bruner *et. al.* (1976), pur con prospettive anche diverse tra loro, hanno difeso, in tutta la loro opera scientifica, la significatività dell'esperienza ludica per tutto l'arco della vita definendola propedeutica a qualsiasi apprendimento grazie alla sua capacità di generare piacere, di conseguenza di attrarre interesse e, in definitiva, di garantire l'attivazione della conoscenza e della competenza.

Il gioco, e il giocattolo, non sono di per sé definiti e strutturati; basti pensare a quante volte i bambini ci dimostrano di saper giocare per ore con l'apparente niente: la terra, i rametti, le foglie cadute; e quante volte, attraverso il gioco simbolico (Piaget, 1999), ciò che a noi appare un oggetto qualsiasi per loro diventa un giocattolo.

Il gioco e il giocare rappresentano una disposizione della mente a trovare divertente, quindi piacevole e di conseguenza interessante, ciò che ci si appresta a mettere in atto; una disposizione che scatena l'attrazione per un'attività al punto da sentirne il bisogno, da cercare di attuarla tutte le volte che è possibile, anche quando per altri sarebbe proibito (pensiamo a quanti modi creativi trovano i bambini e i ragazzi, e anche gli adulti, per distrarsi da contesti che li stanno annoiando); diventano quindi il gioco, e il giocare, non tanto l'oggetto quanto l'azione, il ritrovarsi in qualcosa che rigenera la nostra attenzione e il nostro interesse. Può quindi diventare ludica qualsiasi attività che in quel determinato momento e contesto permette al soggetto di poter pensare e costruire connessioni con quanto attrae la sua attenzione.

Per definire un termine ricorriamo sempre a un processo di convenzionamento che riconosce a quella stessa definizione un valore universale, acclarato e condiviso, tale che essa viene utilizzata per spiegare il senso del termine stesso. Se pronunciamo o scriviamo ad esempio la parola "albero", nella mente adulta si apre immediatamente l'immagine di albero; può essere ovviamente diverso il tipo di albero a cui ciascuno pensa, ma la sua definizione non sarà mai abbinata ad altro oggetto, o cosa o persona o forma vivente a cui per definizione convenzionale è stato assegnato un altro termine.

Se però pronunciamo o scriviamo "gioco", o chiediamo o cerchiamo di definire il gioco, si aprono infinite possibilità, prima di tutto sull'immagine mentale che si genera: ognuno penserà al suo gioco o giocattolo preferito, e tutte le immagini saranno accomunate non da che cosa ciascuno ha pensato, bensì dal concetto di gioco, da ciò che esso procura e provoca: divertimento, rilassamento, benessere.

Johan Huizinga (1946) ci insegna che tutte le astrazioni, la giustizia, la bellezza, la verità, la bontà, lo spirito, Dio, perfino la serietà, possono essere negate, ma non il gioco.

Rodari è perfettamente consapevole della funzione emancipatoria della lingua, quindi della necessità di generare tutti i modi possibili per favorirne l'uso perti-

nente e competente, perché sia sentita come strumento che libera e che unisce, che crea relazioni di pensiero ma anche interrelazioni fra le persone, che apre alla comprensione non inerte e subìta bensì a quella che tende a modificare e a sviluppare, a contestare e a tutelare, a chiarire posizioni e a difenderle. Attraverso l'uso creativo delle parole, della lingua e del linguaggio, l'autore ha dimostrato che l'uso sistematico della ludolinguistica veicola in maniera più immediata e più adeguata l'apprendimento ortografico, nondimeno quello sintattico e quello semantico.

Il dispositivo da attivare, per richiamare una Convenzione che per l'Italia come per molti altri Paesi è divenuta legge dal 2009 (anche se ancora pochi ne tengono conto), consiste nel processare le azioni attraverso un *accomodamento ragionevole*⁴ che renda le proposte adatte a chi ne deve fruire anziché al proponente, perché di questo si tratta: un bravo insegnante è colui che riesce ad armonizzare agli stili cognitivi degli studenti l'argomento oggetto (non soggetto) di apprendimento, esattamente il contrario di quanto avviene quando la richiesta si concentra sul contenuto pretendendo di focalizzare l'operazione su un'unica metodologia di insegnamento che di solito si profila su modalità autoritarie e, oltretutto, parametrate su soggetti in grado di rispondere con *performance* elevate e prive di interferenze di alcun genere.

Giocare con le parole, con la lingua e il linguaggio significa aumentare la possibilità e la voglia di scrivere, di leggere e anche di pensare; significa offrire uno strumento apparentemente leggero per affrontare un apprendimento sostanzialmente pesante, favorendone l'acquisizione secondo criteri validi e aderenti a metodologie riconosciute dalla comunità scientifica.

Attraverso gli esercizi di fantasia che l'autore offre ai ragazzi, si scatenano connessioni cognitive ed emotive, consce e inconsce, cercate o spontanee:

[...]una parola, gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio e che è complicato dal fatto che la stessa mente non assiste passiva alla rappresentazione, ma vi interviene continuamente per accettare e respingere, collegare e censurare, costruire e distruggere. [...] Cadendo nella mente essa si trascina dietro, o urta, o evita, insomma, variamente si mette in contatto [...] Una parola urta l'altra per inerzia. [...] La parola, intanto, precipita in altre direzioni, affonda nel mondo passato, fa tornare a galla presenze sommerse (Rodari, 1973, pp. 11-12).

⁴ U.N., *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, New York, december 13, 2006; cc. 4-5: "Accomodamento ragionevole" indica le modifiche e gli adattamenti necessari e appropriati che non impongano un onere sproporzionato o eccessivo, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per assicurare alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di eguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e libertà fondamentali; "Progettazione universale" indica la progettazione (e realizzazione) di prodotti, ambienti, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate. "Progettazione universale" non esclude dispositivi di ausilio per particolari gruppi di persone con disabilità ove siano necessari.



È, quello proposto da Rodari, una sorta di studio anatomico della lingua e delle parole e suoni di cui si compone: un'anatomia curiosa, che vuole indagare tutte le possibilità, soprattutto quelle ancora inesplorate, affinché siano debellati o prevenuti i rischi di abbandono scolastico o di trascuratezza dell'importanza della cultura e del suo costante arricchimento, e possano invece essere messi a sistema "nuovi vaccini" capaci di prevenire.

Tutto ciò fa di Gianni Rodari un alfiere illustre della lingua italiana nella propria Terra e nel mondo: le sue opere, tradotte in più di cinquanta lingue, continuano a circolare e ad essere fonte di studio e ricerca, a proporsi come scritti che travalicano l'ortodossia – tutt'oggi presente in molte aule scolastiche – con una pacifica impertinza manifestata, solo a titolo di esempio, in una delle sue affermazioni più famose: "I signori genitori che hanno voglia di giocare debbono farsi accompagnare" (Rodari, 1960), che rende le proposte rodariane quello che sono: la realizzazione e la dimostrazione che fra la cultura intesa come sapere, saper essere e saper divenire da una parte, e il divertimento e il saper giocare dall'altra, non ci sono barriere bensì ponti.

③ La Fantastica, la ludolinguistica, i Disturbi Specifici di Apprendimento

*In cuore abbiamo tutti un Cavaliere
pieno di coraggio,
pronto a rimettersi sempre in viaggio,
e uno scudiero sonnolento,
che ha paura dei mulini a vento...
Ma se la causa è giusta, fammi un segno,
perché – magari con una spada di legno –
andiamo, Don Chisciotte, io son con te!*
G. Rodari

Uno dei più grossi problemi ancora da risolvere completamente quando affrontiamo gli ostacoli che incontrano gli/le studenti/esse con Disturbi Specifici di Apprendimento è rappresentato da quella che potremmo addirittura definire, in alcuni casi, reticenza a credere veramente che fornire strumenti atti ad adattare i contenuti di studio a modalità particolari di apprendimento non sia una facilitazione; di conseguenza riteniamo che quelle *performance* affrontate, e magari risolte, con l'applicazione di misure dispensative e l'utilizzo di strumenti compensativi, abbiano un valore minore, in altri termini che il risultato sia stato ottenuto solo grazie alla semplificazione della richiesta (Fantozzi, 2016).

Tale equivoco nasce anche dall'errata convinzione che individualizzare e personalizzare (Miur, 2011) abbiano alla fine la stessa funzione e si equivalgano nel significato quindi nella conseguenza pratica, mentre sono invece azioni

che richiedono, a partire dal piano epistemologico, necessità sul piano dell'apprendimento, e quindi risposte sul piano dell'insegnamento, completamente diverse dal punto di vista pedagogico e didattico.

La scelta di individualizzare si presenta nelle situazioni in cui per lo/la studente/essa è necessario riuscire a identificare quali siano gli obiettivi di competenza da perseguire affinché possano essere valorizzati i suoi punti di forza in funzione della realizzazione di un Progetto di Vita il più aderente possibile alle possibilità e alle aspirazioni della persona, cercando di sviluppare dispositivi di differenziazione e di adattamento sia contenutistico che concettuale, anche tramite l'utilizzo di strumenti atti ad adeguare la proposta alle capacità della persona (D'Alonzo, 2017).

Nella personalizzazione si tratta invece di lavorare sulla metodologia didattica, quindi sull'insegnamento. Non sono gli obiettivi a dover essere semplificati, devono bensì essere modificate le metodologie nel rispetto dei diversi stili di apprendimento, compreso quello tipico degli/le studenti/esse con DSA.

Proprio per loro nello specifico, ma in generale per tutti i/le bambini/e che si apprestano ad apprendere la lettura e la scrittura, è ormai assodato scientificamente che la metodologia che più si confà alle strutture neuro-cognitive umane e alla loro reazione davanti al processo che tecnicamente si attiva e si sviluppa con la scrittura – sia quando si tratta di produrre che di interpretare e comprendere attraverso la lettura – è quella basata sul metodo fonico-sillabico, ovvero sull'avvicinamento contemporaneo al segno-suono-significato del grafema-fonema e, simultaneamente, della parola (Sartori, 1985; Dehaene, 2009; Zappaterra, 2012; Trisciuzzi, Zappaterra, 2014). Basandoci su tali motivazioni scientifiche riteniamo di poter asserire che l'approccio ludolinguistico rappresenta la migliore via sia per l'apprendimento della lettoscrittura che per il suo consolidamento e addirittura per il suo approfondimento nel corso del tempo.

Se proviamo quindi a declinare le infinite proposte che Gianni Rodari ci ha lasciato, possiamo facilmente rintracciare in tutta la ludolinguistica molte caratteristiche adeguate a favorire l'apprendimento in tutti/e i/le nostri/e giovani studenti/esse e, nello specifico, possiamo intravedere quell'*accomodamento ragionevole* che chiede, sostanzialmente, non di facilitare o semplificare la proposta didattica, quindi non di togliere opportunità e complessità all'apprendimento, quanto piuttosto di modificare e rendere maggiormente chiara e fruibile la metodologia d'insegnamento applicata dai docenti.

Si tratta di cambiare il punto di vista, di relativizzarlo sulla base delle strutture deputate all'apprendimento, delegittimando definitivamente quella sorta di egocentrismo professionale che ancora troppo spesso incontriamo in alcuni docenti i quali ritengono che l'assoggettamento funzioni secondo la traiettoria apprendimento verso insegnamento, quando invece è esattamente il contrario: l'insegnamento deve saper cogliere la varietà degli approcci all'argomento di studio valorizzandoli tutti, cercando proposte e risposte adeguate per ciascuno di loro.

Lavorare con le filastrocche, col binomio fantastico, col *nonsense*, coi proverbi, con l'enigmistica, e lavorarci in maniera attiva collaborando, lasciando agire



quell'immaginazione che è ritenuta il cibo indispensabile dell'intelligenza, significa liberarsi dalle condizioni e soprattutto significa ottenere risultati di gran lunga migliori da tutti gli/le studenti/esse, nessuno escluso.

A titolo di esempio analizziamo le molte operazioni mentali che si accendono nell'affrontare un cruciverba:

1. la richiesta di scrivere la risposta alla definizione rispettando il numero delle caselle messe a disposizione pone in automatico nella impossibilità di sbagliare perché a ogni casella corrisponde una lettera e viceversa; ciò permette l'auto-correzione immediata, quindi la riflessione sul possibile errore;
2. l'incrocio delle varie parole impone un'attenta analisi della scrittura anticipata da un ragionamento mentale, sia astratto che figurativo, della sequenza delle singole lettere e della parola nel suo insieme, favorendo il processo anticipatorio determinato dalla metacognizione sull'apprendimento;
3. l'interpretazione della definizione richiede necessariamente la comprensione del testo che, essendo posto sotto forma di indovinello indiretto, favorisce la selezione delle conoscenze pregresse simultaneamente alla progressione verso quelle nuove, in sostanza lavora su quella che Vygotskij (1980) ci ha insegnato a definire zona di sviluppo prossimale;
4. la possibilità, una volta divenuti esperti, di costruire autonomamente un cruciverba (intendendo sotto la regia del docente e possibilmente utilizzando il *cooperative learning*) attiva in maniera spontanea la necessità di utilizzare il vocabolario per ricercare nuovi termini, nuove e più articolate definizioni degli stessi, andando a sostituire uno degli esercizi più noiosi e soprattutto più inutili ancora in auge nelle aule scolastiche, consistente nella ricerca didascalica e fine a se stessa del significato delle parole;
5. con la costruzione autonoma del cruciverba si attiva anche l'incontro con la complessità determinata dagli incroci, dal piano cartesiano, dalla numerazione sequenziale che segue particolari regole determinate dalla presenza di orizzontale e verticale e dalle caselle "nere".

La stessa analisi possiamo farla anche per un altro diffuso gioco enigmistico e di un livello più complesso rispetto al cruciverba, il rebus:

1. richiede di saper intrecciare parole e immagini in un ragionamento logico non sempre immediatamente chiaro né tantomeno lineare;
2. sviluppa la capacità di analizzare la parola nel suo insieme e nei suoi singoli sintagmi, di saperla scomporre per agganciare parti di essa ad altre andando a costituire nuove parole; è, questo, un lavoro di alto livello cognitivo che si appoggia proprio su una delle competenze simboliche più elevate in termini di complessità giacché ha bisogno di mantenere costantemente presente il tutto e le parti;
3. richiede un'attenta analisi e molta concentrazione nella costruzione della soluzione;

4. sviluppa il significato anche metasemantico del linguaggio, perché spesso la soluzione è metaforica rispetto all'indizio iniziale.

La possibilità di sviluppare la consapevolezza metacognitiva circa il proprio apprendimento attraverso l'utilizzo del gioco come metodologia didattica è ormai un dato certo; ciò dà legittimità al pensiero rodariano circa la necessità di attivare processi di insegnamento/apprendimento che, prima ancora che dei contenuti disciplinari, si preoccupino di aprire le porte alla costruzione di ciò che si va facendo.

Esattamente questo era il sistema utilizzato dall'autore: non c'erano schemi pre-costituiti quando lavorava coi bambini, tant'è che "li tratta come se fossero suoi colleghi", dirà di lui Mario Lodi, pedagogista anch'esso di fama internazionale col quale Rodari si confronterà per tutta la vita.

Rodari vede in questa metodologia la possibilità di attivare negli/le alunni/e un approccio critico e dialettico che, attraverso l'immaginazione, prova a trasformare il mondo e a vederlo come dovrebbe essere grazie al loro punto di vista, alloggiato sia nel cuore che nel cervello, un punto di vista che reputa assolutamente privilegiato:

Un giorno sul diretto Capranica-Viterbo vidi salire un uomo con un orecchio acerbo. Non era tanto giovane, anzi era maturato, tutto, tranne l'orecchio, che acerbo era restato. Cambiai subito posto per essergli vicino e poter osservare il fenomeno per benino. "Signore, gli dissi dunque, lei ha una certa età, di quell'orecchio verde che cosa se ne fa?". Rispose gentilmente: "Dica pure che son vecchio. Di giovane mi è rimasto soltanto quest'orecchio. È un orecchio bambino, mi serve per capire le cose che i grandi non stanno mai a sentire" (Rodari, 1979).

Si tratta allora di impostare il processo di insegnamento della lettura (e della scrittura) all'interno di una cornice di senso che realizzi gli obiettivi di apprendimento sviluppando (e sfruttando) la disponibilità naturale del/la bambino/a (ma anche dell'adulto) a giocare, laddove si trovi il coraggio di liberare e restituire al gioco il suo valore, decontaminandolo da arbitrarie e reazionarie posizioni che vogliono intenderlo come una perdita di tempo o al massimo qualcosa da relegare nel tempo libero da occupazioni "serie".

Giocare con le parole equivale a giocare col pensiero, a saperlo smantellare e ricostruire costantemente riconoscendo e accogliendo le sue caratteristiche fondamentali rappresentate dalla dinamicità, dal movimento, dall'interdisciplinarietà, dalla curiosità per ciò che interessa (Morin, 2000).

Di conseguenza proporre azioni di elaborazione e rielaborazione della lingua significa dare agli alunni e alle alunne opportunità di sperimentazione della creatività, di appropriazione del proprio pensiero, di scoperta del pensiero altrui.

Quando tutto ciò viene realizzato con bambini/e con diagnosi di DSA significa permettere loro di attenuare le caratteristiche negative determinate dal loro disturbo, che impediscono o ostacolano il successo se impegnati in esercizi classici, esaltandone invece quelle positive perché, per loro, la possibilità di analizzare le parole partendo dalla loro costituzione sillabica o addirittura letterale, può garantire un successo più elevato nella lettura e transcodifica e sicuramente anche nella

comprensione del testo, traguardo di competenza complesso il cui perseguimento deve essere garantito.

Lavorare con le modalità più consone alla mente umana, sia in età evolutiva che adulta, significa lavorare sul bisogno anziché sul dovere, riuscendo a sviluppare spontaneamente la conoscenza e la competenza; questo Rodari ci esorta a fare, a cercare nell'insolito, nella fantasia, nell'immaginazione, punti di partenza e percorsi inesplorati eppure presenti (Roghi, 2020), a indagare e ricercare nei *mondi intermedi* (Iacono, 2022) dell'età infantile.

Ciò che ci lascia non è un ricettario, non sono istruzioni per l'uso, si tratta di una teoria pedagogica e una metodologia didattica ben strutturate, che necessitano soltanto di essere accolte con fiducia dai docenti, di essere messe in pratica in maniera sistematica, rompendo gli indugi determinati dalla dipendenza che molti professionisti della scuola hanno nei confronti dei programmi, dei libri di testo, dei voti. Una dipendenza che si affida al meccanicismo anziché alla consapevolezza, alla ripetizione fine a sé stessa anziché all'elaborazione di paradigmi declinabili.

Il coraggio pedagogico di Rodari è rappresentato da questo, dal credere fermamente nel fatto che ai/lle bambini/e non vadano consegnate proposte e non azioni già confezionate o, meglio ancora, territori da esplorare dove sviluppare l'immaginazione, dove costruire e imparare a utilizzare i loro stessi prodotti.

L'idea che divertirsi sia un inciampo per l'apprendimento, e più in generale e più classicamente per il sapere, è forse uno dei peggiori reati pedagogici del nostro tempo.

Riferimenti bibliografici

- Argilli M. (1990). *Gianni Rodari. Una biografia*. Torino: Einaudi.
- Boero P. (2020). *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*. Trieste: Einaudi Ragazzi per Edizioni EL.
- Bruner J., Jolly A. e Sylva K. (1976). *Play: its role in development and evolution*. Harmondsworth. Penguin Books: UK. Trad. it. *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo* (1981). Roma: Armando.
- Cambi F. (1990). *Rodari pedagogista*. Roma: Editori Riuniti.
- D'Alonzo L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Dehaene S. (2009). *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fantozzi D. (2016). *DSA e fruibilità dei libri di testo nella scuola primaria*. Pisa: ETS.
- Huizinga J. (1946). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- Miur (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*. Allegate al D.M. 12 luglio 2011, Roma.
- Montessori M. (1948). *To Educate the Human Potential*. The Montessori - Pierson Estates. Trad. it. *Come educare il potenziale umano* (1970). Milano: Garzanti.

- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffello Cortina.
- Piaget J.J. (1945). *Play, dreams and imitation in childhood*. London, UK: Taylor & Francis. Trad. it. (1999). *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pontremoli G. (1988). Il prezzemolo Rodari. *Linea d'ombra*, n. 28, giugno 1988.
- Rodari G. (1962a). *Il pianeta degli alberi di Natale*. Torino: Einaudi.
- Rodari G. (1962b). *Favole al telefono*. Torino: Einaudi.
- Rodari G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Rodari G. (1979). *Parole per giocare*. Firenze: Manzuoli.
- Roghi V. (2020). *Lezioni di fantastica. Storia di Gianni Rodari*. Roma-Bari: Laterza.
- Sartori G. (1985). *Processi normali e dislessia*. Bologna: il Mulino.
- Trisciuzzi L., Zappaterra T. (2014). *La Dislessia. Una didattica speciale per le difficoltà nella lettura*. Milano: Guerini Scientifica.
- U.N. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: U.N.
- Vygotskij L.S. (1930). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East, European Psychology*, 42(1), 7-97. Trad. it. *Immaginazione e creatività nell'età infantile* (2010). Roma: Editori Riuniti University Press.
- Vygotskij L.S. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Winnicott D.W. (1971). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.
- Zappaterra T. (2012). *La lettura non è un ostacolo. Scuola e DSA*. Pisa: ETS.

Educare il gesto grafico: la riscoperta di una didattica funzionale all'apprendimento della scrittura manuale

Valeria Angelini*

Riassunto: Il contributo si pone l'obiettivo di presentare una riflessione sulle abilità motorie, visuo-percettive e visuo-spaziali coinvolte nell'apprendimento della scrittura manuale. La struttura dell'articolo si focalizza sulla natura olistica ed esperienziale della motricità grafica, sui processi implicati e sulla didattica funzionale al suo corretto apprendimento. Muoversi in uno spazio è muoversi in un foglio, coordinare i movimenti per compiere correttamente un percorso, compiere i movimenti per eseguire un disegno sotto dettatura o incolonnare numeri. In questo senso si intende il processo di abilità: conoscere per riconoscere la maturazione motoria e la lenta conquista del raffinato movimento della scrittura.

Parole chiave: didattica del gesto grafico, grafomotricità, scrittura manuale, abilità motorie, scuola primaria.

English title: Educating the graphic gesture: the rediscovery of teaching functional to learning handwriting

Abstract: The paper aims to present a reflection on the motor, visual-perceptive and spatial skills involved in the learning of manual writing. The structure of the article, taking up international research in the educational and neuro-scientific fields, focuses on the holistic and experiential nature of graphic motility and on the professional skills needed by kindergarten and primary school teachers. To move in a space is to move in a sheet, to coordinate the movements to correctly make a path to make the movements to perform a drawing under dictation or to line up numbers. In this sense we mean the acquisition of skills: recognize the motor maturation and the slow conquest of the refined movement of writing.

Keywords: didactics of the graphic gesture, graphomotricity, handwriting, motor skills, primary school.

*I bambini sono calibrati per i suoni,
ma la scrittura è un accessorio opzionale
che deve essere scrupolosamente costruito*
(Pinker, 2009)

*Università di Firenze, valeria.angelini@unifi.it

1 Introduzione

Quando si parla di scrittura il pensiero volge, in modo quasi automatico, al suo significato di contenuto. Il campo semantico del sostantivo scrittura appare sicuramente interessante. I suoi significati, e le sue sfumature arrivano a delineare ambiti e competenze molto differenti fra loro.

Caputo, parlando di semiotica, definisce la scrittura come “pratica umana che organizza i propri vissuti e la realtà circostante, conferendo loro un senso e costruendo un mondo, e con gli stessi mezzi e gli stessi elementi costruisce nuovi sensi e nuovi mondi. [...] ‘Ciò che determina la pronuncia d’una parola non è l’ortografia, ma la sua storia’, dice Saussure (2006, p. 42). Le parole rotolano nel tempo come pietre e si impastano di storia, di abitudini mentali, fonetiche, di sinestesie, trattenendo un poco di ogni epoca” (Caputo, 2016).

Se pensiamo al significato della scrittura nella storia dell’uomo, la questione assume una prospettiva ancora diversa. Alcuni studi di ricerca strutturali evolucionistici (Anati, 2013; Gimbutas, 1989) hanno ipotizzato che l’origine della scrittura non sia da ricondurre alla struttura politico-sociale; sono, infatti, stati fatti ritrovamenti di proto-scrittura di 8.000 anni raffiguranti simboli grafici ripetitivi con significati di aggettivi o di auspicci con una probabile funzione magico-religiosa, raramente però formavano frasi. È in questo ambito che la scrittura si associa all’idea di funzione di comunicazione intenzionale di idee e concetti.

È soprattutto in quest’ultima accezione che la scuola approccia il significato del lemma. La scrittura come atto comunicativo e in questa prospettiva l’unico obiettivo che appartiene al suo processo di apprendimento riguarda il contenuto della comunicazione e quindi la produzione di diverse tipologie testuali.

Riteniamo che, a questi ambiti, si debba aggiungere quello della scrittura come abilità percettivo-motoria. È questo un aspetto della scrittura che la scuola del primo ciclo sembra aver dimenticato. Nelle Indicazioni Nazionali 2012 se ne fa un tanto veloce quanto superficiale accenno nella premessa della disciplina *Italiano*, più precisamente nel nucleo riferito alla Scrittura: “L’acquisizione della competenza strumentale della scrittura, entro i primi due anni di scuola, comporta una costante attenzione alle abilità grafico-manuali” (Indicazioni Nazionali per il primo ciclo, 2012, p. 29).

Ci chiediamo come sia possibile raggiungere ogni altro campo semantico della scrittura senza concedere al suo aspetto motorio, e quindi esecutivo, la rilevanza che gli appartiene. Ogni contenuto scritto, che sia poesia o sia saggio, esiste perché il movimento lo ha creato. Perché le dita, il polso e il braccio lo hanno eseguito, perché l’occhio ha vigilato e coordinato, perché il corpo ha agito.

Potremmo definire, in questa nostra accezione, la scrittura come atto motorio del pensiero.

Verranno presentate, in questo articolo, le motivazioni della necessità di inserire nella pratica didattica della scuola dell’infanzia e primaria una attenzione consapevole sulle abilità percettivo-motorie della scrittura.

② Perché educare il gesto grafico?

Sulla scrittura a mano il dibattito è senza alcun dubbio un dibattito aperto. La domanda che guida il dibattito è quanto sia utile imparare una tecnica che appare idiosincratICA ai tempi e alla spinta tecnologica e digitale che stiamo vivendo e che sembra ormai dover coinvolgere e governare ogni ambito dell'umano, dove scuola e apprendimento non fanno eccezione. Sono ormai molti gli studi internazionali che hanno dimostrato il legame neurologico fra scrittura manuale e apprendimento, sia per quanto riguarda la comprensione sia per quanto riguarda la memoria di quanto appreso (Olivieri, 2014; Umejima, Ibaraki, Yamazaki, & Sakai, 2021; Wiley & Rapp, 2021), dimostrando che l'atto dello scrivere non è solo un prodotto motorio con una finalità comunicativa, ma rientra a pieno titolo in un processo di apprendimento, e come tale ha necessità di essere considerato, pensato e quindi educato.

Umejima *et al.* concludono la loro ricerca affermando che:

Our present experiments demonstrated that brain activations related to memory, visual imagery, and language during the retrieval of specific information, as well as the deeper encoding of that information, were stronger in participants using a paper notebook than in those using electronic devices. Our results suggest that the use of a paper notebook affects these higher-order brain functions, and this could have important implications for education, particularly in terms of the pros and cons of e-learning. The expanded use of mobile devices or computers could undercut the use of traditional textbooks and paper notebooks, which may in fact provide richer information from the perspective of memory encoding (2021, p. 9).

Ci sembra che la tendenza della scuola, italiana ed internazionale, sia quella di non dedicare alcuna attenzione alla didattica della scrittura manuale, lasciando questo apprendimento alla spontanea costruzione dei processi motori. Come ogni atto motorio fine la scrittura ha bisogno di precisione ed esattezza, dove con precisione intendiamo la corretta successione dei momenti che compongono le azioni complesse e con esattezza definiamo un atto rapido e chiaro.

Scriva Maria Montessori,

Chi rimane a contatto con i bambini si accorge che, sotto l'attività che li dirige a raggiungere vari scopi pratici, esiste uno speciale segreto di successo: è la precisione, l'esattezza con cui gli atti si devono compiere. [...] Essi sembrano avidi di sapere come bisogna muoversi. Passano attraverso l'epoca della vita in cui è necessario diventar padroni dei propri atti. [...] Sono nell'epoca preziosa e passeggera delle costruzioni definitive (Montessori, 1999, pp. 94-97).

Il movimento dello strumento sul foglio, l'impugnatura, la pressione esercitata iniziano con le prime esplorazioni grafiche del bambino: "il gesto è il segno visivo iniziale che contiene il futuro scrivere del bambino come una ghianda contiene una quercia futura. I gesti sono scritture per aria, i segni scritti sono spesso semplicemente gesti che sono già stati fissati" (Vygotskij, 1987, p. 156).

Già l'evoluzione dello scarabocchio in scrittura porta con sé questa doppia natura: la componente motoria e la componente comunicativa. L'azione e l'intenzione. Sostiene Quaglia (2003) che il valore gestuale dei primi tracciati assume carattere di premessa per il disegno definendo le fasi di sviluppo del pregrafismo; è in queste tappe motorie che si costruisce la memoria motoria che strutturerà la scrittura.

Non tratteremo, in questo contributo, della parte creativa, individuale e spontanea, perché ampiamente approfondita nella letteratura sia pedagogica e psicologica sia in quella didattica. Ci concentreremo, piuttosto, sulle abilità prassiche e visuo-spaziali del gesto grafico.

Una mano che scrive ha come sua origine un corpo che si muove, che esplora lo spazio, le sue distanze e le sue forme. Un corpo che fa e facendo impara sempre più, e sempre meglio, a prevedere e quindi pianificare i movimenti trasformandoli in atti finalizzati a uno scopo.

È proprio di questo che stiamo parlando, è di questo che devono essere resi consapevoli i docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. La mano per poter scrivere ha bisogno di utilizzare e riciclare tutte le abilità che ha esperito e esplorato, sperimentato e affinato in ambienti che non sono certamente un foglio o un quaderno di esercizi.

Nel disegnare una forma sul foglio, egli [il bambino] fa riferimento ad un tracciato immaginativo interno frutto di una rappresentazione mentale: la forma grafica, che poi diverrà segno grafico della scrittura, viene costruita mediante una pluralità ed una complessità di atti che portano alla raffigurazione di una immagine mentale [...] Parimenti, la corretta assunzione dello schema motorio determina la coordinazione dei movimenti e l'organizzazione dell'azione sul piano fisico (Linee guida DSA, 2011, p. 11).

Per poter eseguire un atto motorio correttamente, che sia tracciare il disegno di una casa o allacciare il bottone di una giacca, è necessario avere in mente un modello di esecutività motoria, conoscere l'algoritmo delle azioni. Cosa fare prima e cosa fare dopo, quale direzione dovrà avere il gesto o quale intensità muscolare dovrà essere esercitata per poter raggiungere il mio scopo. Dove concentrare lo sguardo e come dovrà essere la postura perché ci sia una coerenza fra aspettativa e realtà, fra progetto e atto.

Vogliamo porre particolare attenzione a questa ultima affermazione: coerenza fra aspettativa e realtà; nel disegno è quello che Luquet (1995) definisce come realismo mancato. In questa fase, che segue il realismo fortuito e precede il realismo intellettuale, l'intenzione esecutiva del disegno si scontra con la sua azione esecutiva. Nel disegnare ciò che immagina, il bambino deve fare i conti con alcuni ostacoli. Il primo, e più importante, è il controllo dell'attività motoria. Le sue dita e la sua mano non sono ancora in grado di effettuare movimenti intenzionali precisi e fini. Altro ostacolo, secondo Luquet, è la difficoltà del bambino a organizzare, disporre e orientare i diversi elementi che appartengono all'immagine all'interno del disegno. Nel disegno, e ancor di più nella scrittura, la relazione tra gli elementi

è di fondamentale importanza, perché è la loro organizzazione a configurare il significato. È questa quella che Luquet definisce incapacità sintetica (1995).

Lasciare una traccia grafica che divenga una comunicazione scritta (pittorica o alfabetica è di poca rilevanza) è una conquista lenta e faticosa. Richiede un grande sforzo evolutivo e una buona capacità di superare le frustrazioni che essa porta con sé.

È una conquista molto diversa da quella orale e fonatoria. Garman (1990) schematizza le differenze del sistema manuale rispetto a quello fonatorio rilevando interessanti caratteristiche:

1. il sistema deputato al controllo dell'arto superiore è più integrato e localizzato di quello vocale;
2. il sistema manuale non è stato creato con la specifica funzione della scrittura ma funzionalizzato ad essa. Risulta quindi non specializzato per questa abilità;
3. nella scrittura le parti coinvolte (mano e braccio) formano un sistema parzialmente chiuso con dita e pollice in una relazione di natura agonista-antagonista;
4. il sistema braccio-mano opera attraverso uno strumento che ne registra i movimenti;
5. nella scrittura le caratteristiche spaziali dei caratteri sono legate alla forma e codificate sulla base dei movimenti manuali che li generano;
6. la scrittura a mano richiede l'acquisizione di programmi motori specifici (cfr. Cacciari, 2001, pp. 95-96).

Questa consapevolezza professionale ha necessità di essere acquisita; una formazione specifica in questo ambito così poco frequentato è di primaria importanza. Un percorso che riprenda il concetto di *Bildung* che letteralmente indica la formazione o la creazione, un sostantivo che però, come spesso accade alle parole tedesche, ha al suo interno un significato che va ben oltre la sua definizione. La storia di questo termine è lunga e importante, affonda le sue radici nel misticismo tedesco del XVI secolo di Eckhart e Böhme per poi trovare nuova vita nel romanticismo e nel *Bildungsroman* (romanzo di formazione).

La radice del termine *Bildung* è la parola *Bild* che il dizionario etimologico della lingua tedesca (Kluge, 1989) definisce come "immagine" intesa con un senso generale ma può anche voler dire simbolo o metafora. La *Bildung* non è un obiettivo, un risultato o uno scopo, ma l'intimo e soggettivo processo attraverso il quale e nel quale nulla scompare e tutto si conserva.

È in questa accezione che ogni formazione professionale dovrebbe essere vissuta. È a questo atteggiamento che la comunità professionale dovrebbe tendere. Una formazione che abbia lo sguardo rivolto verso ciò che era, ciò che è, ciò che sarà e ciò che è stato.

③ Il corpo che impara a scrivere

Nel mondo della adulta destrezza, impugnare una penna e iniziare a scrivere appare un atto così semplice da sembrare quasi ovvio. Questa ovvietà, spesso, fa dimenticare che la scrittura, come ogni altro movimento, è conquista e costruzione, fatta di abilità precedenti che divengono condizioni per processi futuri.

La coordinazione motoria che dà vita alla scrittura non richiede esclusivamente un sistema neurofisiologico che funzioni, ma si appoggerà a un sistema nervoso centrale che dovrà essere in grado di elaborare, in modo coerente e corretto, le informazioni sensoriali prestando attenzione, contemporaneamente, all'ambiente e alle diverse richieste cognitive.

È la scuola dell'infanzia il luogo in cui i docenti devono offrire esperienze di apprendimento che abbiano come obiettivi la sperimentazione del corpo come unità e come immagine simmetrica, prestando particolare attenzione alla postura nell'esecuzione dei movimenti, alla tonicità muscolare e alla sua modulazione e gestione e alla componente visuo-spaziale di esecuzione.

All'ingresso nella scuola dell'infanzia i bambini e le bambine hanno già sperimentato quello che Le Bouche (1983) definisce corpo vissuto: a livello prassico si affina la regolazione del tono muscolare favorendo aggiustamenti posturali sempre più precisi, migliorando la coordinazione motoria, la capacità di muoversi e orientarsi nello spazio conosciuto e il senso del ritmo interno a ogni movimento.

Scrivere a mano è possibile grazie a un'elaborata sequenza di atti motori a carico della motricità fine che non solo devono essere molto veloci e coordinati ma spesso sono caratterizzati da cambi di direzioni e dalla corretta gestione dell'organizzazione spazio-temporale dei movimenti agiti. Diviene quindi ancor più chiaro come siano di fondante centralità il lavoro e le esperienze fatte nel periodo 3-6 anni.

Affinché tutto questo si possa realizzare è necessario che siano presenti componenti prassico-motorie come una presa pollice/indice dello strumento grafico che risulti precisa ed efficace, la capacità di usare in modo autonomo e coordinato le dita, la capacità di modulare la pressione sullo strumento. A esse devono venire associate componenti cinestesiche visive e motorie che permettono di eseguire una continua comparazione della sequenza di movimenti automatizzata nella memoria con l'effettivo movimento dell'arto che si svolge durante l'attività di scrittura.

Berninger e Whitaker (1993) ritengono che “come tutti i processi cognitivi, anche il processo di scrittura è un'abilità complessa che dipende da diverse componenti, ognuna delle quali contribuisce in modo specifico a trasformare in forma grafemica informazioni verbali ascoltate o pensate”.

Potremmo riassumere le condizioni di un corretto gesto grafico con:



1. una corretta postura: la testa e la schiena sono allineati e le spalle rilassate, l'avambraccio poggia sul piano di lavoro in modo da agevolare i movimenti del braccio, polso e dita;
2. una corretta impugnatura: la mano appoggia con il mignolo sul foglio ed è in asse sul polso, l'avambraccio e il gomito sono appoggiati sul tavolo, la mano che non scrive tiene fermo il foglio, la matita è presa con una "pinza" tra l'indice e il pollice, il medio sostiene lo strumento, l'anulare e il mignolo sono a contatto con il foglio. Non ultima la distanza della presa dalla punta della matita, perché deve essere tale da permettere di vedere quanto si sta scrivendo;
3. la gestione dello spazio con il corpo: prima di scrivere con lo strumento si scrive con il proprio corpo, quindi la sperimentazione dello spazio vissuto è un presupposto imprescindibile per la gestione dello spazio grafico, perché più il bambino sperimenta con il proprio corpo, più sarà abile nell'interiorizzare i movimenti e trasferirli come traccia grafica sul foglio. Si rende quindi necessario lavorare sulla consapevolezza corporea e sullo schema corporeo prima di affrontare la scrittura. È necessario che questi apprendimenti si sviluppino sia durante il ciclo della scuola dell'infanzia che nel biennio della scuola primaria.

4 Quale didattica per imparare a scrivere?

Cosa dovrebbe sapere, o meglio cosa non dovrebbe non sapere, un docente di scuola dell'infanzia e di scuola primaria di un bambino e di una bambina che si avvicinano alla scrittura? Non è una scelta casuale quella di unire i due ordini di scuola. Un bambino per poter scrivere ha bisogno di aver messo, nella sua cassetta degli attrezzi, delle abilità, dei concetti e delle abitudini motorie senza le quali scrivere sarà solamente una grande e frustrante fatica. Non può né potrà scrivere senza avere tutti gli attrezzi di cui ha bisogno.

L'apprendimento della scrittura manuale, a differenza di quello della lettura, sembra ripercorre i tempi che hanno caratterizzato la sua evoluzione nel corso dei millenni. L'uomo, nella sua storia filogenetica, è da sempre stato accompagnato dalla produzione e dall'ascolto di suoni. Le ricerche degli ultimi quarant'anni (Eimas, Siqueland, Jusczyk, Vigorito, 1971; Dehaene-Lambertz, Dehaene & Hertz-Pannier, 2002; Peña, Maki, Kovačić, Dehaene-Lambertz, Koizumi, Bouquet & Mehler, 2003) hanno dimostrato che fin dal primo giorno di vita il neonato percepisce i contrasti linguistici e ha un'attenzione per la prosodia della lingua materna: le competenze linguistiche del bambino si poggeranno su una rete neuronale definita.

Non si può dire la stessa cosa per la scrittura, che deve anzi creare o riciclare reti per costruire un apprendimento che potremmo definire filogeneticamente nuovo, e questo perché scrivere è un'abilità percettivo-motoria estremamente complessa di gestione del linguaggio attraverso il controllo esecutivo di uno strumento esterno, un mediatore fra l'atto e la sua esecuzione.

Risiede in questa reale e autentica complessità dell'imparare a scrivere. Cosa è necessario aver acquisito, sperimentato e maturato per poter affrontare questo apprendimento?

È necessario, prima di accennare a questo, soffermare la riflessione sul concetto di "gerarchia". Il principio di gerarchia vincola le sequenze a condizioni temporali di comparsa. C'è un *ante* senza il quale il *post* non potrà compiersi. È una acquisizione progressiva e rigorosa, che diviene sempre più raffinata nella sua specificità esecutiva. Si ha, tuttavia, come la sensazione che la scrittura non debba sottostare a questa regola: il processo crea il prodotto, è del processo che la didattica si occupa. Il prodotto non è che la conseguenza dell'intervento didattico. Eppure non si sa quali siano le abilità che creano il prodotto della manoscrittura.

In un interessante libro Diana Olivieri (2014, pp. 64-65) elenca, in modo chiaro ed esaustivo, quale sia la gerarchia delle abilità neuro-cognitive necessarie a ogni bambino per scrivere bene; ovvero: le abilità visuo-percettive, che permettono di interpretare con accuratezza o di assegnare un significato a ciò che si osserva; la prassi motoria, che implica la capacità di pianificare ed eseguire azioni o comportamenti motori che, nel caso della scrittura, corrispondono all'assegnazione ai vari muscoli o gruppi muscolari di ruoli nell'esecuzione del compito; il *feedback* cinestetico del sistema senso motorio, che è strettamente connesso alla postura e alla prensione poiché è il *feedback* cinestetico a facilitare una buona corrispondenza fra piano motorio ed esecuzione motoria consentendo un monitoraggio di tipo fine; la coordinazione visuo-motoria, che riguarda la capacità di associare un *output* motorio con un *input* visivo, questo permette un monitoraggio importante seppur grossolano.

Risulta quindi del tutto evidente come tutte queste abilità rappresentino la *conditio* per accedere all'abilità della scrittura a mano.

La storia della didattica nella scuola italiana degli ultimi quarant'anni parla di un progressivo abbandono di attenzione, fino quasi alla dimenticanza, del percorso esperienziale necessario all'acquisizione dell'abilità di scrittura. Solo negli ultimi anni l'editoria scolastica ha iniziato a porre attenzione all'esecutività motoria dei simboli scrittori, ma ancora troppo accentuata è l'attenzione al prodotto e ancora troppo labile quella rivolta al processo sotteso.

Si evidenzia quindi come il bisogno formativo si concentri prevalentemente sull'acquisizione dei momenti di processo dell'atto motorio al fine di poter effettuare una valutazione formativa nella scuola dell'infanzia e una valutazione diagnostica nella scuola primaria.

Ogni apprendimento, nei primi anni di scolarizzazione, poggia le proprie fondazioni sulle esperienze corporee che ne definiscono e stabiliscono limiti e caratteristiche. I domini concettuali spaziali, temporali, delle relazioni e delle dimensioni fanno da parametro e da bussola. I principi di trans e inter-disciplinarietà delle conoscenze origina nella stessa natura del modo di conoscere del bambino. Nulla è separato, tutto correla e concorre al tutto. Muoversi in uno spazio è muoversi in un foglio, coordinare i movimenti per compiere correttamente un percorso è



compiere i movimenti per eseguire un disegno sotto dettatura o incolonnare numeri. La gradualità degli apprendimenti ne permetterà il consolidamento: passare dal movimento semplice al complesso; da attività grosso-motorie a quelle fino-motorie; da attività fatte in piedi a quelle fatte a sedere; da movimenti semplici e isolati a quelli complessi e combinati.

Di pari importanza risulteranno tutte le attività funzionali alla corretta prensione dello strumento grafico, da fare palline con tre dita con ambo le mani ad allacciare e slacciare bottoni o scarpe, ritagliare e impugnare e utilizzare posate.

In questo senso si intende il processo di abilità, e in questo senso si definisce la valutazione formativa e diagnostica: conoscere per riconoscere la maturazione motoria e la lenta conquista del raffinato movimento della scrittura.

5 Conclusioni

Ogni bambino e bambina avrà la propria grafia, che crescerà e si modificherà nel tempo, è importante allora che il movimento alla base di ciascuna scrittura sia fluido, comodo e armonicamente proprio.

Per questo è di primaria importanza riportare, nel bagaglio professionale delle maestre e dei maestri, lo studio delle componenti, e quindi la competenza per una progettazione didattica, del gesto grafico.

I movimenti della scrittura nascono nelle attività del mangiare con la forchetta e versare l'acqua da una brocca in un bicchiere, impugnare un cucchiaino e portarlo alla bocca, scendere scale ed eseguire un percorso gattonando. Perché scrivere non significa prendere una penna o un pennarello in mano ed eseguire un tracciato.

L'apprendimento si verifica quando chi apprende sceglie di ri-elaborare in autonomia il materiale di studio: per la scrittura il materiale di studio sono il corpo e la realtà del mondo.

Crediamo di centrale importanza che ogni docente abbia una preparazione specifica in questo ambito e che il Ministero inizi a porre l'attenzione, nei suoi documenti, a questo tema che troppo a lungo ormai è stato dimenticato e che ricopre, invece, un ruolo centrale negli apprendimenti disciplinari.

I pre-requisiti per le abilità disciplinari di ogni asse culturale sono pienamente coinvolti nell'apprendimento della scrittura manuale. Citando Olivieri (2014), "l'educazione implica l'adattamento o l'assimilazione di competenze cognitive evolutivamente previste o biologicamente primarie per scopi secondari o non previsti a livello evolutivo, e corrisponde a quel processo attraverso cui s'ispira la volontà di imparare" (Olivieri, 2014, p. 15).

Riferimenti bibliografici

- Anati E. (2013). *Origini della scrittura*. Brescia: Atelier.
- Berninger V.W., & Whitaker D. (1993). Theory-based branching diagnosis of writing disabilities. *School Psychology Review*, 22(4), 623-642. <https://doi.org/10.1080/02796015.1993.12085678>.
- Cacciari C. (2001). *Psicologia del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Caputo C. (2016). Semiotica della scrittura. *Filosofi(e)Semiotiche*, Vol. 3, N. 1, 25-36.
- De Saussure F. (2006). Seconda prolusione ginevrina. In F.E. Fadda (a cura di). *Lingua e mente sociale* (pp. 101-109). Acireale-Roma: Bonanno.
- Garman M. (1990). *Psycholinguistic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gimbutas M. (1989). *The Language of the Goddess*. San Francisco: Harper&Row.
- Kluge F. (1989). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlino: De Gruyter.
- Luquet G.H. (1995). *Il disegno infantile. Educazione all'immagine per la scuola materna ed elementare*. Roma: Armando Editore.
- Miur (2012). *Indicazioni Nazionali per il primo ciclo di istruzione*. <https://www.miur.gov.it>.
- Miur (2011). *Linee guida DSA*. https://bes.indire.it/wp-content/uploads/2014/02/linee_guida_sui_dsa_12luglio2011.pdf.
- Montessori M. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Olivieri D. (2014). *Le radici neurocognitive dell'apprendimento scolastico*. Milano: Franco Angeli.
- Peña M., Maki A., Kovačić D., Dehaene-Lambertz G., Koizumi H., Bouquet F. & Mehler J. (2003). Sounds and silence: an optical topography study of language recognition at birth. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100(20), 11702-11705. <https://doi.org/10.1073/pnas.1934290100>.
- Pinker S. (2009). *Language learnability and language development: with new commentary by the author*. Vol. 7. . Cambridge: Harvard University Press.
- Quaglia R. (2003). *Manuale del disegno infantile*. Torino: UTET Università.
- Umejima K., Ibaraki T., Yamazaki T. & Sakai K.L. (2021). Paper Notebooks vs. Mobile Devices: Brain Activation Differences During Memory Retrieval. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2021.634158>.
- Vygotskij L.S. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Wiley R.W. & Rapp B. (2021). The Effects of Handwriting Experience on Literacy Learning. *Psychological science* vol. 32,7, 1086-1103 <https://doi.org/10.1177%2F0956797621993111>.

Il «metodo della scrittura spontanea»: la proposta didattica di Maria Montessori

Gloria Donnini*

Riassunto: L'approccio della pedagogista Maria Montessori al processo di apprendimento della scrittura mette in luce alcuni aspetti fondamentali: il lavoro di sintesi che compie la mente del bambino, il ruolo basilare degli esercizi preparatori e delle attività propedeutiche all'apprendimento della scrittura, l'osservazione del soggetto scrivente, attraverso l'analisi dei meccanismi che intervengono nell'atto scrittorio. Congiungendo e sintetizzando specifiche abilità (compiere azioni mirate al raffinamento della mano – allacciare, infilare, abbottonare, ecc.–, tracciare la forma delle lettere, tenere e impugnare lo strumento scrittorio, abbinare lettere ai suoni corrispondenti, analizzare parole e comporre foneticamente), i bambini saranno in grado di scrivere, attraverso un vero e proprio “atto esplosivo di scrittura”.

Parole chiave: metodo della scrittura spontanea, attività preparatorie, osservazione del soggetto scrivente, sviluppo naturale, apprendimento.

English title: Spontaneous writing: Maria Montessori's didactic approach.

Abstract: Maria Montessori's didactic approach to the learning process of writing highlights some fundamental aspects: the work of synthesis that the child's mind performs, the basic role of preparatory activities for learning to write, the observation of the child while he is writing, through the analysis of the mechanisms that intervene in the writing act. Correlating and synthesizing specific skills (actions finalized at refining the hand – fastening, threading, buttoning... - , tracing the shape of the letters, holding the writing instrument, matching letters and corresponding sounds, analyzing words and composing them phonetically), children will be able to write, through a real “explosive writing act”.

Keywords: Spontaneous writing method, preparatory activities, observation of the writing child, natural development, learning.

1 Introduzione

L'approccio della pedagogista Maria Montessori al processo di insegnamento-apprendimento della letto-scrittura fa principalmente leva su fasi e attività preparatorie, non scrittorie, nel periodo dell'infanzia che va dai 2 ai 4 anni, fase propedeutica fondamentale per la futura acquisizione della scrittura e della lettura come competenze di base. La sua proposta metodologica come supporto allo sviluppo

* Università di Urbino Carlo Bo, gloria.donnini@uniurb.it

naturale mette in luce alcuni aspetti fondamentali come il lavoro di sintesi che viene a compiere la mente del bambino, la funzione degli esercizi preparatori e delle attività propedeutiche all'apprendimento della scrittura, “[...] il ripensamento della prospettiva da cui affrontare il problema, che deve mirare agli obiettivi d’apprendimento a partire dalla conoscenza della fisiologia e psicologia infantili e non dall’idea di competenza alfabetica e di grafema/fonema come elemento di base del processo” (Lupi, 2021, p. 21) scritto.

La sua proposta, che considera l’apprendimento della letto-scrittura come innaturale, o meglio uno scoglio e al tempo stesso un tormento nei confronti del mondo dell’infanzia, spontaneo e spensierato fino a quel momento, si conclude con una vera e propria *esplosione* della competenza letto-scrittoria da parte del bambino.

[...] il primo scoglio della scuola è il leggere e scrivere: primo tormento dell’uomo [...] (Montessori, 2018/1948, p. 217).

② Neuroplasticità, esperienze, apprendimento

Nei primi anni di vita, in particolare tra i 2 e i 4 anni, i bambini accedono alla lingua scritta in maniera naturale e spontanea (Montessori, 2018/1948, p. 232). Durante questa fase risulta sostanziale che essi abbiano libero accesso a esperienze che permettano l’esplorazione del linguaggio scritto, esperienze riguardanti in maniera specifica il riconoscimento di oggetti attraverso la loro forma e consistenza grazie principalmente al senso del tatto (oltre alle percezioni uditive e visive), la decodifica dei suoni che compongono le parole, il *toccare* e seguire tracciati con le dita della mano per poter in seguito scrivere le lettere che rappresentano i suoni corrispondenti, il manipolare le lettere di un alfabeto mobile per strutturare parole e semplici frasi.

[...] la mano infantile ancora incoordinata, “morbida nella funzione”: è la piccola mano cercante del bimbo piccolissimo di quattro anni che “tocca tutte le cose intorno” nel tentativo irresistibile e inconscio di stabilire le sue coordinazioni definitive (Montessori, 2018/1948, p. 238).

La pedagoga Maria Montessori, ancor prima della nascita della psicologia cognitiva e delle neuroscienze, aveva constatato come le esperienze dirette e concrete non solo penetrassero la mente del bambino, “che già neonato possiede un’autentica vita psichica” (Montessori, 2018/1950, pp. 44-45), ma addirittura la costruivano.

Avviene uno scambio fra l’individuo, o meglio l’embrione spirituale, e l’ambiente; grazie a esso l’individuo si forma e si perfeziona. [...] Il bambino si sforza di assimilare l’ambiente, e da tali sforzi nasce l’unità profonda della sua personalità. [...] L’esercizio di

questo sforzo produce uno sviluppo sempre attivo di energia costruttiva e contribuisce all'opera perpetua dell'incarnazione spirituale (Montessori, 2018/1950, p. 52).

[...] la mente infantile è concreta, basata sull'interazione diretta, su una serie di tentativi, anche infruttuosi, promossi dal bambino e non prefigurati dal programma (Oliverio, 2017, p. 7).

La mente dei bambini, nei primi anni di vita, è in grado di apprendere, assorbire, conoscere, assimilare in maniera profonda, soprattutto grazie a un'educazione intesa come supporto alla scoperta del mondo, al fine di far emergere le potenzialità di cui sono dotati.

[...] le impressioni non solo penetrano nella sua mente, ma la formano. Esse s'incarnano in lui. Il bambino crea la propria "carne mentale", usando le cose che sono nel suo ambiente. Abbiamo chiamato il suo tipo di mente *mente assorbente* (Montessori, 1999/1952, p. 25).

Tra il bambino e il suo ambiente di vita si genera una sorta di alchimia *chimica mentale* (Montessori, edizione originale 1999/1952, p. 25) capace di influenzare le due dimensioni vicendevolmente, così da modificare e trasformare la mente che si ri-crea per conquistare e ri-appropriarsi degli strumenti cognitivi e comunicativi che le consentiranno di agire attivamente e integrarsi alla realtà circostante (Montessori, 1999/1952).

Egli entra nella vita e incomincia il suo misterioso lavoro; a poco a poco assume la meravigliosa personalità adatta al suo tempo e al suo ambiente. Edifica la sua mente, finché pezzo per pezzo giunge a costruire la memoria, la facoltà di capire, la facoltà di ragionare (Montessori, 1999/1952, p. 27).

L'interesse dei bambini dai 2 ai 4 anni per la scrittura conduce all'esigenza di predisporre interventi educativi precoci, offrendo stimoli per l'apprendimento nei confronti delle abilità relative al processo di letto-scrittura, in sintonia con i loro bisogni e rispettando i processi naturali di crescita. La neuropedagogia, ovvero l'incontro tra neuroscienze e insegnamento, avvalendosi di ricerche neuroscientifiche, chiarisce la rilevanza dell'intervento precoce da parte degli educatori, basandosi sul concetto di *plasticità neuronale*, ovvero la condizione del cervello umano di produrre costantemente, attraverso l'esperienza diretta, neuroni e connessioni (Oliverio, 2017).

La neuroplasticità è la proprietà che consente al cervello di modificare la propria struttura e il proprio funzionamento in risposta all'attività e all'esperienza mentale (Doidge, 2018, p. 9).

Gli stimoli ripetuti e le differenti combinazioni di *input* a cui il bambino è sottoposto attivano l'utilizzo del cervello, mutandone continuamente l'architettura. Dal punto di vista qualitativo e della quantità di informazioni, ciascuno acquisisce e impara in maniera unica, anche per il diverso esercizio delle capacità percettive e motorie. Ogni struttura del cervello risulta trasformata in modo irripetibile ed esclusivo (Kandel *et al.*, 2014).

Se il cervello è in grado di modificare la propria struttura morfologica in risposta all'esperienza (Siegel, 2014), allora anche le esperienze di letto-scrittura, guidate o spontanee, concorrono alla formazione della mente-cervello, trasformandone costantemente la struttura attraverso il principio di neuroplasticità (trattenimento, elaborazione e ri-modulazione di nuove informazioni). In questo modo è rinforzato il processo di apprendimento: gli stimoli ripetuti tramite le esperienze attivano geni che danno origine a nuove connessioni.

Il bambino non registra passivamente quanto gli viene trasmesso dall'ambiente, bensì elabora le informazioni trasformandole (Mason, 2016, p. 39).

L'educazione ha quindi il compito di "dare forma" al cervello, un concetto espresso sin dai tempi della filosofia greca, ma che oggi si basa sui risultati empirici delle neuroscienze (Oliverio, 2017, p. 6).

Del resto, i principi del costruttivismo (Piaget, 1952) e del neurocostruttivismo (Valenza e Turati, 2019) considerano la realtà come vera e propria costruzione della mente, avvalorando le dimensioni educativa-culturale, sociale e motivazionale; in particolare, quest'ultimo approccio considera la costruzione della conoscenza (apprendimento) come un processo dinamico che interagisce su base cognitivo-neuronale, genetica, comportamentale e ambientale. Di conseguenza, ogni esperienza, tra cui quelle legate alla letto-scrittura, è appresa e integrata in base a strutture preesistenti, per essere in seguito ri-modulata con nuove informazioni ai fini della costruzione della conoscenza.

Per l'apprendimento della lettura e della scrittura, le aree del cervello correlate all'analisi delle informazioni visive e uditive sono attivate anche da stimoli sensoriali tattili. In ragione di ciò, il cervello ha necessità di compiere esperienze tattili e motorie, nell'intento di sviluppare le aree del linguaggio e del pensiero complesso. Esiste per la neuropedagogia una correlazione sostanziale tra sensi e motricità, così come la mente del bambino è concreta e fondata sull'esperienza diretta.

Nel corso del suo sviluppo, il cervello ha bisogno di fare esperienze tattili e motorie perché si sviluppino le aree che rappresentano il punto di partenza per la maturazione delle aree superiori, quelle del linguaggio e del pensiero complesso (Oliverio, 2017, p. 7).

Per imparare a leggere e a scrivere e soprattutto a riconoscere velocemente le parole, il bambino, oltre al canale visivo-uditivo, utilizza il tatto, senso maggiormente sviluppato nella prima infanzia. Il linguaggio infatti si colloca contemporaneamente in aree dell'emisfero sinistro (Broca e Wernicke) e destro. Il lobo parietale della corteccia, in relazione al linguaggio scritto, si attiva in risposta a serie di lettere coerenti (dotate di significato) e incoerenti (prive di significato). L'utilizzo di competenze spaziali, che si delinea nel tracciare dei segni verso l'alto, verso il basso, a destra e a sinistra, dipende dal lobo parietale, così come gli stimoli tattili, pressori e termici.

Intervenire precocemente nel processo di letto-scrittura, oltre a stimolare la funzione cerebrale, significa rispondere a un bisogno interiore legato al proprio

corpo, ad apprendere attraverso attività tattili-sensoriali, motorie-esperienziali, percettive-spaziali.

③ L'approccio di Maria Montessori all'apprendimento della letto-scrittura

Tutti sappiamo che il primo scoglio della scuola è il leggere e scrivere: primo tormento dell'uomo che deve sottomettere la propria natura alla necessità della civilizzazione (Montessori, 2018/1948, p. 217).

Ad affermarlo è Maria Montessori, medico e pedagogo di origine marchigiana, che sottolinea l'innaturalità dell'esercizio scritto (la scrittura), vissuto dal mondo dell'infanzia come supplizio, infanzia che fino a quel momento stava vivendo il suo sviluppo e il suo apprendimento in maniera del tutto naturale e senza sforzo alcuno.

Del resto «aiutare la mente nei suoi diversi processi di sviluppo, secondarne le varie energie e rafforzarne le diverse facoltà» (Montessori, 1999/1952, p. 29) rappresenta il principale intento educativo da parte delle istituzioni coinvolte nella e per la formazione integrale del bambino e per il suo sviluppo armonico.

La pedagoga, disapprovando il metodo di insegnamento per l'apprendimento della scrittura dei suoi predecessori, in particolare di Itard e Séguin (nonostante li consideri i soli legittimi fondatori di una pedagogia scientifica in senso moderno, di cui lei si sente continuatrice), in quanto tracciano, a suo avviso, due errori fondamentali nell'insegnamento del linguaggio grafico – la scrittura in stampatello maiuscolo e la preparazione della scrittura attraverso lo studio della geometria razionale –, edifica una via più semplice per far apprendere ai bambini il complesso meccanismo della scrittura, «ne proveremo forse un grande sollievo, risparmiando all'umanità futura *ogni sforzo* per imparare a scrivere» (Montessori, 2018/1948, p. 225).

Questo sforzo si contrappone idealmente alla naturalità con cui i bambini nelle scuole montessoriane imparano ogni cosa grazie solo all'esercizio con un materiale strutturato in senso cognitivo dopo la presentazione che ne fa la maestra (Lupi, 2021, p. 21).

Non è necessario partire dalle aste per far scrivere il bambino, esercizio che affatica e richiede impegno e concentrazione, associando di lì a breve la modalità prestabilita di prensione e impugnatura dello strumento grafico, “lavoro difficilissimo e arido” (Montessori, 2018/1948, p. 226).

Ella mette in evidenza l'errore del metodo adoperato fin qui nelle scuole comuni, secondo il quale par che la scrittura debba cominciare dalle rette, e perciò dalle aste che sono un vero sforzo per il bambino, perché l'asta è l'esercizio più difficile a compiersi (Lucentini, 1919, p. 44).

Analizzando i quaderni dei bambini con ritardo cognitivo, osservati in Francia, si accorse che le pagine prodotte con le aste terminavano con intere righe, i cui segni, sempre più curvilinei, assomigliavano al grafema “C”, sia per la labile

attenzione che per il temporaneo e limitato sforzo d'imitazione:

[...] e il movimento naturale si sostituisce gradualmente a quello provocato (Montessori, 2018/1948, p. 226).

[...] ciò che non riscontra nei bambini normali, i quali, con lo sforzo d'imitazione, riescono, com'Ella dice, a nascondere l'errore didattico (Lucentini, 1919, p. 44).

Lo stesso fenomeno non si manifestava negli altri bambini, in quanto il grande sforzo permetteva loro di resistere e terminare la pagina seguendo il modello delle aste rette.

La pedagogista inoltre si accorse, osservando i disegni spontanei, che le linee tracciate dai bambini con dei ramoscelli sulla sabbia o sulla terra risultavano sempre lunghe e curve, diversamente sovrapposte o intrecciate, ma mai apparivano brevi o rette.

Lo stesso fenomeno vedeva il Séguin quando faceva tracciare le orizzontali, che diventavano subito curve ed egli attribuiva il fenomeno all'imitazione della linea dell'orizzonte (Montessori, 2018/1948, p. 226).

[...] E d'altra parte non si capisce come l'alfabeto, in massima rotondeggiante, debba essere preparato con la linea retta (Lucentini, 1919, p. 44).

L'impegno e la fatica che impiegano i bambini per apprendere a scrivere è artificioso e correlato ai metodi d'insegnamento, metodi che partono dallo studio della scrittura (l'oggetto) e non dall'individuo che esercita la scrittura (il soggetto).

Partendo dall'osservazione del soggetto scrivente, Maria Montessori analizzò i meccanismi che intervengono nell'atto scrittorio, definendo la sua proposta didattica, grazie all'esperienza di studio e di ricerca con i bambini, «metodo della scrittura *spontanea*» (Montessori, 2018/1948, p. 227):

La MONTESSORI dunque, spogliandosi di ogni preconetto, si propose di osservare non la scrittura, ma l'individuo che scrive per compiere su esso uno studio psicofisiologico della scrittura, dal quale trarre un metodo che avesse base antropologica ed a cui ella avrebbe voluto dare il nome di metodo antropologico, se l'esperienza non gliene avesse suggerito un altro più bello e più adatto: «metodo della scrittura *spontanea*» (Lucentini, 1919, p. 44).

La pedagogista si accorse che l'interesse da parte dei bambini per la lettura e la scrittura si manifestava molto prima, rispetto all'inizio della scuola primaria: osservò che già all'età di due-tre anni i bambini cercavano di imitare, esprimendosi a livello grafico attraverso la forma dello scarabocchio, figure adulte che vedevano impegnate nel processo di scrittura. Stavano compiendo reali tentativi allo scopo di lasciare traccia di sé e di integrarsi alla realtà circostante (Freinet, 1971), tentativi compiuti anche attraverso la lettura ad alta voce di ciò che credevano di aver scritto. L'apprendimento di azioni e comportamenti deriva dall'osservazione di un modello – reale o ideale – che viene imitato (modello di apprendimento basato sull'imitazione, secondo la quale l'apprendimento avviene attraverso l'osservazio-

ne altrui, considerata centrale nello sviluppo della personalità di ciascun individuo: Bandura in Miller, 2002), in quanto si innesca un processo di empatia, che si origina per la presenza dei cosiddetti neuroni-specchio, all'interno del nostro cervello. I neuroni-specchio si attivano nella corteccia cerebrale nel momento in cui vediamo o immaginiamo altri individui compiere un'azione o provare un'emozione (Rizzolatti, Gnoli, 2018). Se dovessimo contestualizzare tutto ciò attraverso degli esempi, si potrebbe riferire che cosa accade all'interno di una sezione di scuola dell'infanzia: bambini di 3, 4 e 5 anni tracciano segni grafici o “fanno finta di leggere ad alta voce” imitando l'insegnante impegnato/a nell'azione scrittoria o di lettura.

Maria Montessori notò che i bambini, con il trascorrere del tempo, si rendevano conto che le tracce grafiche compiute, corrispondenti agli scarabocchi, non erano sufficienti per essere lette come facevano gli adulti: necessitavano di caratteristiche simili, nella forma e nella dimensione, ai grafemi dell'alfabeto. Era fermamente convinta che la preparazione indiretta della mano costituisse la base di avvio per l'apprendimento della scrittura e che potesse essere svolta

permettendo ai bambini di impegnarsi in attività di vita pratica: aprendo, chiudendo, lavando, strizzando, macinando, lucidando, tagliando, ecc. (Lupi, 2021, p. 28).

e proponendo loro alcuni materiali efficaci alla pratica della scrittura e della lettura, già in età prescolare, come base degli apprendimenti in modalità diretta.

L'idea di questo metodo sorse e si maturò nella sua mente osservando una bambina idiota dell'Istituto di Roma, che non riusciva ad imparare neppure il primo punto del cucito — l'infilzetta — pensò allora di metterla alle tessiture di FRÖBEL, e si accorse che quando la bambina fu capace di fare questi lavori di tessitura, ricondotta al cucito seppe fare anche l'infilzetta (Lucentini, 1919, pp. 44-45).

Così la Montessori intuì che era indispensabile far compiere alla mano movimenti preparatori, prima ancora di far eseguire al bambino qualsiasi lavoro o attività: per cucire era necessario partire dalle tessiture froebeliane e si poteva procedere analogamente per la scrittura.

Dopo l'esperienze fatte sui bambini deficienti con la creazione di un materiale didattico ricco, ma costoso, ella volle applicare un nuovo metodo ai bambini normali, e iniziò nel novembre 1907 le prime esperienze nelle due *Case dei Bambini* inaugurate nel quartiere di S. Lorenzo, a Roma, ove fino a quel momento i piccoli erano stati occupati soltanto in esercizi di vita pratica e di educazione-sensoriale (Lucentini, 1919, p. 45).

Le madri si accorsero che i loro bambini apprendevano in fretta e con facilità molte nozioni, tanto da sollecitare la pedagoga a provvedere all'insegnamento della lettura e della scrittura, al fine di risparmiare le fatiche imposte dalle scuole elementari; cominciò così a costruire, con l'aiuto di alcune educatrici, un alfabetario in carta, così da poter essere facilmente replicato ed essere utilizzato da molti bambini contemporaneamente, sia per il riconoscimento delle lettere, sia per la composizione di parole (Montessori, 2018/1948): «intanto le si andava delinear-

do precisa e completa in mente l'idea del metodo, cosicché ben presto i bambini poterono risentirne i benefici effetti» (Lucentini, 1919, pp. 45-46).

La pedagogista contraddistinse gli esercizi per la preparazione diretta alla scrittura in tre momenti. In un primo tempo vennero proposti esercizi per acquisire il meccanismo muscolare per la tenuta e la prensione dello strumento grafico, attraverso uno specifico materiale didattico denominato incastri di ferro; in un secondo momento si proposero esercizi per l'acquisizione dell'immagine visivo-muscolare dei segni alfabetici e per definire la memoria muscolare dei movimenti indispensabili per scrivere, attraverso tavolette con lettere alfabetiche smerigliate e tavole a gruppi di lettere; nel terzo momento venne focalizzata l'attenzione sulla composizione delle parole, con l'ausilio di alfabetari.

Gli incastri metallici, in riferimento al primo momento, sono composti da due tavole di legno inclinate, su ciascuna delle quali sono posti telai in metallo quadrato; in ognuno dei telai è inserita una figura geometrica di colore blu, dotata di un perno per la presa a tre dita (pollice, indice, medio).

Il bambino prende la piastrella che fa da cornice, la posa sul foglio e ne delinea il contorno; poi prende l'incastro e con matita diversamente colorata ne traccia pure il contorno entro la cornice, riproducendo così la figura geometrica. Passa quindi all'esercizio di riempitura della figura delineata con matita colorata da lui stesso scelta, e noi dobbiamo aver cura che egli la tenga come una penna (Lucentini, 1919, p. 46).

I movimenti muscolari necessari per la tenuta e la prensione dello strumento grafico, con il passar del tempo e grazie all'esercizio, si stabilizzano; i segni prodotti dal bambino appariranno di conseguenza sempre più contenuti e meno confusi.

Le lettere alfabetiche smerigliate (esercizi – secondo momento) vennero proposte dalla pedagogista Montessori attraverso tavolette in legno di forma rettangolare, in ciascuna delle quali fu impressa, nella zona centrale, la lettera dell'alfabeto in carattere corsivo, le vocali di colore rosso, mentre le consonanti di colore azzurro. Le lettere, in carta smerigliata, si presentavano con una superficie ruvida al tatto, che consentiva il "tocco", secondo la *lezione in tre tempi* ripresa, da parte della pedagogista, da Edouard Séguin e adattata all'apprendimento con materiali propri. La *lezione in tre tempi* venne usata per l'introduzione di nuovi concetti, nomenclature, terminologie, suoni delle lettere o numeri, forme geometriche, colori, al fine di sviluppare il linguaggio, acquisire nuovi vocaboli e far conoscere e associare i nomi degli oggetti. La *lezione in tre tempi* comprende le tre tappe di un apprendimento, che non sono da compiere necessariamente durante la medesima giornata. L'attività può proseguire, infatti, soltanto se l'educatore percepisce il *quantum* attrattivo da parte del bambino; in caso contrario si dovrà interrompere. Il primo tempo consiste nel mostrare e denominare affinché il bambino scopra un concetto e impari ad associare il nome alla percezione sensoriale; il secondo tempo, di durata maggiore, mira a far memorizzare il concetto attraverso diverse attività ludiche e a far riconoscere l'oggetto corrispondente al nome; il terzo e ultimo tempo consente di verificare la reale acquisizione del concetto, dimostrata

dal fatto che il bambino sarà in grado di ricordare e pronunciare il nome corrispondente all'oggetto (il terzo tempo può essere svolto solo con i bambini che hanno competenza linguistica). È necessario tornare alla fase di memorizzazione (secondo tempo), laddove il concetto non sia stato acquisito.

1. La Direttrice presenta al bambino due cartoncini con due vocali e dice il nome di esse, per esempio i-u, le fa quindi toccare, mostrando prima il movimento e guidando, se occorre, quello del bambino perché vada nel senso della scrittura.
2. Il bambino deve riconoscere ciascuna vocale quando gli si dica: dammi i, dammi u.
3. La Direttrice mostra successivamente le vocali di cui il bambino deve dire il nome (Lucentini, 1919, p. 47).

Per le consonanti si procede con lo stesso metodo utilizzato per le vocali (*lezione in tre tempi*), ma in questo caso l'insegnante pronuncia il suono consonantico e lo unisce subito dopo a un suono vocalico pronunciando la sillaba. Il bambino, in questo modo, imiterà l'adulto nella pronuncia dei suoni e tale pronuncia metterà in evidenza eventuali difficoltà di linguaggio. La curiosità del bambino indurrà l'insegnante a procedere associando sempre più suoni consonantici alle vocali e parallelamente crescerà nel bambino l'interesse verso la composizione di parole. Non è necessario insegnare prima tutte le vocali e poi le consonanti, come non c'è alcuna regola nell'insegnamento delle consonanti: è la volontà del bambino a guidare l'educatore (Montessori, 2018/1948).

Il bambino che guarda, riconosce e tocca le lettere nel senso della scrittura, si prepara alla lettura e scrittura simultanee, anzi contemporanee (Montessori, 2018/1948, pp. 231-232).

Il bambino s'inizia così anche alla lettura, perché con questo metodo associa il suono al segno relativo, e nella fusione dei due atti iniziali, si determina la contemporaneità dell'insegnamento (Lucentini, 1919, p. 47).

Montessori pensò, dunque, di far toccare ai bambini le lettere alfabetiche con l'indice della mano destra e a tal proposito fece costruire un alfabetario di legno con le lettere in carattere corsivo (terzo momento), le consonanti di colore azzurro e le vocali di colore rosso. A ogni lettera dell'alfabeto corrispondeva un quadro, in cui erano raffigurate la lettera in corsivo e in carattere più piccolo la stessa lettera in stampatello minuscolo. Inoltre, vi erano rappresentati oggetti che iniziavano con lo stesso suono della lettera raffigurata.

Questi quadri servivano a fissare la memoria del suono [...] (Montessori, 2018/1948, p. 229).

I bambini, dopo aver sovrapposto le lettere mobili alla lettera corrispondente sulla tabella, venivano invitati a toccarle ripetutamente nel senso della scrittura corsiva; in tal modo

[...] venivano a compiere il movimento necessario a riprodurre la forma dei segni grafici senza scrivere (Montessori, 2018/1948, p. 229).

I bambini non finirebbero più di scrivere, e quando si va a visitarli li vediamo correre a prendere l'alfabetario per posarlo sul loro tavolo, poi venirci intorno, prenderci la mano per condurci lì accanto a loro, guardandoci con un sorriso pieno di grazia (Lucentini, 1919, p. 48).

Intuì così che nella scrittura vengono messi in atto due differenti forme di movimento, il movimento che riproduce la forma e l'impugnatura dello strumento scrittorio («*maneggio dello strumento di scrittura*»: Montessori, 2018/1948, p. 229). La presa sicura dello strumento grafico avviene grazie all'acquisizione, insieme alla memoria motrice dei singoli segni grafici, di uno specifico meccanismo muscolare, indipendente dal movimento della scrittura. Cominciò quindi a indicare strategie per preparare i bambini all'acquisizione del meccanismo muscolare per la presa e l'impugnatura dello strumento grafico: toccare le lettere con due dita della mano, l'indice e il medio; toccare le lettere con un'asta di legno, in sostituzione della penna.

[...] il senso muscolare è sviluppatissimo nell'infanzia quindi la *scrittura è facilissima* pei bambini. Non altrettanto la lettura, che comporta un ben lungo lavoro d'istruzione, e richiede uno sviluppo intellettuale superiore, poiché si tratta *d'interpretare dei segni*, di *modulare gli accenti* della voce per intendere il significato della parola, e tutto ciò con un lavoro puramente mentale, mentre nella scrittura sotto dettato il bambino *traduce materialmente* dei suoni in segni e *si muove*, cosa per lui sempre piacevole e facile. La scrittura si sviluppa nel piccolo bambino con *facilità e spontaneità* analogamente allo sviluppo del *linguaggio parlato* che è pure una traduzione motrice di suoni uditi (Montessori, 2018/1948, p. 232).

Il bambino, attraverso un lungo periodo di esercizi, impara e fissa i meccanismi muscolari indispensabili per la tenuta dello strumento grafico e per l'esecuzione dei segni grafici ed è potenzialmente pronto a scrivere le lettere dell'alfabeto e semplici sillabe, senza aver mai tenuto in mano né penna né gesso.

L'approccio montessoriano favorisce contemporaneamente l'insegnamento della scrittura e della lettura: l'educatrice, mostrando una lettera e pronunciandone il suono, consente al bambino di fissare l'immagine con il senso visivo e, al tempo stesso, con il senso tattile-muscolare, permettendogli anche di associare il suono al relativo segno.

Ma quando vede e riconosce, legge; e quando tocca, scrive; ossia inizia la sua conoscenza, con due atti che in seguito, svolgendosi, si separeranno a costituire i due diversi processi della lettura e della scrittura (Montessori, 2018/1948, p. 250).

La "libera espansione dell'individualità" (Montessori, 2018/1948, p. 250) consentirà al bambino di intraprendere l'una o l'altra via: è necessario attendere dall'esperienza se imparerà prima a leggere e poi a scrivere o viceversa, evitando preoccupazioni o ansie.

Ma rimane frattanto stabilito che se il metodo è applicato nella età normale – cioè prima dei cinque anni – il "piccolo bambino" scriverà prima di leggere, mentre il bambino già troppo sviluppato (cinque a sei anni) leggerà prima, trascinando a difficile tirocinio i suoi inabili meccanismi (Montessori, 2018/1948, p. 250).

L'atto precursore necessario affinché i processi di scrittura e lettura possano stabilizzarsi si configura con la composizione delle parole con i segni grafici, azione indipendente e affascinante per il bambino che prova a mettere insieme dei segni simbolici rappresentati dalle lettere dell'alfabeto. Attraverso alfabetari, egli può creare e comporre parole, scegliendo le lettere dell'alfabeto e posizionandole una accanto all'altra sopra un tappeto; ogni lettera mobile corrisponde ai suoni costitutivi della parola e, se il bambino commette errori, ha piena possibilità di autocorreggersi attraverso spostamenti della composizione realizzata:

[...] un esercizio puro dell'intelligenza libera da meccanismi, non intralciata nell'interessante esercizio dalla "necessità" di "eseguire" la scrittura. L'energia intellettuale spinta da questo nuovo interesse può quindi esprimersi senza stanchezza in una quantità sorprendente di lavoro (Montessori, 2018/1948, p. 251).

Per introdurre i bambini a questo esercizio è necessaria una dimostrazione pratica da parte della maestra, che pronuncerà ad esempio una parola piana, come il termine bisillabo *mano* e ne analizzerà i suoni pronunciandoli uno ad uno: *m* e prenderà in mano la lettera *m*, *a* e prenderà la *a* e così procederà per gli altri suoni. Al termine dell'esercizio la parola "mano" sarà composta in successione *m-a-n-o*. Quasi tutti i bambini, dopo alcune lezioni, inizieranno a comporre parole sul proprio tavolo e l'esercizio costante li condurrà ad analizzare i suoni delle parole, senza l'utilizzo del materiale.

Questa particolare attività può essere destata in tutti i bambini di circa quattro anni. Ricordo che un padre chiedeva a suo figlio, tornato dalla scuola, se fosse stato buono. Il bambino rispose: "Buono? Buono", cioè, invece di rispondere, egli cominciò ad analizzare la parola (Montessori, 2018/1948, p. 253).

L'interesse profondo da parte del bambino così piccolo nel riuscire a seguire il tracciato delle lettere con le dita della mano, ad analizzare parole e a comporle foneticamente con un alfabetario mobile, promuoverà in lui il processo spontaneo dell'apprendimento della scrittura.

[...] il piccino di quattro anni si trova ancora nel periodo formativo del linguaggio. Egli vive in un periodo sensitivo del suo sviluppo psichico. [...] A cinque anni questa sensibilità è già in diminuzione, perché il periodo creativo si avvicina al suo termine (Montessori, 2018/1948, p. 254).

A parte sono preparati i movimenti muscolari per l'esecuzione grafica dell'alfabeto e a parte i meccanismi della tenuta e maneggio degli strumenti di scrittura. Anche la composizione delle parole si traduce in un meccanismo psichico di associazione tra immagini uditive e visive (Montessori, 2018/1948, p. 256).

La pedagogista Montessori propone un metodo per il quale i bambini arrivano a scrivere, attraverso un vero e proprio "atto esplosivo di scrittura" (Montessori, 2018/1948, p. 257), grazie allo svolgimento di attività mirate al affinamento della mano, come infilare, cucire, allacciare ecc., a tracciare la forma delle lettere, senza necessariamente dover scrivere, e alla tenuta dello strumento scrittorio, sia

disegnando figure geometriche con incastri di ferro per la presa e l'impugnatura, sia scorrendo lo strumento scrittoriale stesso sulla forma delle lettere. Nella fase successiva i bambini impareranno ad abbinare le lettere ai suoni corrispondenti e infine ad analizzare parole e a comporle foneticamente con alfabetari mobili, supportati da oggetti o immagini (costruzione della parola). Congiungendo e sintetizzando queste abilità i bambini, al termine delle fasi descritte, saranno in grado di scrivere e leggere. Secondo l'approccio montessoriano:

[...] per imparare a scrivere e leggere [...] è necessario un tirocinio propedeutico della mano e della mente che non richiede al bambino di scrivere e leggere, ma di svolgere altre attività necessarie a metterlo in condizione di scrivere e leggere (Lupi, 2021, p. 21).

Quando poi il bambino comincerà spontaneamente a scrivere, la maestra interverrà col suo aiuto consistente nel rigare la lavagna, nell'invitare il bambino non sicuro a ripetere il tocco delle lettere smerigliate, guidando così il progresso della scrittura che è tale quale noi non possiamo ottenere neppure dai bambini delle scuole elementari, cosa che come dice la Dottoressa, ha fatto esclamare a più di un visitatore: «se non l'avessi visto non l'avrei creduto» (Lucentini, 1919, p. 49).

Riferimenti bibliografici

- Doidge N. (2018). *Le guarigioni del cervello. Le nuove strade della neuroplasticità: terapie rivoluzionarie che curano il nostro cervello*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Freinet C. (1971). *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Kandel E.R., Schwartz J.H., Jessel T.M., Siegelbaum S.A., Hudspeth A.J., (2014). *Principi di neuroscienze*. Rozzano (MI): CEA.
- Lucentini E. (1919). *Il metodo Montessori e il metodo Fröbel per l'Educazione dell'Infanzia*. Roma: P. Maglione & C. Strini.
- Lupi A. (2021). *Album didattico Montessori. Attività per imparare a leggere e scrivere*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.
- Mason L. (2016). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: il Mulino.
- Miller P. H. (2002). *Teorie dello sviluppo psicologico*. Bologna: il Mulino.
- Montessori M. (1999). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (2018/1948). *La scoperta del bambino*. Milano: RSC MediaGroup S.p.A.
- Montessori M. (2018/1950). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: RSC MediaGroup S.p.A.
- Oliverio A. (2017). *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*. Firenze: Giunti.
- Piaget J. (1952). *Psicologia dell'intelligenza*. Firenze: Editrice Universitaria.
- Rizzolatti G., Gnoli A. (2018). *In te mi specchio. Per una scienza dell'empatia*. Milano: Rizzoli.



Siegel D. J. (2014). *Mappe per la mente*. Milano: Raffaello Cortina.

Valenza E., Turati C. (2019). *Promuovere lo sviluppo della mente. Un approccio neurocostruttivista*. Bologna: il Mulino.

Studi e ricerche

Summary writing as cognition and communication. A process of mapping the territory

Angela Piu*, Martin Dodman**, Giuseppina Timpano***

Abstract: The summary is assuming an increasingly significant educational value within the promotion of learning processes. In this article we propose a reconsideration of summary writing through an analogy with Bateson's ecology of mind. We look at the evolution of human language as a communicative and cognitive tool and the development of its written form, which renders it permanent and enhances both intra- and inter-mental reflection. We then consider how the reading-writing process underlying the summary can foster the development of both linguistic and transversal competences and open new directions for educational research.

Keywords: summary writing, cognition, communication, competence, Bateson.

*“[...] for that is the virtue of maps, they
show what can be done with limited space,
they foresee that everything can happen therein”
José Saramago*

1 Introduction

In Italy the introduction of the summary as part of the Final Examinations of both the lower and the upper secondary school (MIUR, 2017) has focused attention on this form of writing and given rise to an ongoing debate concerning its position and importance in school curricula. The ministerial guidelines (MIUR 2018a; MIUR 2018b) have led to a reconsideration of its nature, its educational value, and its potential in the light of current educational needs. They also provide

* Università della Valle d'Aosta, a.piu@univda.it

** Università della Valle d'Aosta, m.dodman@univda.it

*** Università della Valle d'Aosta, g.timpano@univda.it

All authors contributed to this article in content and in form. Angela Piu wrote the paragraphs 1 and 2, Martin Dodmann wrote the paragraph 3 and Giuseppina Timpano wrote the last paragraph.

guidelines for its use in scholastic contexts within teaching and learning processes, as well as assessment procedures.

The summary has indeed come to be considered as a specific form of writing with its own peculiarity and complexity, an activity that promotes transversal learning processes and goes beyond the widespread idea that limits its use to that of a means of testing the comprehension of a text. It has developed its identity as a form of rewriting texts, a complex activity that gives rise to a new text which is the outcome of a careful identification and structuring of the principal information contained in the original text, a synthesis that is correct and unified in each of its parts and which requires lexical richness and tight-knit syntax (Balboni, 2013; Piu, 2017). Thus, the summary has specific characteristics that include the ability of comprehension but also reach out to encompass conformity to the meaning of the original text, the length, cohesion, and coherence of the new text, as well as attention to the recipients of the text as a form of communication.

From the Italian ministerial guidelines two considerations emerge concerning the educational value of the summary. “The level of engagement it requires and the constraints it imposes” are considered “preparatory for refining the various types of writing learners will encounter in both study and work-related contexts” (MIUR 2018a, p. 7). Emphasis is placed both on its importance and widespread role as a form of textual production in the fields of culture, information and employment and as vital part of the use of language in all communicative contexts. In this way it is linked to educational goals in contemporary society within the framework of the development of transversal competences.

At the same time there is recognition of the need to consider the richness of the summary as a learning activity in relation to the concept of competence. Considering its specificity as a meaningful and important writing task means both extrapolating a map of the processes, the skills and the procedures that need to be activated to promote conscious written communication and developing methodological guidelines for teaching the summary at school (Piu, 2017; Turano, 2020).

Within this framework, this article offers a vision of the summary as a specific form of writing by proposing an analogy with Gregory Bateson’s ecological theory of mind whereby summarizing is seen as an activity involving the mapping of a territory. This is then examined in terms of the invention of writing during the evolution of human language and its overall importance for learning processes. Finally, we develop our view of the summary as both a cognitive and a communicative tool in terms of its educational value in promoting transversal competences and opening new directions for educational research.

② A Batesonian perspective on the summary

Summarizing a text is a highly complex activity involving processes of understanding and interpreting reality. These characterize both the relationship between

individuals and the contexts in which they find themselves and the interactions between individuals in those contexts as a continuous process of communication. Our analysis of the complexity involved refers to the ecological theory of mind proposed by Bateson and his predecessors, and above all to the notion that “the map is not the territory”. As Bateson puts it: “Now, if the territory were uniform, nothing would be reported on the map, except its borders, which are the points where it ceases to be uniform against some larger matrix. What gets onto the map, in fact, be it a difference in altitude, a difference in vegetation, a difference in population structure, a difference in surface, or whatever. Differences are the things that get onto the map” (Bateson, 1972, p. 457). In other words, the map represents the differences which are the “elementary units of information” (Bateson, 1972, p. 459) that give the territory its specific identity.

In this sense, a reader who embarks on the process of reading a text generates a map, a mental representation produced by the reader’s cognitive activity. The map does not coincide with the original text that is read and constitutes the territory for the writer who produced it. The process is rather that of researching what *differences* emerge from reading the text and in turn become the text of the summary. The reader’s cognitive activity creates a new relationship to reality, to other texts, contexts, and individuals, within a continuous process of mutual modeling which is intertextual, inter-contextual and interpersonal. In other words, in the process of generating a map, the mind gathers, re-elaborates, and re-produces the differences, understood as *abstract entities*, through its relationship with the text and its reality.

Abstract entities emerge from the process of interaction with the text and, as Bateson acknowledges, are difficult to define. This process goes beyond the borders of a given text, which are themselves also perceived as a difference. In the face of the infinite number of differences around and within the text, or of what Kant refers to as *potential facts* (Kant, Gargiulo, 1997), and the impossibility of incorporating them all into the mental and communicative processes activated, the reader’s sensory receptors necessarily choose a very limited number of elements, which become the information identified. Thus, what is shown on the map is a representation of what constitutes the retinal representation of the individual who traced the map, in terms of “news of a difference” (Bateson, 1972) that will be selected and expressed in the summary.

In this way, making a summary means carrying out a form of transcoding, or translating, the information present in the original text, the differences identified, into the information stored in memory and then returning it in a new form (Kintsch & van Dijk, 1978; Kintsch, 1994). This involves a highly complex cognitive and linguistic process that leads the reader-writer to transfer onto the map essential ideas that present differences. Each of these denotes a demarcation, a line of classification and hierarchization, and is part of a larger unit on which they have an informational effect and vice versa. Therefore, it is not the single elements of information that generate the map, but rather the relationship and the internal and external interactions between them. These interactions create the play of

meaning-making as both cognition and communication through what they report.

As a cognitive and linguistic procedure (Eco, 1979; van Dijk & Kintsch, 1997), summary writing requires the reciprocal integration of the process of searching for differences and their internal and external relationships and interactions during its phases of reading-comprehension and production-rewriting (Eco, 1979; van Dijk & Kintsch, 1997). As in the situational model of Van Dijk and Kintsch (1983), summaries of such relations and interactions are the outcome of a process that operates at multiple levels ranging from the surface linguistic representation to the propositional representation which organizes micro and macro structural semantic units linked locally and globally within the text. This in turn is based on inferential processes that help fill gaps in the text and grasp the connections between information units, enabling the perception of the coherence between them and leading to the building of a mental representation of the text incorporated within the reader's existing knowledge both in terms of semantic memory and personal experience related to the situations present in the text.

This is a continuous and circular process, the outcome of which are products in which it is difficult to separate what derives both from the process of understanding and from the process of re-elaboration and exposition (Colombo, 2022). In this respect a significant role is played by the interpretative hypotheses projected on the text by the reader-writer. In the context of a subjective experience these include affective as well as cognitive aspects (Bateson, 1979), and are guided by schemata, the ways of organizing knowledge that are recalled from memory to elaborate the summary as text, as well as by personal conceptions of the world and of the self. These direct the process of induction and connection of the given parts of the text, activating anticipations about what will be found in a text, directing and guiding reading and interpretation and in turn being influenced by that process (Levorato, 2000).

The complex processes involved in summarizing a text require the exercise of multiple intersecting skills (Balboni, 2006): - understanding the nature of the text, in the broadest sense, including both surface linguistic aspects (lexical and semantic interpretation), and, at a deep level, conceptual decoding (inferences, encyclopedia...); - identifying the information units based on high-level interpretative and mental schemata (scripts and frames); - identifying a hierarchy between the information units, thereby collocating accessory information at a lower level since it is descriptive, illustrative, redundant, marginal); - selecting the primary information units that, on the basis of the indications for the summary writing task, will constitute the text, and subsequently ordering them on the basis of characteristic models of the given textual type (in the case of the narrative text, typically in the same chronological sequence as the original text); - producing a text (oral and written), which involves planning and reformulation with attention on the linguistic-expressive level related to lexis (use of synonyms, antonyms, hyponyms and meronyms), to morpho-syntactic aspects, and to cohesive devices and local and global coherence.

Thus, from the perspective of Bateson's ecological theory of mind, the summary can be seen as the process of generating a map. This contains a mental representation of the interaction and the relationship between the differences of an intratextual and intertextual nature that a reader-writer gathers, re-elaborates and re-produces through the encounter with a text. Mapping is reporting, an activity of constructing meaning in a process of continuous interaction and relationship between the parts and the whole. The product of this circular process is the summary, or target text, the textual representation of what is contained in the retinal representation of the person who draws the map. This in turn is based on the elementary units of information received, processed, and transformed through its relationship with the territory constituted by the original text.

③ The permanence of writing and its importance as a cognitive and communicative tool

The process of passing from the territory to the map, from the original text to the summary, can be seen as an activity of translation. To translate is to "carry across or over", to take from one place (the territory or the original text) to another (the map or the summary). This process of translation can be seen in the evolution of human language in terms of the development of two principal linguistic channels, the phonic and the graphic. Each of these has characteristics that are particular and different, while at the same time complementary, and the significance of the passage from one channel to another. While a summary can be produced both orally and in writing, our analysis of its role as both a cognitive and a communicative tool reflects the way in which language has evolved to enable both the development of thinking and reasoning and that of interacting and exchanging, and the particular significance of the emergence of the written form in this respect.

Language has been developing in its oral form throughout the 150,000-200,000 years of its phylogenesis (Pagel, 2017). Speech has always been a very powerful tool for researching, discovering, building knowledge, experimenting, consolidating various types of activities and operations necessary for life, using increasingly sophisticated instruments and technologies, and socializing at ever-expanding levels of community. A radical change then occurred when humans began to write, in a still relatively recent past that dates to around 5-6,000 years ago. Writing developed and gradually spread as the result of the increasing impulse to give up a nomadic lifestyle and create some form of stable community. This type of society required the development of a form of stability in language for a range of purposes for which speech was no longer adequate (Halliday, 1989).

Writing provided precisely the kind of permanence in the texts constructed as was required by such social, economic, and cultural developments. Translating language from speech into writing, by moving it from a phonic to a graphic chan-

nel, allowed human beings and the communities of which they were members to record and thereby make permanent experience and knowledge, so that they were available and could be accessed whenever they were needed. This translation of speech into writing is perhaps the most significant of all the developments in the phylogenesis of human language and in the ontogenesis of the human beings who use it. Translating speech into writing is moving language from a place defined by the physics of sound waves, where it can only be heard, to another place defined by the physics of light waves, where it can be seen and repeated, both aloud and as inner speech. Each of these different places has its own peculiar resources for creating the linguistic and cognitive maps of the territories human beings explore, the experiences they live, and the knowledge they build and store.

Writing is a technology that operates at three levels: that of the materials used for its production (e.g., paper and pen or screen and keyboard), that of the storage of the product (e.g., text type, library, digital, multimedia, internet), and that of the various types and levels of interaction that take place between the minds of readers and writers and the written words. While the nature of speech means that it must be processed in real time as it happens and generally presupposes immediate feedback, writing means that both writers and readers can take more time in processing contents, but that feedback may also require some time before it is available. In this way, the invention of writing furnished – and continues to furnish with the emerging literacy of every child – cognitive processes with an instrument for greatly expanding mental activity, freeing cognition from the limitations of memory and creating a potentially limitless store of increasing amounts of information which is permanent. This, in turn, enables recovery of and reflection (*re - flectere* = fold, turn back to, go over again) on what has been accumulated, adding new elements to what is already given, and at the same time further promoting the ability to do so.

Writing also facilitated communicative processes, in that it could be used to create documentation and circulate information, enabling future reference to what had previously been recorded without time limits. The simultaneous presence of both the sender and the receiver, typical of oral communication, was no longer necessary, and written messages could be stored for indefinite periods of time and subsequently used whenever necessary for consultation and checking. Moreover, writing as an activity permits a high level of flexibility, in that it can be modified and perfected during the process of producing it, until the writer is satisfied with the finished product. Writing tends towards organizing, structuring, and formalizing. Reflecting on the written word helps the writer become more precise and concentrate on the choices that create the texture of the text being produced.

Writing serves both as a way of obtaining input and gathering information as well as producing a record of what has been done and creating a text as a final product. In this sense, writing provides a particularly powerful way of understanding and learning through textual activity. Texts are ways of making connections between linguistic elements to create functional units of language used for

both cognitive and communicative purposes. In this respect, as we have already seen, the activity of summary writing provides a particularly powerful stimulus.

The textual function of language has evolved as the variety of ways in which different types of text enable creating connections that reflect and facilitate the neural circuits and networks of the brain and its cognitive activity. This textual function is the basis both for reflecting on and acting in the world. It facilitates the structure and organization of the processes of meaning making by creating a texture of relations in which all the single elements are connected in a cohesive and coherent whole. As a cognitive tool this texture is the basis of intra-mental activity, while as a communicative tool it is the basis of inter-mental activity.

Both understanding and producing texts are based on identifying and realizing a combination of intra-textual and inter-textual relations. The creation and the interpretation of any type of text are simultaneously both an intra-textual process of connecting its constituent parts and an inter-textual process involving the interaction between texts. The meaning of a text emerges through its relationship with other texts.

As learners encounter different text types, this intertextuality becomes a central part of their learning processes. Interacting with a range of different types of text promotes receptive skills related to understanding and interpreting content and productive skills related to narrating, describing, expressing ideas and opinions. Both receptive and productive skills involve engaging the meaning potential of language through deconstructing and building texts, whereby given and new elements constantly interact in the formation of mental schemata and scripts. This textual interplay means that learning is based on the interaction between one's own texts and those of others, the meeting place of intra-mental reflection and inter-mental communication. The summary is a potent example of this in terms of how it translates a text from its original place and characteristics to a new place with different characteristics, thereby giving the activity of summary writing its significant educational value.

④ Opportunities for exploring the educational value of the summary

The activity of mapping a territory involved in summary writing means that the reader-writer is engaged in activating complex interpretative processes. This ongoing process of meaning making and communication involves anticipations, existing mental schemata, and affective states, allowing a personal identity and a personal world picture to emerge during the reading process that encompasses self, others, and context. In this way, summary writing is of great educational value, in that it provides an opportunity to promote competences that are both linguistic and transversal, involving all the diverse spheres of human activity, and enhancing lifelong learning (Council of Europe, 2016, 2018).

The activity of building the texture of the new text and the complex interplay between reading-comprehension, production-rewriting, and revision assume the

characteristics of problem-solving (Hayes & Nash, 1996). Mental schemata and interpretative procedures interact simultaneously both locally and globally with the text, with a central role played by explicit and implicit inferences, together with the application of processes of transformation and elaboration of information. This requires the reciprocal integration of both logical and inferential abilities as well as various levels of linguistic skills and revision that recursively lead to the re-elaboration of the text (Guerriero, 2002). Such *textual reasoning* (Corno, 1991) involves the reader-writer in decoding, analyzing, connecting, comparing, evaluating, and reflecting on both the linguistic and expressive as well as the logical and conceptual features of the text. Thus, it is both an exercise in logic and in style. Indeed, although a certain degree of fidelity and conformity to the original text is required, the summary requires a corresponding level of creativity in terms of the *differences* gathered and re-elaborated and the words chosen to express them through an activity of re-inventing (Natoli, 2014). This process stimulates the summary writer to make decisions based on textual clues that are encountered and searched for on the basis of memory, beliefs, and the ability to find connections and fill in gaps. The aim is to maintain adherence to the text while finding the most effective way of communicating, something which requires reflection, analysis and control over both reading strategies and inferential and linguistic abilities.

Exploring the communicative potential of writing, with its characteristic of greater information density than that of speaking (Lavinio, 2002), requires a flexible use of language involving translation from speech – including the inner speech of thought (Vygotsky, 1962) – to writing and textual manipulation (Guerriero, 2002). This promotes the transversal competence of mediation (Council of Europe, 2001), freeing, and transforming thought (Angelini, 2016) through an interpretative praxis of rendering meaning. It also contributes both to the development of literacy skills and also competences linked to metacognition and problem-solving (World Health Organization - Division of Mental Health, 1994) that are important for study skills, critical thinking, and personal skills (Council of Europe, 2006, 2018; MIUR, 2012) as well as fundamental for identity building.

In the same way, summary writing has an educational value in terms of social and communicative competence, since adapting writing to the characteristics of the linguistic code and to the purposes of communication, leads to restructuring of the very substance of thinking as a process and developing and exercising linguistic skills from the perspective of a “richer participation in social and intellectual life” (Giscler, 1975). The text becomes an object from which to distance oneself and explore its different points of view, promoting what Marinetto (2020) defines as an individual competence with social value. “It is indeed precisely at the social and political level that today it is of great importance for young people to be able to recognize different points of view, without confusing them in an undifferentiated amalgam. This is the first step to subsequently identifying and defining (in contrast, in agreement or in partial agreement), one’s own point of view, an intellectual and ethical passage which is the premise of a conscious citizenship” (p. 983).

Since it conforms to and places itself in a subordinate relationship to texts produced by others, summary writing is of great significance for the personal and social development of the individual. It relativizes the centrality of the self and establishes a relationship of attention and otherness that “requires both duty to truth [educating], and, consequently, honesty towards the text and in general towards others” (Natoli, 2014, p. 128), with consequent benefits for the individual and society at large.

Within this perspective, the activity of summary writing clearly contributes to the acquisition of linguistic and transversal competences (World Health Organization - Division of Mental Health, 1994), related both to learning to learn and the promotion of active citizenship (Council of Europe, 2006, 2018), thereby assuming a multi-faceted educational value. In this respect, we believe that a Batesonian approach to summary writing can offer new opportunities for reflection, analysis and dialogue in various educational contexts and suggest new directions for educational research.

References

- Angelini C. (2016). Pensiero e scrittura. Una relazione circolare. In B. Vertecchi (a cura di). *I bambini e la scrittura. L'esperimento "Nulla dies sine linea"*, pp. 125-141, Milano: Franco Angeli.
- Balboni P. (2006). *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*. Torino: Utet Università.
- Balboni P. (2013). *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET.
- Bateson G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine.
- Bateson G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Colombo A. (2022). *Leggere. Capire e non capire*. Bologna: Zanichelli.
- Corno D. (1991). Il ragionar testuale: il testo come risultato del processo di comprensione. In P. Desideri (a cura di). *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*. Quaderni del Giscel. Firenze: La nuova Italia, pp. 45-67.
- Council of Europe (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&qid=1636453027868&from=IT> ultima consultazione: 08.11.2021).
- Council of Europe (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/7)*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea. ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&qid=1636453574428&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&qid=1636453574428&from=IT) ultima consultazione: 08.11.2021).
- Eco U. (1979). *Lector in fabula*. Milano: Bompiani.

- Giscler (1975). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. <https://giscler.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> (ultima consultazione: 31.07.2022).
- Guerrero A.R. (2002). Rielaborare testi: un approccio procedurale alla scrittura. In Id. (a cura di). *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di stato. Idee per un curriculum*. Quaderni del Giscler. Firenze: La nuova Italia, pp. 67-82.
- Halliday M.A.K. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hayes J.R., Nash J.G. (1996). On the nature of planning in writing. In C.M. Levy and S. Ransdell (Eds.). *The science of writing. Theories, Methods, Individual differences and Application*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 57-71.
- Kant I., Gargiulo A. (1997). *Critica del giudizio*. Bari: Laterza.
- Kintsch W., T.A. van Dijk (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, vol. 85, n° 5, pp. 363-394.
- Kintsch W. (1994). The psychology of discourse processing. In M.A. Gernsbacher (Ed.). *Handbook of psycholinguistics*. San Diego CA: Academia press, pp. 721-739.
- Lavinio C. (2002). Scrivere in breve: sintesi e concisione. In A.R. Guerrero (a cura di). *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum*. Firenze: La Nuova Italia, pp. 83-101.
- Levorato M.C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: il Mulino.
- Marinetti P. (2020). Un aspetto della comprensione: riconoscere i punti di vista. Competenza individuale con valore sociale. *Italiano LinguaDue. Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguistica*, vol. 12, n. 1, pp. 968-990, <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13963> (ultima consultazione: 10.06.2022).
- MIUR (2017). D.M. n. 741 del 3 ottobre, in www.miur.gov.it/documents/20182/0/DM+741_2017.pdf/f7768e43-fb00-447d-8f27-8f4f584-f2f8f?version=1.0&t=1507659515293 (ultima consultazione: 15.04.2020)
- MIUR (2018a). *Documento di orientamento per la redazione della prova d'italiano nell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+orientamento+prova+italiano+esame+di+stato+primo+ciclo> (ultima consultazione: 22.07.2021).
- MIUR (2018b). *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce della prima prova scritta dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione*, in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/documento+di+lavoro.pdf> (ultima consultazione: 22.07.2021).
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. «Annali della Pubblica Istruzione», Anno LXXXVIII, n. speciale, Firenze: Le Monnier.
- Natoli S. (2014). Il riassunto. Un'antica e umilissima pratica, ancora utile. in *Quaderni di didattica della scrittura*, fasc. 1-2, pp. 122-130, Roma: Carocci.
- Pagel M. (2000). The History, Rate, and Pattern of World Linguistic Evolution. C. Knight, M. Studdert-Kennedy & J. Hurford (eds.). *The Evolutionary Emergence of Language* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 391-416.

- Piu A. (2017). Making a summary is no easy task. A teaching-learning path for the development of summarizing skills in primary students. *Proceedings ICERI2017 10th annual International Conference of Education, Research and Innovation*, Seville (Spain). 16th-18th of November, 2017, pp. 4613-4618.
- Turano A. (2020). Riassunto e riscritture: uno sguardo alla normativa e alcune riflessioni. *Italiano a Scuola*, vol. 2, n. 1, pp. 311-328 (URL=<https://italianoascuola.unibo.it/article/view/10900/10803> consultato in data 12/04/2022).
- Van Dijk T.A., Kintsch W. (1977). Cognitive Psychology and Discourse: Recalling and summarizing stories. W. Dressler (ed.). *Current Trends in Textlinguistics*. Berlin and New York: Waller de Gruyter, pp. 61-80.
- Van Dijk T. A. & Kintsch W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vygotsky L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge MA: MIT Press.
- World Health Organization - Division of Mental Health (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. 2nd rev. World Health Organization, <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552> (ultima consultazione: 17.01.2022).

Apprendere a scrivere in una società digitalizzata: uno studio di caso in una one tablet per child school

Laura Pellizzer*, Marina De Rossi**

Riassunto: Il contributo presenta gli esiti di uno studio di caso sull'integrazione di TIC nell'insegnamento della scrittura nella scuola primaria in Norvegia, dove il piano digitale per la Scuola è avanzato e diffuso secondo le indicazioni europee. L'obiettivo è stato rilevare gli effetti dell'uso del metodo STL+ (*Skrive seg Til Lesing med talende tastatur*) negli alunni di una classe seconda considerando lo sviluppo di *hard skill* e *soft skill* correlate all'apprendimento della scrittura. Tale metodo prevede l'impiego di tablet in un rapporto 1:1 sin dal primo giorno di scuola primaria e di un programma di scrittura dotato di sintesi vocale. Lo studio ha coinvolto in una prima fase esplorativa testimoni del contesto scolastico: 15 insegnanti, il dirigente scolastico, 92 genitori; nella seconda fase l'approfondimento si è concentrato su 17 alunni di una classe seconda (7 anni d'età). L'approccio *mix-method* ha previsto l'utilizzo integrato di: questionari semi-strutturati; intervista; *focus group*; strumenti strutturati di osservazione e video-documentazione in aula. La ricerca ha permesso di rilevare nell'intero gruppo degli alunni, dopo un anno di utilizzo del metodo STL+, oltre il 70% di efficacia per quanto concerne complessivamente l'acquisizione delle *hard skill* correlate alla scrittura previste dal Piano Nazionale Ministeriale norvegese per la scuola primaria. Sul piano dello sviluppo delle *soft skill*, il metodo è risultato utile per l'attivazione di processi di autovalutazione, percezione di efficacia, apprendimento autonomo e collaborativo.

Parole chiave: scrittura digitale, TIC, metodo STL+, *hard skill*, *soft skill*.

English title: Learning how to write in a digitalized society: a case study in a one tablet per child school

Abstract: The paper presents the results of a case study on the integration of ICT in the teaching of writing in elementary schools in Norway, where the Digital School Plan is advanced and widespread according to European indications. The objective was to detect the effects of the use of the STL+ method (*Skrive seg Til Lesing med talende tastatur*) in second graders considering the development of hard and soft skills related to the learning of writing. This method involves the use of tablets in a 1:1 ratio from the first day of elementary school and a writing program equipped with speech synthesis. The study involved 15 teachers, the school leader, 17 second graders (aged 7), and 92 parents. The mix-method approach involved the integrated use of semi-structured questionnaires; interviews; focus groups; structured observation tools and classroom video-documentation. After one year of use of the STL+ method, the research has revealed over 70% effectiveness in the overall acquisition of hard skills related to writing as provided for by the Norwegian National Ministerial Plan for elementary school. In terms of the

* Università degli Studi di Padova, laura.pellizzer@phd.unipd.it

** Università degli Studi di Padova, marina.derossi@unipd.it

development of soft skills in pupils, the method has resulted useful in the activation of processes of self-assessment, perception of effectiveness, autonomous and collaborative learning.

Keywords: typewriting, ICT, STL+ method, hard skills, soft skills.

① **Integrazione di competenza digitale e competenze alfabetiche come base per lo sviluppo dell'apprendimento permanente**

L'avvento del digitale ha posto la scuola di fronte a nuove sfide per superare la trasmissività e monomedialità dei processi di insegnamento-apprendimento (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017; De Rossi, 2019). Le attività d'aula, quindi, dovrebbero sempre più orientarsi verso nuovi modi di apprendere che contemplino negli alunni progettualità, soluzione di problemi, autonomia di giudizio, pensiero creativo, consapevolezza e flessibilità di azione (MIUR, 2015).

La competenza digitale è una tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente avendo come obiettivo l'uso critico, creativo, sicuro, responsabile e collaborativo delle TIC per ricavare, elaborare e condividere informazioni al fine di partecipare attivamente alla vita sociale e in preparazione al mondo del lavoro (Consiglio dell'Unione Europea, 2018; European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

Le politiche educative italiane per il ciclo primario, allineandosi a quelle europee citate, riprendono le linee d'azione rintracciabili nelle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (MIUR, 2017) e nel *Piano Nazionale Scuola Digitale - PNSD* del 2015 che, tuttavia, nel periodo dell'emergenza COVID-19, hanno dimostrato ancora carenze e frammentarietà di realizzazione sul piano progettuale e organizzativo. Ciò può essere colto come stimolo per intensificare lo sguardo su positivi modelli di integrazione delle TIC nella didattica, come, ad esempio, le iniziative di apprendimento *one-to-one* (1:1) in cui tutti gli studenti vengono dotati per scopi di apprendimento di dispositivi digitali portatili fruibili in modo continuo, sia a scuola che a casa (Balankasat *et al.*, 2013). In particolare, recentemente e specialmente nei Paesi nordici, sono stati fatti grandi investimenti nella digitalizzazione della didattica che hanno portato all'intensificazione dell'introduzione nelle aule di dispositivi mobili, come *laptop* e *tablet*, utilizzati trasversalmente a tutte le discipline e attività didattiche (European Commission, 2019).

Insieme alla competenza digitale, anche quelle alfabetiche, tra cui la scrittura, rappresentano un obiettivo cruciale e la loro integrazione nei sistemi educativi appare sempre più imprescindibile nella prospettiva dell'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea, 2018). Infatti, l'acquisizione del codice scritto costituisce un passaggio obbligatorio verso lo sviluppo di competenze nell'uso avanzato della lingua scritta per la produzione di testi, capacità che consente di partecipare alla vita di società, ma anche presupposto per lo sviluppo e produzione di ulteriore conoscenza. In prospettiva didattica l'integrazione del digitale nei processi di alfabetizzazione, in particolare in fase iniziale, riguarda l'innovazione delle modalità sia con cui il bambino apprende il codice scritto, sia con cui lo utilizza in prospettiva

multimediale e multimodale (MIUR, 2017).

Questioni aperte: handwriting Vs. typewriting

La questione dell'apprendimento delle prime attività di scrittura con mezzi analogici (carta e matita) o con mezzi digitali (PC, tablet) è oggetto di studio da almeno un ventennio con prospettive diverse, talvolta discordanti. Gli studi sull'acquisizione della scrittura possono essere collocati all'interno di tre aree di ricerca: psico-cognitiva, neuroscientifica e socio-culturale (Wollscheid, Sjaastad & Tømte, 2016).

In generale, gli studi di ambito psicologico-cognitivo sono orientati a favore della scrittura manuale in quanto sottolineano l'importanza delle capacità di trascrizione motoria, soprattutto quelle di motricità fine, nelle prime attività di scrittura; inoltre, evidenziano la maggiore lunghezza dei testi prodotti nella scrittura tradizionale rispetto alla scrittura con strumenti digitali (Berninger *et al.*, 2009; Wollscheid, Sjaastad & Tømte, 2016).

Altri studi di matrice neuroscientifica dimostrano come la scrittura delle lettere a mano influenzi l'attivazione del cervello in un modo differente rispetto alla digitazione delle lettere su tastiera o schermo *touch*: gli scrittori amanuensi mostrano una maggiore attivazione di particolari regioni del cervello sinistro, note per sostenere il processo di acquisizione della lettura nei bambini (Kersey & James, 2013). Inoltre, sostengono che i movimenti spaziali eseguiti nella scrittura a mano contribuiscano alla memorizzazione della forma delle singole lettere e alla comprensione delle parti importanti che compongono una lettera (Wollscheid, Sjaastad & Tømte, 2016).

Studi che, all'opposto, sostengono la validità della scrittura digitale sono quelli di matrice socio-culturale, i quali considerano di grande importanza il contesto sociale in cui avviene l'apprendimento che oggi è fortemente caratterizzato dalle risorse digitali, grazie alle quali sono emersi nuovi contesti per l'alfabetizzazione mediati dalle tecnologie (Genlott & Grönlund, 2013; Wollscheid, Sjaastad & Tømte, 2016). Ciò comporta numerosi cambiamenti in termini di materialità della lingua e ruolo della lingua stessa nell'interazione considerando che i nuovi strumenti tecnologici integrano differenti funzioni e linguaggi (Barton, 2001). Studi appartenenti a questa tradizione fanno emergere che la scrittura mediata da tecnologie è più semplice della scrittura a mano, perché non richiede abilità motorie. Pertanto, l'uso dello strumento digitale per la scrittura di testi in interazione sociale consente agli allievi di scrivere testi più lunghi, con una storia più chiara e con un flusso di eventi più logico precocemente rispetto al metodo tradizionale (Genlott & Grönlund, 2013; Hultin & Westman, 2013).

Come si evince, il dibattito è ancora aperto in quanto i risultati ottenuti dagli studi nell'ambito non consentono alcuna conclusione definitiva a favore della scrittura manuale o digitale sui primi risultati di scrittura, ma si delinea piuttosto la prospettiva di un uso integrato delle differenti modalità.

Il metodo STL+

Tra i metodi che prevedono l'impiego di strumenti digitali per insegnare a leggere e a scrivere, si colloca l'*STL+* che rappresenta il risultato recente di studi iniziati negli anni '80 su programmi basati sull'uso del computer per lo sviluppo delle prime abilità di scrittura e lettura.

L'acronimo norvegese *STL+* significa, tradotto, "scrivere per leggere con il supporto audio" e si riferisce all'impiego di un programma di scrittura dotato di sintesi vocale che ripete lettere, parole, frasi e testi una volta digitati. Ricevendo il *feedback* vocale istantaneo sul proprio lavoro, lo studente non solo sente immediatamente se la parola suona bene o male, ma – tramite il *feedback* visivo – comprende sin da subito anche l'associazione esistente tra un grafema e il corrispondente fonema, favorendo il processo di decodifica dei segni scritti che porta all'apprendimento della lettura (Braut & Feidje, 2016).

Inoltre, il metodo prevede che al primo anno la componente motoria e cognitiva, pur essendo entrambe coinvolte nella scrittura, siano scisse: il bambino esercita la componente cognitiva mediante l'utilizzo del tablet e quella motoria tramite semplici esercizi di pregrafismo con carta e matita; al secondo anno si assiste alla fusione delle due componenti e il bambino viene avviato gradualmente alla scrittura tradizionale (Genlott & Grönlund, 2013). Quindi, le capacità motorie non influiscono inizialmente sulla scrittura (Braut & Feidje, 2016) rispetto a quanto accade nel metodo tradizionale di apprendimento in cui, invece, gli studenti compiono due processi contemporaneamente sin dai primi giorni di scuola.

② Domanda e disegno di ricerca

Sulla base della letteratura appena citata, lo studio si è proposto a differenti livelli di rispondere alla seguente domanda: "Quali sono gli effetti generati dall'uso del metodo *STL+* in termini di sviluppo di *hard skill* e di specifiche *soft skill* correlate all'apprendimento della scrittura nel primo biennio da parte degli allievi?".

Per quanto concerne le *hard skill*, il riferimento sono stati gli obiettivi di competenza nella scrittura indicati nel documento ministeriale norvegese da raggiungersi entro il II anno di scuola primaria. Tra questi, gli obiettivi maggiormente tenuti in considerazione sono stati: mostra comprensione della relazione tra il suono e la lettera della lingua; mette insieme i suoni in parole; scrive frasi a mano o sulla tastiera utilizzando il carattere stampato maiuscolo e minuscolo; scrive semplici testi (www.udir.no).

Per quanto concerne, invece, l'acquisizione di *soft skill*, quelle esplorate sono state: l'autovalutazione del proprio apprendimento, l'autonomia, la fiducia in sé stessi e la collaborazione (Consiglio dell'Unione Europea, 2018).

Al fine di rispondere alla domanda iniziale, è stato avviato uno studio di caso singolo (Yin, 2018) in quanto questa metodologia di ricerca permette di indagare

un fenomeno in profondità e nel suo contesto reale, superando la dicotomia tra ricerca qualitativa e quantitativa (Felisatti & Mazzucco, 2013).

La ricerca si è strutturata in tre fasi per un periodo complessivo di dieci mesi (gennaio-dicembre 2019). La fase preparatoria ha consentito l'individuazione del contesto, l'identificazione del campione e la costruzione degli strumenti di rilevazione. La fase dello svolgimento ha previsto due diversi momenti: uno esplorativo verso il contesto scolastico realizzato attraverso la somministrazione dei questionari agli insegnanti e ai genitori e la realizzazione di tre *focus group* agli alunni, agli insegnanti e l'intervista al dirigente scolastico; l'altro momento è stato dedicato all'osservazione sistematica dell'implementazione del metodo in una classe II anche con video-documentazione delle attività. La fase finale ha riguardato l'analisi complessiva dei dati e la loro restituzione agli attori dello studio coinvolti.

L'ambito di intervento specifico della ricerca è stata una scuola primaria norvegese situata a pochi chilometri dalla capitale Oslo, scelta in quanto rappresenta un contesto esemplare per l'integrazione delle tecnologie nella didattica e più nello specifico per l'insegnamento e l'apprendimento del codice scritto attraverso l'impiego del tablet.

Hanno risposto al questionario su base volontaria 15 insegnanti di classi diverse (52%) e 92 genitori di classi in cui è in uso il metodo *STL+* (57%). Al dirigente scolastico si è proposta un'intervista semi-strutturata. Si è poi concentrata l'osservazione e l'analisi approfondita, con la rilevazione dei dati delle prove di scrittura, su una classe II composta da 17 alunni.

Nella scelta del campione si è cercato di reclutare una pluralità di soggetti così da osservare l'oggetto d'indagine assumendo punti di vista differenti raggiungendo una visione quanto più completa possibile del fenomeno. Nel caso specifico degli studenti di classe II, si è trattato di una delle tre classi parallele presenti nell'Istituto, un campione non probabilistico scelto in virtù delle caratteristiche dei soggetti (Coggi & Ricchiardi, 2015): gli studenti avevano appena concluso il loro primo anno di alfabetizzazione con il metodo *STL+*.

Strumenti per la rilevazione

Gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati sono stati molteplici e di natura quali-quantitativa: a) i questionari semi-strutturati rivolti agli insegnanti della scuola e ai genitori degli alunni che avevano sperimentato o stavano sperimentando il metodo *STL+*; b) i *focus group* agli alunni di classe seconda e ai loro insegnanti; c) l'intervista al dirigente scolastico; d) l'osservazione diretta delle pratiche d'aula supportata da strumenti di osservazione strutturati e video-documentazione.

I *questionari* semi-strutturati, somministrati in lingua inglese, sono stati rivolti agli insegnanti e ai genitori degli alunni della scuola. L'obiettivo era la rilevazione delle percezioni di docenti e genitori sull'efficacia dell'uso del metodo *STL+* per lo sviluppo delle prime abilità di scrittura negli allievi. Il questionario per gli insegnanti comprendeva tre domande a risposta chiusa (una di tipo dicotomico, una scelta multipla e una scala likert con valori da 1 a 5) e tre domande a rispo-

sta aperta; è stato somministrato in formato cartaceo. Quello rivolto ai genitori, invece, era composto da nove domande a risposta chiusa (sei di tipo dicotomico, una scelta multipla e due scale likert con valori da 1 a 5) e due domande a risposta aperta; è stato inoltrato in formato sia cartaceo che digitale attraverso link a Google Moduli da parte del dirigente scolastico.

Sono stati realizzati dei *focus group* proposti sia alle insegnanti delle classi II parallele, sia specificatamente a gruppi di alunni della classe coinvolta nello studio avendo come scopo generale quello di indagare le loro percezioni circa l'apprendimento della scrittura con l'uso del tablet. Inoltre, è stata proposta una intervista al dirigente scolastico. L'uso di questi strumenti qualitativi rivolti a insegnanti e dirigente ha avuto funzione esplorativa (Felisatti & Mazzucco, 2013) in merito all'organizzazione del curricolo per l'insegnamento della scrittura, al rapporto tra l'uso del tablet e gli apprendimenti disciplinari, tra cui la scrittura, al processo valutativo e alla condivisione delle scelte didattiche con le famiglie.

Nella fase dello studio contestualizzato nella classe II, l'*osservazione diretta non partecipante e palese* (Felisatti & Mazzucco, 2013) ha rappresentato il canale di raccolta dati più largamente usato in quanto ha consentito di vivere «in tempo reale» (Yin, 1984/2005, p. 111) l'autentica quotidianità del contesto scolastico analizzato. Gli strumenti di osservazione impiegati sono stati: la *Digital Didactical Design checklist - DDD checklist* (Jahnke et al., 2017) e la *Hard skill checklist* costruita a partire dagli obiettivi di apprendimento ministeriali norvegesi per la scrittura che sono da raggiungersi entro la fine della II primaria (www.udir.no). Quest'ultima è stata impiegata durante i momenti di verifica programmati dall'insegnante di classe. Infine, la video-documentazione è stata utilizzata per la raccolta di dati sull'interazione tra pari durante le attività.

3 Risultati

Sui dati raccolti è stata condotta un'analisi di due tipi: calcolo delle frequenze relative percentuali per quanto riguarda i dati di tipo quantitativo (domande a risposta chiusa nei questionari, *checklist* di osservazione); *content analysis* dei dati qualitativi (domande a risposta aperta nei questionari, intervista, *focus group*) attraverso l'uso del *software* Atlas.ti.

Per ragioni di spazio, tuttavia, in questa sede si è scelto di concentrarsi maggiormente sui risultati quantitativi. Il secondo criterio che guiderà la presentazione dei risultati è la variabilità dei punti di vista dei diversi soggetti coinvolti nell'indagine.

Risultati sull'efficacia del metodo STL+ per lo sviluppo di hard skill

Di seguito verrà presentata una selezione di dati sull'efficacia del metodo in relazione: a) allo sviluppo di *hard skill* di scrittura (www.udir.no) rilevate attraverso la *Hard skill checklist*; b) alla percezione di insegnanti e genitori sul metodo. Il

dato oggettivo dell'osservazione concentrato su 17 alunni è stato triangolato con le percezioni di un campione più esteso costituito dagli insegnanti della scuola e dai genitori anche di altre classi in cui è in uso o è stato sperimentato il metodo.

Dai dati che si sono potuti raccogliere durante i compiti di scrittura del testo e i test di dettatura tramite somministrazione della *Hard skill checklist* (in totale 10 somministrazioni), emergono (Grafico 1) alte percentuali di studenti che dimostrano – durante i test di dettatura – comprensione della relazione tra il suono e la lettera (85%) e capacità di mettere insieme i suoni in parole (70%); l'obiettivo “scrive frasi utilizzando il carattere stampato maiuscolo e minuscolo” è stato raggiunto dal 97% degli alunni. Infine, l'obiettivo più complesso “scrive semplici testi” è stato raggiunto pienamente dal 60% degli alunni.

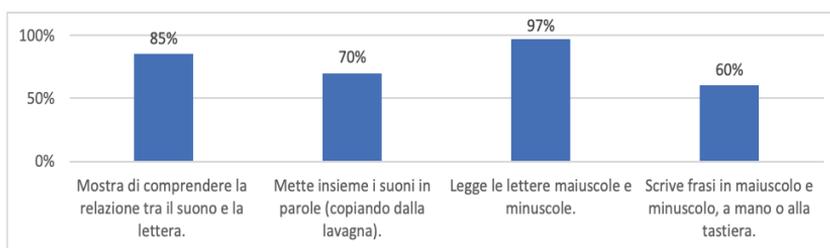


Grafico 1: Percentuale di studenti che raggiungono gli obiettivi di scrittura previsti.

Si è poi cercato di indagare le ragioni che sostengono e che guidano il raggiungimento di tali obiettivi di scrittura. Il Grafico 2 mostra le risposte degli insegnanti sulla validità del tablet per apprendere a scrivere. La domanda chiedeva loro di scegliere, tra cinque opzioni di risposta, le tre maggiormente rilevanti. Il 26% delle risposte rilasciate (in totale 39) corrisponde alla voce “Per i bambini che hanno difficoltà motorie, questo metodo potrebbe ridurre la frustrazione nell'apprendimento iniziale della scrittura”, mentre il 23% fa emergere il fatto che il *typing* sia “più facile e veloce da apprendere della scrittura a mano”. Le altre percentuali di risposta sono: “Il tablet è uno strumento in grado di adattarsi a tutti i bisogni degli studenti” (23%) e “Apprendere a scrivere attraverso il tablet è più motivante” (21%). Infine, l'8% delle risposte raccolte corrisponde all'opzione: “Le abilità di *typing* sono più importanti di quelle nella scrittura a mano nella vita di tutti i giorni e in quella futura”.



Grafico 2: Percentuale relativa alle scelte effettuate dagli insegnanti sulla validità del tablet per apprendere a scrivere.

I genitori degli studenti, a cui è stata posta la medesima domanda nel questionario a loro indirizzato, collocano al primo posto (Grafico 3) il fatto che il *typing* sia più facile e veloce della scrittura a mano (28% delle risposte rilasciate, in totale 199). A seguire, si solleva il fatto che, per i bambini che hanno difficoltà motorie, questo metodo potrebbe ridurre la frustrazione nell'apprendimento (27%). Vi è poi il ritenere che il tablet sia uno strumento ad alto impatto motivazionale (24%), che le abilità nel *typing* siano oggi, e lo saranno anche in futuro, più importanti da acquisire rispetto alle abilità nella scrittura manuale (12%) e che il tablet sia in grado di adattarsi a tutti i bisogni degli studenti (9%), favorendo la personalizzazione nell'insegnamento.

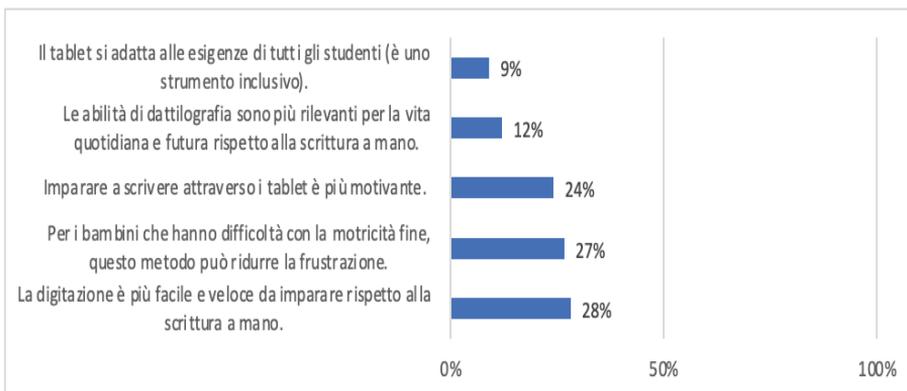


Grafico 3: Percentuale relativa alle scelte effettuate dai genitori sulla validità del tablet per apprendere a scrivere.



Il dato sulla facilità nell'apprendimento della scrittura non è però stato riscontrato da parte degli studenti: il *focus group* a loro indirizzato fa emergere una bassa percezione di facilità sul processo di acquisizione della scrittura. Infatti, solo 3 studenti su 10 (30%) ritengono che sia facile e 2 su 10 (20%) che sia al contempo facile e difficile.

Risultati sull'efficacia del metodo STL+ per lo sviluppo di soft skill

In questo paragrafo si presentano i principali risultati sull'efficacia del metodo per lo sviluppo di *soft skill* quali l'autovalutazione del proprio apprendimento, l'autonomia, la fiducia in sé stessi e la collaborazione (Consiglio dell'Unione Europea, 2018) a partire dai dati oggettivi raccolti mediante la *DDD checklist* (Jahnke *et al.*, 2017) impiegata durante l'osservazione d'aula.

Il Grafico 4, elaborato a partire dai dati raccolti sull'item sul processo di valutazione, evidenzia che nell'83% delle osservazioni (in totale 10) viene raggiunto il punteggio 5: "I criteri di valutazione sono visibili agli studenti sin dall'inizio del processo di apprendimento; la valutazione riguarda i processi per lo sviluppo dello studente; esistono forme di autovalutazione, di apprendimento tra pari di tipo riflessivo e *feedback* forniti dall'insegnante". Il restante 17% corrisponde al punteggio 4.

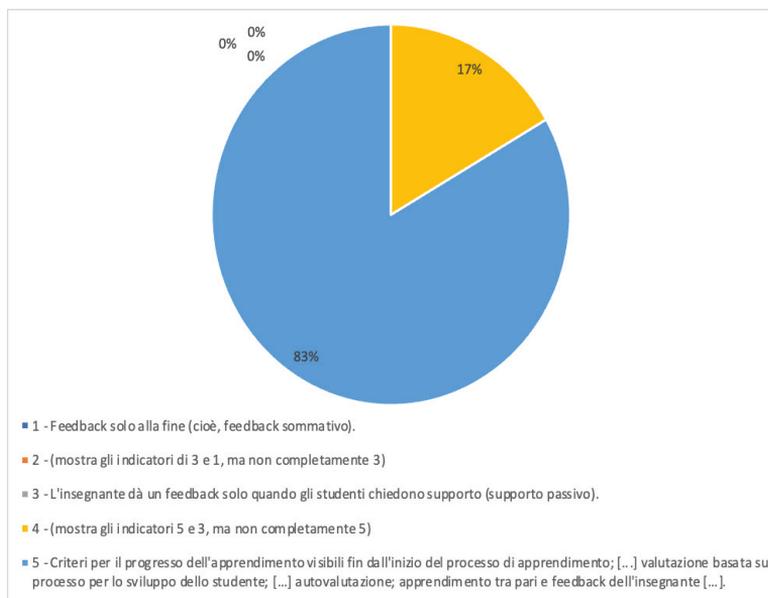


Grafico 4: Percentuale di raggiungimento dei diversi livelli di valutazione orientata al processo.

Generalmente, infatti, all’inizio di ciascuna lezione, l’insegnante condivideva assieme agli allievi gli obiettivi da perseguire, le conoscenze e gli strumenti già posseduti al fine di poterli raggiungere tramite una *slide* proiettata alla *smartboard*. I dati raccolti su questo aspetto mostrano (Grafico 5) che nel 60% delle osservazioni effettuate (in totale 10) “gli obiettivi di insegnamento e i risultati di apprendimento previsti sono chiari e noti agli studenti” (punteggio 5), nel 20% il punteggio è 1 in quanto non vi è stata chiara comunicazione sugli obiettivi di apprendimento; nel 10% dei casi vi è stata solo comunicazione orale degli obiettivi (punteggio 3) e nel 5% dei casi vengono raggiunti sia il punteggio 2 che il 4.

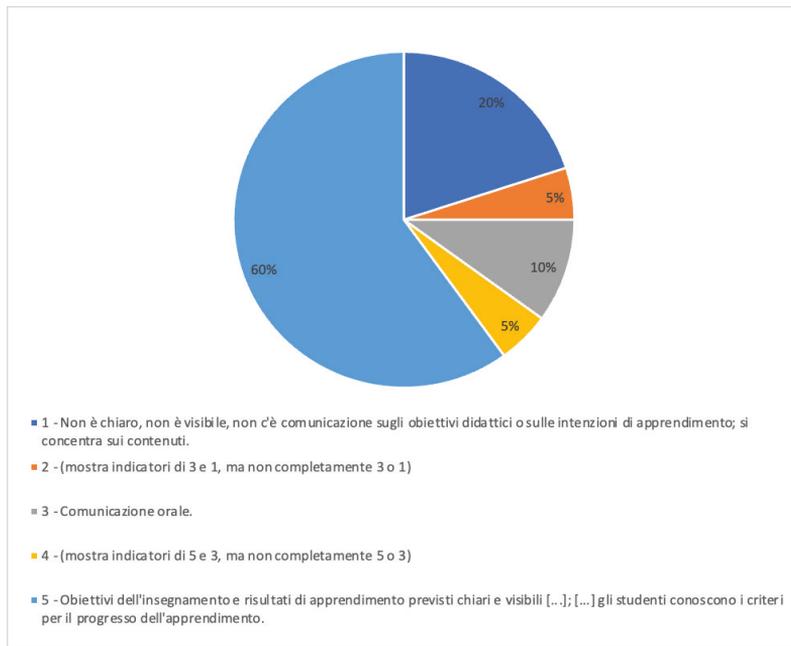


Grafico 5: Percentuale di raggiungimento dei diversi livelli di comunicazione sugli obiettivi di apprendimento.

Invece, i meccanismi costanti di autovalutazione negli studenti vengono innescati principalmente dal *feedback* sonoro inviato dal programma impiegato per la scrittura (*Skoleskrift 2*). Il *feedback* sonoro rappresenterebbe, secondo il 27% delle citazioni raccolte (in totale 60) nella domanda aperta sui punti di forza del metodo *STL+* nel questionario rivolto ai genitori, il maggiore aspetto di positività del metodo.

In aggiunta alle procedure di autovalutazione, vengono attivate anche forme di valutazione sugli apprendimenti degli allievi da parte dell’insegnante e di va-

lutazione tra pari. Per quanto concerne la valutazione degli apprendimenti degli alunni, gli elaborati degli studenti venivano condivisi con l'insegnante in una piattaforma (*Showbie*), a cui potevano accedere anche i genitori, con la possibilità di inserire commenti scritti o vocali sui prodotti degli allievi. Nell'ottica di perseguire la valutazione tra pari, invece, si commentavano in classe gli elaborati dei compagni proiettandoli alla *smartboard* e si condividevano i testi prodotti individualmente con gli altri studenti via tablet. La relazione tra pari veniva ricercata anche nei compiti di scrittura collaborativa (Grafico 6) nel 50% delle rilevazioni effettuate. Il punteggio 5, infatti, si riferisce alla seguente descrizione: "Le attività di apprendimento si concentrano sull'apprendimento profondo e significativo; gli studenti producono qualcosa, le aule sono ambienti in cui regna l'impegno e la collaborazione tra colleghi; le attività sono collegate al mondo degli studenti; gli studenti riflettono criticamente sui contenuti, mettono in relazione le conoscenze con nuove conoscenze". Nel 20% delle osservazioni, invece, il punteggio attribuito è 3 o 4 e nel 10% delle osservazioni è 1.

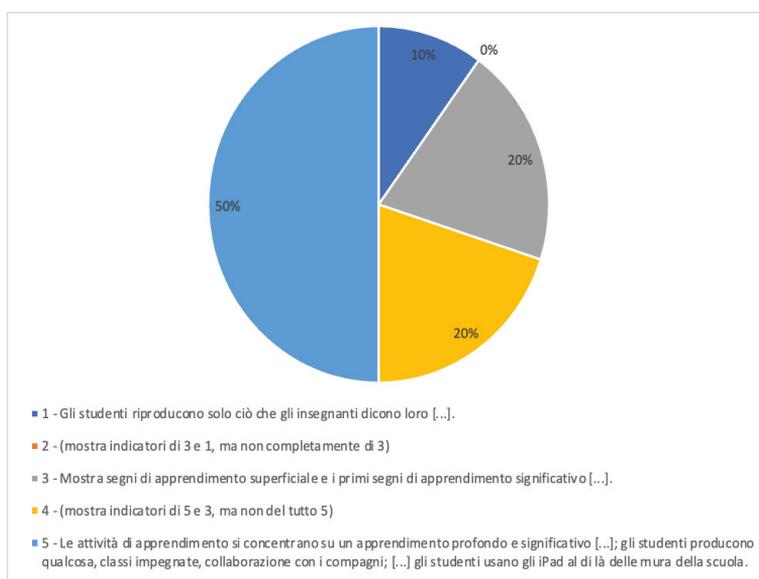


Grafico 6: Percentuale di raggiungimento dei diversi livelli di autenticità delle attività d'aula.

L'attività di *collaborative writing* di testi avveniva a coppie mettendo a disposizione il tablet di uno dei due studenti. I testi prodotti venivano poi sottoposti a discussione tra studenti proiettandoli alla *smartboard* in modo da dare e ricevere continuamente *feedback* formativi utili per affinare i testi attraverso sforzi congiunti.

4 Discussione e conclusioni

Per rispondere al quesito di ricerca sull'efficacia del metodo per l'acquisizione delle *hard skill* correlate alla scrittura, si è partiti col presentare i dati raccolti sul raggiungimento degli obiettivi di scrittura. I risultati raggiunti dagli studenti sono positivi, specie per quanto riguarda la capacità di scrivere frasi utilizzando i caratteri minuscolo e maiuscolo e la capacità di comprendere l'associazione tra grafema e fonema. La percentuale più bassa si ottiene nel raggiungimento della capacità di scrivere semplici testi, dato che contrasta con quelli provenienti dalle ricerche sul metodo.

Diverse sono le ragioni che sembrerebbero coadiuvare il raggiungimento degli obiettivi di scrittura e che trovano riscontro anche nella letteratura: insegnanti e genitori fanno emergere la maggiore facilità e velocità nell'apprendimento del codice scritto mediante l'impiego di dispositivi digitali (Genlott & Grönlund, 2013; Hultin & Westman, 2013), i più bassi livelli di frustrazione nell'apprendimento derivanti dal minor impegno motorio richiesto al primo anno (Genlott & Grönlund, 2013) e la maggiore motivazione da parte dello studente impegnato nel compito di scrittura digitale (Arrowood & Overall, 2004). Tuttavia, la percezione sulla facilità nell'apprendimento della scrittura ha subito un riscontro da parte di un basso numero di studenti.

In merito all'efficacia del metodo per l'acquisizione delle *soft skill*, si è rilevato che l'allievo è messo nelle condizioni di poter conoscere le mete da raggiungere da parte dell'insegnante: ciò gli consente di sviluppare la responsabilità e l'autonomia nel monitorare lo stato di avanzamento dei propri progressi, nonché la capacità di orientare le proprie prestazioni in funzione dell'obiettivo da raggiungere (Castoldi, 2016). Inoltre, si è rilevata l'utilità dei *feedback* vocali inviati dal programma di scrittura (*Skoleskrift 2*) al fine di innescare meccanismi istantanei di autovalutazione dei propri livelli di comprensione e di miglioramento in relazione alle aspettative che ciascun alunno si è posto. Tale processo, nel complesso, contribuisce allo sviluppo della percezione di autoefficacia (Hattie & Timperley, 2007).

Accanto alle pratiche di autovalutazione, i dati ottenuti evidenziano che si realizzano anche forme di valutazione sugli apprendimenti degli allievi da parte dell'insegnante e di valutazione tra pari, anche all'interno di compiti collaborativi di scrittura. In riferimento alla prima, la ricerca conferma il fatto che il tablet è un mediatore didattico efficace nel processo di comunicazione sui risultati degli allievi in quanto consente di inviare commenti vocali o scritti in tempi brevi sul compito (Denison, Bate & Thompson, 2016). I *feedback* tra pari sui compiti di scrittura, dall'altro lato, sono ascrivibili alla matrice socio-culturale dell'apprendimento, su cui il metodo *STL+* si basa e che attribuisce grande valore all'interazione sociale continua (Genlott & Grönlund, 2016). Quest'ultima è incentivata dall'uso stesso della tecnologia (Hutchison, Beschorner & Schmidt-Crawford, 2012): i dispositivi digitali, date le piccole dimensioni, sono facili da spostare, stimolano l'interazione

con i contenuti e incoraggiano l'accesso alle informazioni (Henderson & Yeow, 2012).

Le strategie di autovalutazione, valutazione dell'insegnante e valutazione ed interazione tra pari, nell'insieme, caratterizzano la valutazione formativa (Black & Wiliam, 2009), la quale costituisce un sostegno allo sviluppo dell'autoregolazione nell'apprendimento da parte degli studenti (Allal, 1999) e, contemporaneamente, alla messa in atto di strategie di apprendimento autonomo (Henderson & Yeow, 2012).

Si ritiene, in conclusione, che il metodo *STL+* adottato nella scuola in cui si è svolta l'indagine sia complessivamente efficace per quanto riguarda l'acquisizione delle *hard skill* e delle *soft skill* nei compiti di scrittura. Il grande merito attribuibile al metodo, infatti, è il fatto che esso prevede l'impiego del *feedback* sonoro. Quest'ultimo giunge al discente innescando processi istantanei di autovalutazione spronandolo a riflettere se quanto svolto sia corretto oppure no, a ritentare e ad auto-correggersi, in un percorso di miglioramento sempre in divenire, contribuendo alla percezione della propria efficacia e alla messa in atto di strategie di apprendimento autonomo.

Riferimenti bibliografici

- Allal L. (1999). Impliquer l'apprenant dans les processus d'évaluation: promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover, B. Noël (a cura di). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs: modèles, pratiques et contextes*. Brussels: De Boeck, pp. 35-56.
- Arrowood D., Overall T. (2004). *Using Technology to Motivate Children to Write: Changing Attitudes in Children and Preservice Teachers*. In R. Ferdig, C. Crawford, R. Carlensen, N. Davis, J. Price, R. Weber, D. Willis (a cura di). *Proceedings of SITE 2004-Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Atlanta, Georgia: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), pp. 4985-4987.
- Barton D. (2001). Directions for Literacy Research: Analysing Language and Social Practices in a Textually Mediated World. *Language and Education*, vol. 15, n. 2-3, pp. 92-104.
- Balankasat A., Bannister D., Hertz H., Sigillo W., Vuorikari R. (2013). *Overview and Analysis of 1:1 Learning Initiatives in Europe*. Luxembourg: Luxembourg Publications Office of the European Union.
- Berninger V.W., Abbott R.D., Augsburger A., Garcia N. (2009). Comparison of pen and keyboard transcription modes in children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, vol. 32, n. 3, pp. 123-141.
- Black P., Wiliam D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, vol. 21, n. 1, pp. 5-31.
- Braut T., Feidje A.M.B. (2016). *STL+ Førsteklasses start*. Bryne, Norway: Info Vest Forlag AS.

- Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. (2017). *DigComp 2.1 The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio del 2018 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea [IT]*, n. C 189/1, pp. 1-13.
- Denison A., Bate E., Thompson J. (2016). Tablet versus paper marking in assessment: feedback matters. *Perspectives on Medical Education*, vol. 5, n. 2, pp. 108-113.
- De Rossi M. (2019). *Teaching Methodologies for Educational Design. From classroom to community*. Milano: McGraw-Hill Education.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Digital Education at School in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Felisatti E., Mazzucco C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Genlott A., Grönlund Å. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: the iWTR method presented and tested. *Computers & Education*, vol. 67, n. 1, pp. 98-104.
- Genlott A., Grönlund Å. (2016). Closing the gaps – Improving literacy and mathematics by ICT-enhanced collaboration. *Computers & Education*, vol. 99, n. 1, pp. 68-80.
- Hattie J., Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, vol. 77, n. 1, pp. 81-112.
- Henderson S., Yeow J. (2012). iPad in Education: A Case Study of iPad Adoption and Use in a Primary School. *Proceedings of the 45th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, pp. 78-87.
- Hultin E., Westman M. (2013). Literacy teaching, genres and power. *Education Inquiry*, vol. 4, n. 2, pp. 279-300.
- Hutchison A., Beschorner B., Schmidt-Crawford D. (2012). Exploring the use of the iPad for literacy learning. *Reading Teacher*, vol. 66, n. 1, pp. 15-23.
- Jahnke I., Bergström P., Mårell-Olsson E., Häll L., Kumar S. (2017). Digital Didactical Designs as research framework: iPad integration in Nordic schools. *Computers & Education*, vol. 113, pp. 1-15.
- Kersey A.J., James K.H. (2013). Brain activation patterns resulting from learning letter forms through active self-production and passive observation in young children. *Frontiers in Psychology*, vol. 4, n. 567, pp. 1-15.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e della scuola del primo ciclo*, http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf (consultato il 18 novembre 2020).
- MIUR (2015). *Piano Nazionale per la Scuola Digitale*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/50615/Piano+nazionale+scuola+digitale.pdf/5b1a7e34-b678-40c5-8d26-e7b646708d70?version=1.1&t=1496170125686> (consultato il 18 novembre 2020).

- MIUR (2017). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> (consultato il 18 novembre 2020).
- Wollscheid S., Sjaastad J., Tømte C. (2016). The impact of digital devices vs. Pen(cil) and paper on primary school students' writing skills—A research review. *Computers & Education*, vol. 95, pp. 19-35.
- Yin R.K. (1984). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*. Roma: Armando (tr. it. 2005).
- Yin R.K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. London: Sage.

Sitografia

www.udir.no

La narrazione e i suoi linguaggi nella progettazione di attività inclusive nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria

Rosella Persi*, Mirca Montanari**

Riassunto: Il presente contributo intende offrire alcuni elementi di riflessione, sia teorici sia operativi, riguardo alla portata pedagogica della narrazione quale dispositivo educativo declinato secondo un'ampia pluralità di linguaggi, tra i quali quello grafico. Quest'ultimo assume significativa valenza in quanto espressione della pienezza e della profondità creativa del mondo infantile e dei suoi fondamentali bisogni formativi. La narrazione di sé, della propria storia, la rivisitazione delle storie altrui, raccontate e/o fruite, innerva una pluralità di dimensioni umane (apprenditivo-cognitive, affettivo-relazionali, emozionali, motivazionali ecc.) che hanno la possibilità di essere convogliate in fertili progettazioni didattiche inclusive, rivolte ai bambini di età scolare e prescolare. In tale prospettiva, gli itinerari educativo-didattici inclusivi presentati si avvalgono positivamente dello strumento formativo della narrazione che prende forma e trasforma i contesti dell'apprendimento, anche grazie alla ricchezza del gesto grafico e delle sue rappresentazioni simboliche. I linguaggi della narrazione, *in primis* quello grafico, innescano, quindi, processi educativo-espressivo-relazionali in grado di rendere i contesti scolastici accessibili a tutti, valorizzando le potenzialità di ogni alunno, nessuno escluso. Al fine di ricostruire e di ri-generare la storia personale e collettiva, in costante e complesso mutamento, a maggior ragione nell'attuale periodo storico post-pandemico, la narrazione quale atto educativo sostanziale apre spazi emotivi e culturali a nuove e sorprendenti possibilità di conoscenza.

Parole chiave: narrazione, educazione, linguaggio grafico, progettazione didattica, inclusione.

English title: Storytelling and its languages in the design of inclusive activities in pre-school and primary schools

Abstract: This contribution focuses on some theoretical and operational elements to reflect on the pedagogical scope of narration as an educational device expressed via several languages, including the graphic one. The latter takes on a significant value as an expression of the fullness and creative depth of the child's world and its fundamental training needs. The narration of oneself, of one's own story, the revisiting of other people's stories, told and/or enjoyed, innervates a plurality of human dimensions (learning-cognitive, affective-relational, emotional, motivational, etc.) that have the possibility of being channeled into fertile inclusive didactic designs,

*Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, rosella.persi@uniurb.it

**Università degli Studi della Tuscia, m.montanari@unitus.it

Il contributo è frutto degli scambi e delle riflessioni congiunte delle due Autrici. Per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che Rosella Persi è Autrice dell'Introduzione e del § 2; Mirca Montanari è Autrice del § 3 e delle Conclusioni.

aimed at school and pre-school children. In this perspective, the inclusive educational-didactic itineraries presented make positive use of the formative tool of narration that takes shape and transforms learning contexts, also thanks to the richness of the graphic gesture and its symbolic representations. The languages of narration, first and foremost the graphic language, thus trigger educational-expressive-relational processes capable of making school contexts accessible to all, enhancing the potential of every pupil, no one excluded. In order to re-construct and re-generate personal and collective history, which is constantly and complexly changing, all the more so in the current post-pandemic historical period, narration as a substantial educational act opens up emotional and cultural spaces to new and surprising possibilities of knowledge.

Keywords: storytelling, education, graphic language, educational design, inclusion.

1 Introduzione

Da sempre grande importanza viene data, da parte di teorici e educatori, al gesto grafico quale strumento e linguaggio privilegiato per narrare, comunicare e relazionarsi. Esiste ormai un'ampia gamma di letteratura che afferma come, già a partire dallo scarabocchio, i bambini trasmettano molteplici messaggi, sia verbali sia gestuali, che vanno accolti, interpretati e compresi (Quaglia, 2012; Travaglini, 2019). I bambini giocano disegnando e mentre disegnano si manifestano con profondità, in senso emotivo-cognitivo-motorio. Il disegno per i piccoli significa espressione, comunicazione e dialogo, occasione per divertirsi e anche per rappresentare, offrire agli altri una chiave di lettura riguardo ai loro stati d'animo affettivo-emotivi e alla loro singolare visione del mondo (Oliverio Ferraris, 2012). Molti mediante il disegno esprimono sé stessi e provano soddisfazione, andando spesso a ricercare il consenso dell'adulto. Il disegno, quale efficace gesto comunicativo, consente ai bambini di dare spazio alle loro emozioni, ai loro pensieri, ai loro desideri, alle loro motivazioni e alle loro istanze, sia consce sia inconscie (Zucchi, 2000). Lavorando con i bambini ci si accorge di quanto ampia sia la gamma di espressioni e di linguaggi che possiedono, i cento linguaggi ricordati da L. Malaguzzi (Edwards *et al.*, 1999), e tutti hanno qualcosa in comune: narrano, raccontano, descrivono e rappresentano una storia. La narrazione si fa disegno prima e racconto scritto quando si è più grandi, ma sempre è traduzione in forma di simboli e di metafore di un vissuto o di una storia, prevalentemente biografica, che si vuole palesare, condividere o, persino, nascondere. La narrazione diviene, pertanto, il filo conduttore del percorso di vita di ognuno, un aspetto della vita di ogni persona che nasce da una storia unica e irripetibile facendola diventare risorsa, desiderio, ricostruzione, ricomposizione e cambiamento. Le storie possono essere personali, nascono da ciò che ci accade e via via impariamo a comprendere e narrarne i contenuti, o possono essere racconti, fiabe narrate da adulti o fruite tramite diversi strumenti, anche multimediali. Spesso la narrazione diviene peculiare strategia educativa per aiutare i bambini a costruire e capire vicende personali, a interiorizzare regole, a comprendere più profondamente la realtà e a potenziare la creatività individuale e collettiva (Ammanitie Stern, 1991; Dalla-



ri, 2012; Castiglioni, 2013; Biagioli, 2015; Batini, 2022). Mediante il racconto, il bambino si avvia alla comprensione di parole, di immagini, di simboli e di disegni rielaborandoli da altri racconti e fiabe, stimolando, così, la creatività e il pensiero divergente (Vygotskij, 1972; Guilford, 1977; De Bono, 2013). Se potenziate in modo opportuno, le risorse creative possono sicuramente consentire un migliore sviluppo personale e sociale, ma soprattutto valorizzare il passaggio dall'oralità alla scrittura. Di qui la necessità di una riflessione sull'importanza della costruzione e dell'apprendimento del pensiero narrativo che, grazie a un'adeguata progettazione educativa inclusiva, tende a valorizzare e a dare apprezzabile spazio al linguaggio grafico, come una delle sue espressioni maggiormente suggestive e significative.

2 Narrazione e apprendimento in educazione

La narrazione è un aspetto strettamente correlato alla vita di ogni essere umano (Jedlowski, 2000). Essa rappresenta, oggi così come in passato, lo strumento privilegiato per comunicare, raccontare, conoscere, apprendere, tramandare e conservare memorie ed esperienze. L'ormai nutrita letteratura pedagogica sul tema della narrazione (Ricoeur, 1983; Augeri, 1993; Demetrio, 1996; Bruner, 2002; Cambi, 2002; Bondioli, 2004; Smorti, 2007; Biffi, 2010) sottolinea come essa comporti un profondo coinvolgimento emotivo del soggetto, strettamente legato all'apprendimento, perché generata da esperienze e vissuti esistenziali. D. Demetrio (2012, p. 26) sostiene che

L'educazione e la narrazione fanno parte di noi anche quando, per ipotesi, mai ci trovasse a spenderle con il loro nome. Non c'è donna o uomo divenuti tali, difatti, che non si sia fin dalla nascita avvalso e 'nutrito' di quanto l'una e l'altra esperienza, sintetizzabile in termini mutati nel tempo, diversi da lingua a lingua, ma universali perché sperimentati in prima persona, sono in grado di offrirci. L'una o l'altra modalità di essere ed agire concorre a formare la nostra intelligenza, le abitudini più elementari, i modi di intendere ed esprimere i sentimenti, l'assunzione di regole necessarie che ci vengono richieste dai modi della convivenza.

Ben si comprende, da queste parole, quanto forte possa essere il legame tra esperienza e narrazione, tra pensiero e linguaggio. Pensiero e linguaggio, dunque, si richiamano e si compenetrano vicendevolmente (Mortari, 2013). Tale rapporto dialettico è stato ben sottolineato da J. Piaget prima e da L.S. Vygotskij (2009/1931) in seguito. Entrambi gli Autori hanno evidenziato la profonda relazione tra l'esperienza e la produzione del pensiero e la sua espressione mediante i differenti e i multidimensionali linguaggi, tra i quali quello grafico-espressivo. È possibile affermare che il gesto grafico sia tanto un linguaggio complesso da interpretare e da conoscere, quanto uno strumento utile per far comprendere, mediante l'osservazione e l'analisi di immagini e di simboli narrativi, quanto si vuol

proporre e far apprendere ai bambini. D'altra parte la narrazione è un'attività in cui tutti veniamo coinvolti fin da piccolissimi nelle varie forme che la letteratura ci propone (Beseghi, 2008; Boero, De Luca, 2009; Filograsso, 2012; Bernardi, 2016): racconti, fiabe, fumetti, cartoni animati, albi illustrati, film (Rivoltella, 2005) letti e interpretati al bambino dall'adulto quando è piccolo e, successivamente, fruiti sempre più in forma autonoma. Mediante queste diverse modalità sia tradizionali che multimediali i bambini, fin dalla più tenera età, iniziano a interagire con le immagini, con le metafore, con le parole narrate dei racconti potenziando la crescita evolutiva. In tale frangente, la lettura di figure e di disegni rappresenta un primo passo di decodificazione del segno. Difatti esistono libri per bambini, i cosiddetti *silent books* (Terrusi, 2012; 2017) che, parlando in tutte le lingue, si rivolgono a tutti utilizzando esclusivamente immagini e illustrazioni con l'intento di stimolare il pensiero e la creatività del lettore, superando le barriere linguistiche e favorendo l'incontro con l'alterità (Arizpe e Styles, 2003; Dallari, 2011; 2013; Arizpe, 2013; Campagnaro, 2013). È, forse, proprio la lettura di figure che, spesso, rappresenta la relazione "narrativa" e la strutturazione della capacità di costruire le storie, spesso mediata dall'adulto. Adulto e bambino, all'interno di questo dinamico processo comunicativo, interagiscono verbalmente a partire da immagini di storie, veicolate dal linguaggio iconico. Osservano le iconografie e iniziano insieme a "leggere" e a interpretare il libro e/o gli altri *medium* educativo-didattici disponibili. In questo processo si avvia una proficua sinergia tra gesto grafico e narrazione che è l'inizio di quella stimolazione dei processi cognitivi nel bambino, promossi anche grazie al *raccontare* e al *raccontarsi* (Rollo, 2007). Da quanto finora esposto, è ben chiaro quanto la narrazione orale e grafico-gestuale dei bambini sia strettamente correlata all'apprendimento e alla costruzione delle rappresentazioni individuali e sociali (Novak e Gowin, 1989). L'ascolto e la riproduzione delle narrazioni innescano processi di "sincronia emotiva" (Goleman, 2005) con gli educatori e con gli altri alunni, favorendo il passaggio dall'intelligenza emotiva alla *competenza sociale* costituente fondamentale dei comportamenti prosociali (Levorato, 2000) profondamente interconnessi a quelli cognitivo-motivazionali (Cornoldi, 1995; Zimmerman, 2002; Waters, *et al.*, 2009; Cornoldi, *et al.*, 2018). Da queste ricerche è emersa la convinzione dell'esistenza di idee anteriori a quelle scientifiche e di natura differente. Si tratta di preconcetti, di concezioni ingenuie, di schemi concettuali, di concezioni addirittura errate. Esse non sono consapevoli, ma vengono usate come modelli esplicativi di fenomeni naturali e di azioni umane. È compito dell'educatore, dunque, portare gli allievi allo sviluppo di una consapevolezza dei modelli esplicativi utilizzati mettendo alla prova il loro livello di efficacia e confrontandoli con altri modelli. Nella costruzione di un progetto l'educatore si interroga, dunque, sulle seguenti questioni: come favorire il processo di cambiamento concettuale? Come portare i bambini dalla visione ingenua della realtà, dall'uso non consapevole dei modelli di spiegazione alla conquista di concetti significativi e pertinenti dallo svolgimento autonomo e autentico? Da queste domande emerge con chiarezza la natura graduale del processo e, quindi, l'opportunità di pre-

vedere delle fasi secondo una teoria di approssimazione successiva al traguardo (Gardner, 2000). Questo cammino può essere compiuto secondo tre modalità: lo sradicamento, il confronto, l'evoluzione. Secondo il primo approccio, aiutare l'apprendimento significa esprimere la diagnosi dell'errore e presentare conoscenze, informazioni pertinenti e alternative rispetto a quelle ingenuie possedute dagli allievi. Questo tipo di procedimento presuppone l'esistenza di conoscenze errate e di conoscenze giuste. Le prime vanno circoscritte e eliminate, le seconde introdotte e acquisite. Secondo l'approccio del confronto, le conoscenze possedute dai bambini non vengono considerate totalmente errate e tali da dover essere drasticamente abbandonate. Si pensa, piuttosto, che esse debbano essere messe a confronto nell'ambito di situazioni in cui si dimostrano inefficaci. Il loro valore viene, quindi, ridimensionato dal momento che in certi casi vengono preferite altre concezioni più valide come modelli di spiegazione. In questo modo nella mente del bambino finiscono per coabitare modelli esplicativi di diversa natura, alcuni dei quali sono frutto delle sue interpretazioni ingenuie; altre sono, invece, il prodotto dell'acquisizione scolastica. L'ultimo approccio riguarda l'evoluzione che si fonda su una teoria evolutiva dell'apprendimento stesso. Il cambiamento si presenta nei termini di un'evoluzione discontinua dal momento che la situazione di apprendimento tende a mobilitare l'attività cognitiva del bambino per fargli costruire conoscenze nuove, provocando gradualmente quelle rotture necessarie per conquistare un diverso modo di pensare, di osservare e di agire. L'ipotesi teorica implicita in questo approccio metodologico consiste nel ritenere che l'evoluzione del sistema cognitivo produce progressivamente ristrutturazioni interne capaci di modificare il modo di funzionare della mente in un tempo più o meno lungo. Nell'ambito di questo percorso s'incontra l'errore che non è qualcosa da condannare e da rifiutare in blocco ma rappresenta, piuttosto, la parte costitutiva del processo di elaborazione delle conoscenze (Ausubel, 2004). L'apprendimento utilizza registri cognitivi che sono in campo psicolinguistico le reti semantiche, il testo e gli schemi. Questa tipologia di registri è adatta alla comprensione di discipline linguistiche e matematiche popolate da forti elementi simbolici, che si tratti sia di linguaggio verbale sia di linguaggio fondato su grafici e numeri. Le scienze sperimentali hanno bisogno di altri registri cognitivi che sono quelli delle rappresentazioni mentali e delle rappresentazioni simboliche (Gardner, 2016). Da queste considerazioni, si possono trarre alcune conclusioni:

1. l'importanza della costruzione delle conoscenze tramite un registro che fa riferimento all'esperienza;
2. l'opportunità di esplorare, di capire e di vivere i contesti come fonte stessa dell'esperienza intesa in modo attivo e coinvolgente a livello comunicativo;
3. l'idea di apprendimento come processo che, essendo fondato sul cambiamento concettuale e sul passaggio dall'interpretazione ingenua all'acquisizione di concetti scientifici, richiede una gradualità nel tempo.

Va ancora sottolineato che gradualismo non significa lento accumulo di conoscenze, ma evoluzione nel modo di pensare. Esso, pertanto, comporta tanto elementi di continuità, quanto elementi di rottura, secondo un processo di riorganizzazione progressiva delle conoscenze al fine di produrre modelli di pensiero esplicativi maggiormente efficaci e saldi, per poter “cambiare strada”, come sostiene opportunamente Morin (2020; 2022), nell’era delle grandi incertezze planetarie amplificate dai devastanti e imprevedibili effetti della pandemia.

③ La progettazione narrativa inclusiva nella scuola scolare e prescolare

Di fronte alla complessità dei nuovi scenari educativi (Morin, 2017), influenzati da continui, sconvolgenti e inediti mutamenti – la recente pandemia ne è l’esempio più drammatico – dalla liquidità e dalla iperdigitalizzazione, la narrazione rappresenta un prezioso strumento di lavoro per progettare esperienze formative scolastiche di qualità accessibili a tutti (CAST, 2018; Ghedin *et al.*, 2018; Cottini, 2019; Mangiatordi, 2019; Canevaro e Ianes, 2022). Nell’accogliere e nel riconoscere l’eterogeneità dei bisogni speciali di tutti gli alunni, l’adozione dello strumento narrativo, inteso come linguaggio formativo pluridimensionale (verbale, grafico, artistico, musicale, gestuale-motorio, teatrale ecc.), diventa una fertile occasione educativa per promuovere lo sviluppo delle capacità, delle diverse abilità e dell’autonomia di ognuno (Persi e Montanari, 2021). Tra l’educazione e la narrazione esiste, quindi, una relazione di stretta interdipendenza (Demetrio, 1995) che consente ai docenti, curricolari e specializzati, di comprendere la propria e l’altrui esperienza di vita cercando di trovare innovativi modi di interpretare la realtà, riconoscendo gli alunni come reali protagonisti narranti del loro percorso formativo. Nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria, luoghi caratteristici e privilegiati per *raccontare e raccontarsi*, docenti e allievi hanno l’opportunità di esprimere dialogicamente la loro esperienza biografica in prospettiva evolutiva, mediante la co-costruzione di percorsi progettuali personalizzati, volti alla rimozione degli ostacoli e delle barriere all’apprendimento e alla partecipazione (Booth e Ainscow, 2014). In tale ottica, vengono illustrate alcune progettazioni orientate a promuovere e a veicolare il valore dell’inclusione (Zappaterra, 2022) ideate, realizzate e proposte nel contesto scolare e prescolare per dare voce alle esigenze formative degli alunni, con bisogni speciali e non, mediante l’approccio narrativo (Gaspari, 2008) declinato nei vari linguaggi, tra i quali quello grafico. Il progetto *Raccontami una storia* proposto nella scuola dell’infanzia nasce dalla consapevolezza educativa che, oggi come ieri, i bambini desiderano ascoltare, farsi raccontare e raccontare storie che colpiscono il cuore e la mente (Mortari, 2017) proiettandoli verso mondi fantastici e suggestivi. Le narrazioni sono un potente strumento educativo-didattico che permette ai bambini di affrontare la realtà che li circonda, fornendo loro le chiavi per viverla nel migliore dei modi (Canevaro, 2022). Me-

dian­te l'iden­ti­fi­ca­zio­ne con i pro­ta­goni­sti e le vicen­de, i pic­coli alun­ni sono sti­mo­la­ti a per­cor­re­re e a uti­liz­zare lin­gua­ggi crea­ti­vi, affet­ti­vi, lin­gui­sti­ci, gra­fi­co-es­pres­si­vi, mo­to­ri, mu­si­ca­li ecc. che fa­vo­ri­sko­no il ben-esse­re a scuo­la e nei mol­te­pli­ci con­te­sti di vi­ta. La se­zio­ne nella qua­le si è rea­liz­za­to il pro­get­to in que­stio­ne fa par­te di un Istito­to com­pre­nsi­vo della pro­vin­cia di Pe­sa­ro e Ur­bi­no. È una se­zio­ne omoge­nea com­po­sta da ven­ti alun­ni di quat­tro an­ni tra i qua­li Luca con “bisog­ni edu­ca­ti­vi spe­ciali” – il suo pro­fi­lo di fun­zio­na­men­to pre­sen­ta la ma­lattia ge­ne­ti­ca di Char­cot Marie Tooth – dal tem­pe­ra­men­to so­cie­vo­le e ben in­se­ri­to nel grup­po dei pari, pur pre­fe­ren­do la com­pa­gnia di due suoi coe­ta­nei. Luca mo­stra par­ti­co­la­re in­te­res­se nell'as­col­ta­re sto­rie, leg­ge­re li­bri e ver­so le atti­vi­tà pro­po­ste, spe­cial­men­te que­lle gra­fi­co-pit­to­riche, ac­cet­tan­do con en­tu­sia­mo di sper­imen­ta­re nuo­ve tec­ni­che e di­ver­si ma­te­ri­a­li. Il grup­po-se­zio­ne si di­mo­stra pre­valen­te­men­te col­la­bo­ra­ti­vo, non­o­stan­te la par­te­ci­pa­zio­ne, da par­te di alcu­ni, sia in­co­stan­te du­ran­te le atti­vi­tà edu­ca­ti­vo-di­dat­ti­che pro­po­ste a cau­sa di dif­fi­col­tà nei tem­pi di at­ten­zio­ne. Il pro­get­to ha avu­to come cor­ni­ce di ri­fe­ri­men­to le In­di­ca­zio­ni Na­zio­na­li (Miur, 2012) laddo­ve af­fer­ma­no: “I bam­bi­ni im­pa­ra­no ad as­col­ta­re sto­rie e rac­conti, dia­lo­ga­no con adu­ti e com­pa­gni, gio­ca­no con la lin­gua che usano, pro­va­no il pia­ce­re di comu­ni­ca­re, si ci­men­ta­no con l'es­plo­ra­zio­ne della lin­gua scri­ta”. Tali con­ce­tti sca­tu­ri­ti dal cam­po d'es­pe­rien­za *I dis­cor­si e le pa­ro­le* sono stati in­te­gra­ti dalle sti­mo­la­zio­ni pro­ve­ni­en­ti dal cam­po d'es­pe­rien­za *Im­ma­gini, suoni e co­lo­ri*, dan­do lu­ogo ai se­guen­ti ob­iet­ti­vi di ap­pren­di­men­to: 1. sa­per as­col­ta­re sto­rie e rac­conti dia­lo­gan­do con adu­ti e il grup­po dei pari; 2. com­pre­n­de­re sem­pli­ci e bre­vi sto­rie illu­stra­te e/o dra­mat­ti­zza­te; 3. rap­pre­sen­ta­re sto­rie e nar­ra­zio­ni uti­liz­zan­do una plu­ra­li­tà di lin­gua­ggi e di tec­ni­che; 4. sti­mo­la­re la col­la­bo­ra­zio­ne e la crea­ti­vi­tà ope­ra­sa (Pinto Mi­ner­va e Vi­nel­la, 2012). L'uni­tà d'ap­pren­di­men­to si è arti­co­la­ta in quat­tro fa­si che si sono suc­ce­du­te nella pri­ma par­te dell'an­no sco­las­ti­co, se­con­do un'or­ganiz­za­zio­ne degli spa­zi e dei tem­pi fa­vo­re­vo­le alla co­stru­zio­ne di un am­bie­nte edu­ca­ti­vo fles­si­bi­le e in­clu­si­vo, an­che gra­zie all'ado­zio­ne di di­ver­si­fi­ca­te stra­te­gie di­dat­ti­che (gio­co, *circle time*, nar­ra­zio­ne, *peer tu­to­ring*, la­vo­ro nel pic­colo grup­po ecc.). La pri­ma atti­vi­tà ha vi­sto l'in­gres­so in se­zio­ne del Can­ta­sto­rie, un per­so­na­gio di fan­ta­sia fisicamen­te pre­sen­te in au­la, che ha mo­stra­to ai bam­bi­ni una valig­ia mi­ste­ri­osa con­te­nen­te li­bri di va­rio for­ma­to, di­men­si­oni e ti­po­lo­gia (sen­so­ria­li, *pop-up*, au­dio­li­bri, *silent book* ecc...), re­la­ti­vi a sto­rie sug­li ani­ma­li. Luca è sta­to coin­vol­to, in pri­ma per­so­na, nell'ap­er­tu­ra della valig­ia. Suc­ces­si­va­men­te, il Can­ta­sto­rie ha in­tra­ten­nu­to i bam­bi­ni leg­gen­do loro alcu­ne bre­vi sto­rie e re­ga­lan­do a ogni alun­no un bi­gliet­to per uno spet­ta­co­lo tea­tra­le. I bam­bi­ni sono stati in­vi­ta­ti a fru­ire del ma­te­ri­a­le di­dat­ti­co a loro dis­po­si­zio­ne, men­tre le in­seg­nan­ti han­no rea­liz­za­to un vi­deo, suc­ces­si­va­men­te pro­iet­ta­to alla Lim in se­zio­ne. La regi­stra­zio­ne delle e­mo­zio­ni e delle ver­ba­liz­za­zio­ni pro­dot­te du­ran­te que­sto sor­pren­den­te in­con­tro ha edu­ca­ti­va­men­te con­sen­ti­to di pro­muo­ve­re e atti­va­re nei bam­bi­ni un as­col­to atti­vo e una fer­tile con­di­vi­si­one dei signi­fi­ca­ti e­mo­ti­vi vis­su­ti (Ri­va, 2004). Con il *circle time* in au­la si è con­clu­so l'epi­so­dio di in­nes­co dell'in­te­ro pro­get­to. Nella se­con­da atti­vi­tà, i bam­bi­ni sono stati i

protagonisti dell'uscita didattica al teatro comunale della loro cittadina dove hanno trovato ad accoglierli il loro amico Cantastorie che li ha accompagnati ad assistere allo spettacolo interattivo "Esopo e Fedro: le favole", promosso dalla compagnia teatrale locale. Tra le favole rappresentate, i bambini hanno avuto l'opportunità di fruire della messa in scena de: *Il lupo e l'agnello*, *La volpe e la cicogna*, *La cicala e la formica*, *La zanzara e il leone*. Luca ha partecipato all'esperienza teatrale a diretto contatto con gli attori che lo hanno coinvolto attivamente nelle narrazioni. Nella terza fase del progetto gli alunni sono stati invitati a giocare con le storie di cui hanno fatto esperienza nelle precedenti giornate scolastiche. Le insegnanti hanno proposto a tutta la sezione, suddivisa per sottogruppi, differenti attività ludico-didattiche a rinforzo della comprensione delle storie raccontate e condivise al fine di giocare con le parole e di sperimentare i primi approcci alla lingua scritta, anche nella prospettiva della prevenzione delle difficoltà grafo-motorie (Bravar *et al.*, 2014; Pratelli, 2022). Gli alunni si sono divertiti ad apprendere ludicamente tramite il materiale didattico diversificato inerente le narrazioni sugli animali (*memory* da tavolino e *memory* interattivi al *tablet*), oltre a giocare verbalmente con brevi filastrocche animate e/o recitate, a cimentarsi nella lettura di storie per immagini e nella ricostruzione delle stesse suddivise in sequenze temporali. In tale fase, Luca ha estratto i contrassegni formando così i gruppi che si sono alternati negli angoli esperienziali allestiti *ad hoc*. Nel quarto *step* è stato organizzato in sezione un laboratorio grafico-espressivo-artistico. Le insegnanti hanno disposto sul pavimento e sul tavolo dei grandi fogli bianchi su cui i bambini hanno potuto utilizzare creativamente i colori secondo le tecniche espressive preferite (colori a tempera, a dita, a cera, spugnette, acquerelli ecc.). Gli alunni hanno usufruito di uno sfondo-stimolo alle pareti dell'aula con affisse le fotografie dell'incontro con il Cantastorie e dell'esperienza a teatro. Suddivisi in piccoli gruppi, hanno utilizzato strumenti e materiali di vario genere per creare maxi-rappresentazioni grafico-pittoriche, a testimonianza della raffinata arte dei bambini (Montanari, 2001), che sono state esposte nella mostra di fine anno allestita nei locali della scuola. Luca ha partecipato all'ultima attività, nel piccolo gruppo, affiancato da un compagno *tutor*. La documentazione del progetto è stata realizzata tramite: *reportage* fotografico e video – pubblicato nel sito della scuola– *report* narrativi delle insegnanti e della tirocinante universitaria. In ottica autovalutativa, le insegnanti hanno redatto un *report* narrativo finalizzato a svolgere una revisione critica del proprio operato, in modo da operare eventuali revisioni in prospettiva riflessiva, adottare modifiche, assumere consapevolezza degli effetti indesiderati e proporre adattamenti migliorativi. Inoltre, è stato realizzato un cartellone collettivo dove sono state riprodotte le immagini riferite alle attività svolte. Ogni bambino, a turno, ha contrassegnato graficamente il suo gradimento rispetto alle attività realizzate. Il secondo progetto didattico dal titolo *Comunicare per...*, proposto in una classe quinta della scuola primaria a tempo pieno di un Istituto comprensivo della provincia di Pesaro e Urbino, ha inteso sperimentare diverse forme di scrittura integrando il lessico, i testi e le forme grafiche con materiale multimedia-

le. Ispirandosi agli orientamenti dell'Agenda 2030 (ONU, 2015), tale intervento progettuale ha tenuto in considerazione gli assi multidimensionali dell'accessibilità e della sostenibilità nell'ottica di garantire la partecipazione e il coinvolgimento di ogni alunno, valorizzando le differenze come risorse e opportunità da attivare e da riconoscere. Il gruppo-classe è composto da ventidue alunni tra i quali Anna, bambina sensibile e collaborativa, che presenta un ritardo cognitivo lieve. In generale, gli alunni manifestano partecipazione, impegno e interesse per le attività didattiche proposte all'interno di un clima di classe prevalentemente positivo e costruttivo nel quale emergono senso di appartenenza e un buon livello di autonomia, sia individuale sia collettiva. Le attività didattiche progettate sono state sviluppate tenendo conto dei seguenti obiettivi di apprendimento riferiti alle discipline prevalenti, ossia italiano e tecnologia: 1. interagire in modo collaborativo in una conversazione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta e personale, formulando domande e dando risposte; 2. proporre domande pertinenti di spiegazione e di approfondimento durante o dopo l'ascolto; 3. usare nella lettura di vari tipi di testo opportune strategie per analizzare il contenuto; cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione; 4. leggere e confrontare informazioni provenienti da testi diversi per trovare spunti dai quali parlare o scrivere; 5. produrre racconti scritti di esperienze personali o vissute da altri che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni; 6. esprimere per iscritto esperienze, emozioni e stati d'animo sotto forma di diario; 7. sperimentare liberamente, anche con l'utilizzo del computer, diverse forme di scrittura, adattando il lessico, la struttura del testo, l'impaginazione, le soluzioni grafiche alla forma testuale scelta e integrando eventualmente il testo verbale con materiali multimediali. L'unità di apprendimento *Comunicare per...* si è articolata in sei *step* che hanno attraversato la seconda parte dell'anno scolastico, tenendo conto sia dell'organizzazione inclusiva dei tempi e degli spazi sia dell'utilizzo di differenti strategie didattiche: lezione frontale e partecipata, *circle time*, didattica laboratoriale, *peer tutoring* ecc. Protagonisti dell'attività d'innescio sono stati la Signora Lettera e il Signor Diario, personaggi di fantasia realmente presenti in aula, che hanno offerto ai bambini l'occasione di fruire attivamente della condivisione di materiale e di strumenti differenziati (libri di varie dimensioni e formato, video, *tablet* ecc.), relativi alla tematica della narrazione diaristica, della comunicazione via lettera e/o e-mail e dell'autobiografia. Durante l'incontro Anna ha svolto un ruolo attivo e partecipa nell'accogliere e nell'aiutare i due personaggi mediatori a distribuire i sussidi didattici tra i compagni. In tale attività l'alunna ha avuto modo di coinvolgersi in prima persona per sviluppare al meglio le sue risorse, soprattutto quelle di natura relazionale. Dopo aver sperimentato il materiale offerto dai personaggi mediatori e aver posto loro domande e curiosità, i bambini sono stati invitati a scambiarsi impressioni, riflessioni, idee e proposte in modalità *circle time*. Nella fase successiva, dopo aver ripercorso i momenti salienti del primo incontro, il gruppo-classe supportato dalle insegnanti, curricolari e di sostegno, ha costruito una mappa concettuale, tramite *Cmap*, nella quale sono state

riportate le principali differenze e similitudini tra la lettera e/o e-mail, il diario e l'autobiografia. La struttura dei testi e l'impaginazione grafica è stata resa accessibile utilizzando *font* chiari e leggibili (verdana), impaginazione su due colonne, sfondi chiari e *slide* essenziali per rendere il più possibile semplice e fruibile il messaggio che si voleva intenzionalmente comunicare. Nella terza fase del progetto, denominata "Caro amico ti scrivo", gli alunni hanno aperto la missiva consegnata loro dalla Signora Lettera e dal Signor Diario, durante l'incontro iniziale, il cui contenuto era il seguente: "*Cari bambini, chi vi scrive è Bordiglioni, un autore che non ama le adulazioni. Se parlarmi volete, una lettera scrivete. Il viaggio è appena iniziato e sarà molto animato!*". Gli alunni, divisi in sottogruppi, hanno scritto una lettera cartacea, in seguito trasformata in una e-mail, allo scrittore S. Bordiglioni, precedentemente conosciuto in occasione della partecipazione al progetto educativo provinciale *Adotta l'autore*, promossa dall'Istituto scolastico di appartenenza. Nella quarta attività proposta alla classe, intitolata "Gli ingredienti del diario", gli alunni hanno avuto l'opportunità di visionare/leggere alcune sequenze del film e del libro *Diario di una schiappa*. Successivamente sono stati invitati, in sotto-gruppi, a rappresentare in modo personalizzato, tramite rappresentazioni sia grafiche sia digitali, i passaggi del film e del libro maggiormente suggestivi insieme ad alcuni esempi di diaristica. I prodotti creati e redatti dagli alunni hanno avuto l'opportunità di essere apprezzati, condivisi e presentati al concorso *Piccoli scrittori crescono*, promosso dall'Associazione culturale locale *Letteraria*. Nella quinta attività è stato allestito un laboratorio autobiografico nel quale gli alunni, suddivisi in piccoli gruppi, sono stati invitati a raccontare di sé mediante alcune coinvolgenti attività autobiografiche: il diario, il *digital storytelling*, l'autoritratto, la carta d'identità, la valigia ecc. I testi, spontanei e guidati, sono stati restituiti e condivisi nel gruppo-classe dove ogni alunno ha avuto modo di riconoscersi come protagonista attivo del percorso educativo-didattico svolto parlando di sé, scrivendo di sé, narrando vissuti emotivo-affettivi (Smorti, 1997; Bosi, 2000; Demetrio, 2003). All'interno delle tematiche autobiografiche maggiormente sondate dagli alunni (identità, scuola, famiglia, amicizia, *hobby*, aspirazioni) è possibile estrapolare, a titolo esemplificativo, alcuni passaggi originali degli autori. Luigi: "*All'età di sei anni ho iniziato la scuola primaria, questa esperienza non è stata molto piacevole, perché dovevo stare molto tempo seduto, ma invece io volevo giocare. Oggi va molto meglio anche se a me piace ancora giocare. Infatti sono appassionato di giochi al tablet. I miei videogiochi preferiti sono quelli horror, mi piacciono perché c'è avventura con orrore*". Elena: "*In tutti questi anni, alla scuola primaria, il mio maestro preferito è stato il maestro Mario perché è molto gentile con noi, ci insegna bene l'italiano e ci ha insegnato a suonare un bellissimo strumento: il flauto; siamo partiti da zero e ora siamo bravissimi*". Sara: "*Nella mia stanza vorrei mettere un armadietto contenente tutti i miei body, le coppe e le medaglie che ho vinto durante le gare perché rappresentano la mia passione e le mie emozioni per la ginnastica artistica*". Davide: "*I miei amici dicono che io sono intelligente e simpatico, ma troppo scontroso e che mi arrabbio facilmente, che sono*

gentile e che sono un amico a cui puoi confidare i segreti e che li mantiene”. Giovanni: “Io mi reputo un ragazzino molto fortunato perché sono sano, ho una famiglia che mi ama e tanti amici”. Sonia: “Mi chiamo Sonia, ho dieci anni, sono una bambina solitaria cioè che la maggior parte del tempo sto da sola e non parlo quasi mai. La mamma mi dice che se voglio risolvere questo problema devo cambiare carattere. Io sono una bambina buona ma il problema è che mi arrabbio facilmente, sono timida e sono sempre triste”. Amin: “A sei anni ho iniziato la scuola primaria. Adesso ho dieci anni e mi piace studiare scienze, geografia e fare attività sportive. Ogni notte sogno di diventare un ingegnere”. Alessia: “Quando ero piccolissima (avevo pochi mesi) mamma mi fece dormire nel suo letto insieme a papà. Ma quando mi risvegliai ero incastrata nel comodino di mamma con la testa in giù e i piedi in aria. Insomma da piccola ero una vera peste”. La realizzazione attiva del progetto educativo ha consentito ai bambini di condividere esperienze narrative, di confrontarsi intorno alla propria soggettività rafforzando le relazioni all’interno del gruppo-classe, sviluppando abilità comunicative di natura intrapersonale e interpersonale. Durante lo svolgimento delle diversificate attività didattiche, Anna è stata affiancata dalla sua compagna di classe Sara alla quale è legata da un rapporto di grande amicizia. La strategia del *peer tutoring* ha rappresentato per Anna, per Sara e per tutto il gruppo-classe un’esperienza di apprendimento collaborativo basato sul coinvolgimento e sulla sensibilizzazione, in grado di incentivare la partecipazione sociale e la motivazione riflettendosi efficacemente nel clima inclusivo scolastico (Godsey *et al.*, 2008; Carter *et al.*, 2010; Ianes e Cramerotti, 2015). In tale contesto, Anna ha maturato una maggiore consapevolezza e intenzionalità sia sul piano degli apprendimenti sia su quello delle relazioni, nonostante la sua vulnerabilità. Nell’ultima attività si è concretizzato l’incontro dal vivo con l’autore Stefano Bordiglioni che ha recitato in classe alcuni suoi divertenti racconti, anche in rima, animandoli con la chitarra. Gli alunni, dopo aver assistito alla *performance*, lo hanno avvicinato proponendogli un’intervista autobiografica, precedentemente preparata sulla base di alcune domande e curiosità: *Quali libri hai scritto? Qual è quello che ti piace di più? Perché sei diventato scrittore? Come fai a scrivere tante cose fantastiche?* Alla fine del coinvolgente incontro, Stefano Bordiglioni ha firmato gli autografi a tutta la classe che lo ha ringraziato con molto entusiasmo e soddisfazione. Anna, in particolare, ha talmente gradito la presenza ludica dello scrittore da chiedergli un autografo personalizzato, a testimonianza dell’aderenza entusiastica allo speciale incontro e a tutto il percorso didattico. La documentazione del progetto è stata realizzata tramite: *reportage* fotografico e video (pubblicato nel sito della scuola), diario delle insegnanti. Al fine di adottare efficaci modalità di autoregolazione del processo di insegnamento-apprendimento, le docenti hanno redatto un *report* narrativo finale rivolto a una revisione critica del proprio operato, in chiave riflessiva. È stata, inoltre, proposta agli alunni una scheda individuale di autovalutazione, composta da brevi *item*, nell’ottica del potenziamento delle capacità di metacognizione. Gli alunni sono stati invitati a scegliere quale *smile* – sorridente, dubbioso e triste – apporre in

corrispondenza alla propria autopercezione. Gli *item* indicati erano riferiti alla partecipazione alle attività svolte, alla collaborazione con il gruppo dei pari, alla comprensione dei contenuti dell'unità d'apprendimento ecc.

④ Conclusioni

Come inizialmente ricordato, dalla struttura narrativa, quale dimensione essenziale dell'individuo e caratteristica prioritaria degli esseri umani, prende consistenza ed espressione l'esistenza e l'identità, sia personale sia sociale, di ognuno (Bruner, 1997). A livello evolutivo, l'osservazione e la conoscenza del mondo infantile si avvale, in modo pregnante, della straordinaria forza simbolica della narrazione (Connelly e Clandinin, 1997), di cui il linguaggio grafico è la fondamentale manifestazione. Interpretare, comprendere e considerare attentamente il gesto grafico offre l'opportunità e il privilegio di accedere alle pluridimensionalità delle espressioni dell'uomo nel suo divenire, nel percorso di sviluppo da bambino a adulto. Tali manifestazioni espressive sono connotate da forme, da colori, da dimensioni, da ritmi, da simboli, da significati e da messaggi profondamente rivelatori. In tale prospettiva, l'attività grafica dei bambini, in età scolare e prescolare, racconta della scoperta e della costruzione delle capacità di rappresentazione e di relazione mediante un'ampia e raffinata gamma di segni e di simboli creati, inventati e adattati a/da sé. Progettare attività inclusive implica, come è stato didatticamente illustrato negli itinerari educativi realizzati nella scuola dell'infanzia e primaria presentati nel presente contributo, la valorizzazione dei linguaggi grafico-pittorico-espressivi. Essi intrecciano virtuosamente quelli narrativi, secondo una tessitura creativa che incrementa l'apprendimento significativo e la partecipazione attiva degli alunni. Partendo dall'esplorazione della didattica narrativa (Bocci e Franceschelli, 2014) quale stimolante e preziosa fonte di motivazione e di interesse è necessario, dal nostro punto di vista, che l'intervento educativo-formativo si avvalga delle potenzialità comunicative dei diversi linguaggi espressivi, *in primis* di quello grafico, volti a caratterizzare democraticamente una preziosa rotta pedagogica a misura di bambino, aperta a tutti e a ciascuno (Canevaro e Malaguti, 2014).

Riferimenti bibliografici

- Ammaniti M., Stern D.N. (a cura di) (1991). *Rappresentazioni e narrazioni* (pp. 125-140). Bari: Laterza.
- Arizpe E. (2013). Meaning-making from wordless (or nearly wordless). *Picturebooks: what educational research expects and what readers have to say. Cambridge Journal of Education*, 43 (2), 1-14.

- Arizpe E., Styles M. (2003). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. London: Routledge Falmer.
- Asubel P.D. (2004). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci Faber.
- Bernardi M. (2016). *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*. Milano: FrancoAngeli.
- Beseghi E. (a cura di) (2008). *Infanzia e Racconto*. Bologna: Bononia University Press.
- Biagioli R. (2015). *I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé*. Napoli: Liguori.
- Biffi E. (a cura di) (2010). *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa*. Milano: Stripes.
- Bocci F., Franceschelli F. (2014). Raccontarsi nella Scuola dell'Infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2 (1), 145-163.
- Boero P., De Luca C. (2009). *La letteratura per l'infanzia*. Roma: Laterza.
- Bondioli A. (a cura di) (2004). *Ludus in fabula: per una pedagogia del narrare infantile*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bosi A. (2000). *Identità e narrazione. Scritti sull'espressione del sé*. Milano: Unicopli.
- Bravar L. et al. (2014). *Le difficoltà grafo-motorie nella scrittura. Proposte operative dalla prevenzione all'intervento*. Trento: Erickson.
- Bruner J.S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner J.S. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari: Laterza.
- Campagnaro M. (2013). Educare lo sguardo. Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati. *Encyclopaideia*, 35, 89-108.
- Canevaro A., Errani A. (a cura di) (2022). *La parola che forma. Fiabe, poesie, racconti e sceneggiature per riconoscersi e riconoscere*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Ianes D. (2022). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Malaguti E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II (2), pp. 97-108.
- Carter E.W., Sisco L.G., Chung Y.L., Stanton-Chapman T.L. (2010). Peer interactions of students with intellectual disabilities and/or autism. A map of the intervention literature. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 35, 63-79.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*, version 2.2. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>
- Castiglioni M. (2013). La narrazione e la costruzione del Sé. In C. Petrucco, M. De Rossi (a cura di). *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione* (pp. 31-40). Roma: Carocci.
- Connelly F.M., Clandinin D.J. (1997). *Il curriculum come narrazione*. Napoli: Loffredo.

- Cornoldi C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Cornoldi C. et al. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Cottini L. (2019). *Universal design for learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti.
- Dallari M. (2011). Quando le parole si stringono alle immagini. Scritture polialfabetiche e nuove prospettive di apprendimento e di interpretazione. *Encyclopaideia*, n. 30, pp. 11-39.
- Dallari M. (2012). *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*. Trento: Erickson.
- Dallari M., Campagnaro M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.
- De Bono E. (2013). *Sei cappelli per pensare. Manuale pratico per ragionare con creatività ed efficacia*. Milano: BUR.
- Demetrio D. (1995). *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Demetrio D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma-Bari: Laterza.
- Demetrio D. (a cura di) (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (1999). *I cento linguaggi dei bambini*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Filograsso I. (2012). *Nuovi esploratori. Incroci narrativi tra libri, cinema e web*. Roma: Aracne.
- Gardner H. (2000). *Educare al comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner H. (2016). *La nuova scienza della mente. Storia della rivoluzione cognitiva*. Milano: Feltrinelli.
- Gaspari P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale*. Roma: Anicia.
- Ghedini E., Acquario D., Bogino N., Pais I., Bogino P. (2018). *Accessibilità e universi possibili*. Roma: Aracne.
- Godsey J., Schuster J., Lingo A., Collins B., Kleinert H. (2008). Peer-implemented time delay procedures on the acquisition of chained tasks by students with moderate and severe disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43, 111-122.
- Goleman D. (2005). *Intelligenza emotiva che cos'è e come può renderci felici*. Milano: Bur.
- Guilford J.P. (1977). La creatività. In A. Beaudot (a cura di). *La creatività: prospettiva e retrospettiva* (pp. 293-315). Torino: Loescher.
- Ianes D., Cramerotti S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson.
- Jedlowski P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Bruno Mondadori.

- Levorato M.C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: il Mulino.
- Mangiatordi A. (2019). *Costruire inclusione. Progettazione universale e risorse digitali per la didattica*. Milano: Guerini Scientifica.
- Miur (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Milano: Le Monnier.
- Montanari M. (2001). L'arte dei bambini. Colori e forme in libertà. In R. Travaglini (a cura di). *Espressività e "arte" nell'infanzia e nell'adolescenza* (pp. 73-82). Bologna: Agas.
- Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Cortina.
- Morin E. (2022). *Svegliamoci!* Milano: Mimesis.
- Mortari L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Cortina.
- Novak J.D., Gowin D.B. (1989). *Imparando a imparare*. Torino: SEI.
- Oliverio Ferraris A. (2012). *Il significato del disegno infantile*. Torino: Boringhieri.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <https://unic.org/it/agenda-2030>
- Persi R., Montanari M. (2021). *La narrazione nel processo formativo*. Roma: Aracne.
- Pinto Minerva F., Vinella M. (2012). *La creatività a scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Pratelli M. (2022). *Disgrafia e difficoltà grafo-motorie. Valutazione, intervento e prevenzione*. Trento: Erickson.
- Quaglia R. (2012). *Manuale del disegno infantile. Storia, sviluppo, significati*. Torino: UTET.
- Ricoeur P. (1983). *Temps et récit*. Tome I: *L'intrigue et le récit historique*. Paris: Le Seuil (trad. it. *Tempo e racconto*. Jaca Book: Milano 1986).
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Scientifica.
- Rivoltella P.C. (a cura di) (2005). *Cinema, pratiche formative, educazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rollo D. (a cura di) (2007). *Narrazione e sviluppo psicologico. Aspetti cognitivi, affettivi e sociali*. Roma: Carocci.
- Smorti A. (1997). *Il sé come testo*. Firenze: Giunti.
- Smorti A. (2007). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*. Giunti: Firenze.
- Terrusi M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Terrusi M. (2017). *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Travaglini R. (2019). *Pedagogia e educazione dell'attività grafica infantile. Creatività, arte ed evoluzione "naturale" dello scarabocchio, del disegno e della scrittura*. Pisa: ETS.
- Vygotskij L.S. (1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile (1930)*. Roma: Editori Riuniti.

- Vygotskij L.S. (2009). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori* [1931]. Firenze: Giunti.
- Waters H.S., Schneider W., Borwkoski G.J. (a cura di) (2009). *Metacognition, strategy use, and instruction*. New York: Guilford.
- Zappaterra T. (a cura di) (2022). *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali*. Milano: Guerini Scientifica.
- Zimmerman B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.
- Zucchi I. (2000). *L'espressione grafodinamica della personalità. Per un approfondimento della conoscenza della personalità in una prospettiva psicografodinamica*. Urbania: Linigraf.

Miscellanea

Kamishibai: “touching” narrative and expressive art

Rita Casadei*

Abstract: Originally, Kamishibai (紙芝居 from the Japanese translated as theatre of paper) was born as an agile and immediate form of entertainment; for its narrative and expressive artistic energy, it is nowadays appreciated as a significant resource, also from the perspective of inclusive education. This contribution is intended as an introduction to Kamishibai, opening the doors of this small theatre, making room for new forms of imaginative and creative storytelling, relational and emotional experiences, valuing tactile and sensory experience, as well. Touch and contact can be realised by sharing co-constructed readings about the world and by emotional participation in a new proximity, made up of glances that touch, sounds and voices that recall, gestures and rhythms that attract, images that host. Kamishibai is a simple object, even light to transport; it easily finds its place in indoor as well as outdoor environments, creating frames and places of enchantment; it works thanks to human energy (bodily-emotional-imaginative) that Kamishibai does not consume, but rather regenerates.

Keywords: education, corporeality, art, expressiveness, creativity.

Riassunto: In origine, il Kamishibai (紙芝居 dal giapponese tradotto come teatro di carta) nasce come forma di intrattenimento agile e immediata. Per la sua energia artistica – immaginativa, narrativa ed espressiva – è oggi apprezzato come risorsa significativa ed efficace anche dal punto di vista di una didattica inclusiva. Questo contributo intende fornire un'introduzione al Kamishibai, nell'idea di aprire le porte di questo piccolo teatro per suggerire spazi e forme di narrazione immaginativa e creativa. In particolare, si vuole leggerne il potenziale rispetto all'alfabetizzazione emotiva, in un contesto favorevole alla relazione e alla valorizzazione dell'esperienza tattile e sensoriale. Il tatto e il contatto possono realizzarsi attraverso la condivisione di letture co-costruite del mondo e la partecipazione emotiva, promossa da una prossimità fatta di sguardi che toccano, suoni e voci che richiamano, gesti e ritmi che attraggono, immagini che ospitano. Il Kamishibai è un oggetto semplice, non ingombrante, facile da trasportare; trova posto sia in ambienti interni sia esterni, trasformando gli spazi in angoli di incanto. Un fattore determinante per il suo funzionamento è l'energia umana (corporea-emotiva-immaginativa) che il Kamishibai contribuisce a rinnovare e rigenerare.

Parole chiave: educazione, corporeità, arte, linguaggi espressivi, creatività.

* Università degli Studi di Bologna, rita.casadei@unibo.it

1 Introduction

Kamishibai – 紙芝居 – is how these ideograms sound in Japanese. Internationally translated as paper play, paper drama, paper theatre, where 紙 *kami* stands for paper and 芝居 *shibai* stands for play, opera, story, scene, theatre. *Kamishibai* can be inscribed in an artistic-expressive form in which the narrative and the sound are united with the visual. Before going into a presentation of this specific form of narration-communication-expression, few notes will be given helping those who are not at all familiar with this reality figure out what we are physically referring to: a wooden theatre (*butai* 舞台) that serves as frame, space, time and place of the narration, two wooden clappers (*hyoushigi* 拍子木) that resonate and announce the beginning of the event, tables depicting the story, the storyteller, the audience, a welcoming space. Traditionally, as this was an itinerant form of entertainment, the small *butai* was set up on a bicycle, thus enabling the storyteller to reach different areas of the city. To begin with, it is necessary to point out the socio-historical reality in which *Kamishibai* takes origin. It was born in Japan, at the end of the 1920s where its great popularity in the streets lasted until the 1970s; from that time on, the presence and gradual spread of television and other communication media determined its necessary adaptation to more circumscribed contexts, but continuing to gain interest even on an international scale. First of all, *Kamishibai* is the fantasy space on the street corners of cities, where at the call of the two clappers, children flock to meet the storyteller ready to entertain, amuse and enthuse them. This is the image that has most penetrated the memory and heart of those who experienced childhood in that period. It may be useful to start from the concreteness of its being a sensory and aesthetic experience in which imaginative thinking, gesture, sounds, and voice mutually solicit each other to promote a narrative filled with imaginative and creative possibilities, both on the level of thinking, language, relational and emotional expressive skills. It all begins with an attention-grabbing sound, announcing the start of the performance, and attracting a large audience, not only the youngest. It all begins with an invitation to participate, and this is already a statement of its intent to include, welcome and integrate. The sound is an important element in the ceremonial of other ritualised forms, where religious, artistic and folkloric elements are often intertwined. The sound produced by the wooden clappers is a call to be a part, not just passive, but active within an event experienced chorally. In this case, one becomes part of a narrative intertwined with the image, its movement and the context – cultural, social and natural – within which it all takes place. The popularity of *Kamishibai*, and the interest that still seems to be renewed in it, may be said to derive from its being a dynamic, bodily, tactile experience where the physical, sensorial and emotional touch and contact is a continuum marked by different aspects.

② Historical background

A glance at history reveals a number of possible predecessors of Kamishibai, which may date back to very distant times. A few guidelines will be traced in order to reconstruct a brief review, bearing in mind the custom of the integrated use of the sound medium – music, voice, storytelling – and the visual medium – image, representation and word – to narrate, represent and transmit contents. It is possible to trace Kamishibai back to the traditional *e-toki* 絵解き (literally: explanation through images) genre already present since the 12th century. This genre includes the artistic form of the *e-makimono* 絵巻物 – depictions on sheets of paper or cloth to be rolled up and unrolled – used to narrate through images stories of illustrious and representative figures from history and literature. In this case, the structure of the *e-makimono* can also be seen as a stylistic artifice that dynamically suggests the unfolding of actions, the passage of time, through the very flow of the images as they unroll. The characters are visually narrated in the succession of their events, often inserted in a further temporal flow evoked by the changing of seasons, a theme and image very dear to the Japanese aesthetic sensibility. *E-makimono* is connected to the practice of *e-toki* with which buddhist monks instructed the population – not always literate – using depiction of certain episodes from the Buddha's life. This served to communicate precepts and conduct useful for community life, weaving threads of sharing a common feeling, of social and religious cohesion, also through aesthetic experience. Within this tradition we can also mention a different form of narration, in which there is no illustration, but visual evocation of images through the formula of the narrating chant and accompanying music. Singing and music are carried by a storytelling monk: *biwa houshi*. This term denoted the blind wandering monk who told stories while accompanying himself with a traditional stringed instrument, called *biwa*. The voice modulated into chanting and the sound of the stringed instrument created imaginative dynamism, almost a form of visual and emotional animation together. The coexistence of a multiplicity of expressive languages makes these artistic-communicative genres a formula for conveying taste, sensitivity, entertainment, information, education. The effectiveness and communicative penetration are entrusted not only to the medium but also to the atmosphere that the medium itself can create. Knowledge is not entrusted only to verbal listening and the mere exercise of memory, but transmitted through an integrated repertoire of evocative and emotionally rich languages. Referring to a slightly more recent era, the 18th century, a further connection of Kamishibai with theatre can be identified, with a specific reference to one of its forms: *utsushi-e* (写し絵). These are magic lanterns, inspired by Dutch lanterns but then readapted and transformed. Some historical studies identify this art form as the closest precursor to Kamishibai, also considering its technical structure and format. We find, in fact, a wooden box in which an oil lantern was placed, a glass screen and illustrations were scrolled. All

of this was accompanied by the expressive power of the narrator's voice and the voice of musical instruments. The insulating power of wood made possible for the artist to hold the box-theatre in his hand and for its modest size to carry it with him. From this new method of animation, attributed to Hagiwara Shinzaburo, in the early 1900s, we owe the origin of the Tachi-e (standing illustrations) Kamishibai (McGowan, 2015), which brings a form of entertainment to the streets by drawing inspiration from the classical stories of *Kabuki* and *Bunraku* theatre. The reinterpretation in such a different and simplified format and the street as theatre led this genre to be initially perceived as a crude and popular reproduction of theatre; simply saying: "paper theatre" – Kamishibai. The popularity of this renewed genre was immediate and considerable to the point of generating a kind of entrepreneurial system of agent-hirers – *kashimoto* – who produced and distributed *Gaito Kamishibai*: the street Kamishibai. This system employed artists able to depict and write the most evocative contents of the story and storytellers. Acquiring and renting the necessary tools was affordable; all that was needed was a bicycle, a wooden theatre, instruments for sound and illustrations, then communicative talent. It is the *Gaito Kamishibai* that makes its first appearance; its explosion and popularity is based on the sole purpose, unusual for that era, of entertaining children. Kamishibai was not only born as a communicative-expressive medium, it is not only visual storytelling: it is also a phenomenon that crosses cultural, social, economic, political and architectural needs. Along with to the informal style, "educational kamishibai" also came into being: *Kyouiku 教育 Kamishibai*. This distinction can be explained from the rising interest in Japan for reconsidering the concept of childhood with its specific evolutionary stages and its needs concerned to instruction and learning. Contents and ludic-didactic programmes were designed by adults and always oriented towards an eminently educational purpose.

③ The storyteller: *Kamishibai no ojisan*

The storyteller (traditionally a male role) is not only associated with the physical voice of the narrative. He plays an important role as a communicator: that is, as a promoter and facilitator of a community attentive to and attracted not only by content, but joined by a sharing of meaning and emotion. Being thus the promoter of imaginatively, emotionally and relationally rich experiences, he is the receiver of affection: *Kamishibai no Ojisan*. In Japanese language, 叔父さん *Ojisan* is the term used to refer both to the parental figure of the uncle, and to the figure of a middle age man who commands (and to whom one wishes to express) respect and affection. From a socio-historical perspective who is the *Kamishibai Ojisan*? The economic depression following the great Tokyo earthquake in 1923, the world economic depression of the late 1920s, and the concomitant massive process of urbanisation resulted in a large number of unemployed men. At the

same time, however, these were also the years that saw the appearance and distribution through the emerging media – newspapers, magazines, radio and cinema – of new forms and dynamics of information and entertainment and, therefore, of new professions. It was customary to accompany the silent film with a third-person narration (already a ritual and aesthetic custom in other traditional theatrical forms) and this was the task of a professional: *katsudo benshi*. The first films distributed in Japan were never completely silent; the sound commentary professionals entertained the audience with an oral narrative, a kind of “illustration” in the background of the film. This professional inspired the animator-artists of the Kamishibai, in their narrative style, in the dramatisation of the story and also in the way they handled the illustrations on the small wooden stage-theatre. Kamishibai was influenced by visual techniques from the world of silent cinema that was emerging and spreading on a global scale. With the gradual introduction of the spoken film these professionals had to go elsewhere, many of them turned to Kamishibai and became talented storytellers. At that time, big cities were reorganised under the influence of Japan’s modernisation process. The redefinition of places, their physical characterisation as a function of use, and thus of control, was the product of the hegemonic culture of the time in relation to which Gaito Kamishibai consisted, on the other hand, in valorisation of “space” as neutral, free dimension that became an atmosphere characterised by density and sensorial-emotional concreteness. While not intentionally being against the hegemonic culture, Kamishibai took it far and beyond it. The magic, perhaps, lies in its double visible-invisible nature, in being small itinerant theatres of alchemy, capable of freeing and inhabiting spaces to create events filled with meanings and senses. Material and immaterial density of this space creates its own magnetism in the physical contact, in the smells of the street, in the taste and flavour of the candies, in the interaction between storyteller and the little spectators. So much so that one can speak of Kamishibai in terms of a tactile-sensory experience. The small size of wooden frame-theatre makes it possible for it to move for the storyteller and for the audience to create animated realities that then vanish. That frame-theatre recalls, shakes and revitalises a plurality of human, cultural, emotional, artistic factors capable of giving effect to a reality that lives not only for the duration of its representation, but also in the time of the wait, until once again that magic reality returns to recreate itself. These street corners were experienced physically and emotionally as the spaces of fantasy, generated a social imaginary of sharing, cohesion, empathy. They were transformed by the coming together of people, children *in primis*, by stories, narratives, by the representation and enactment not only of a form of entertainment, but above all by a human, social, cultural experience chorally shared: what in Japanese resonates as *kyoukan* 共感 – a very important aspect of sensitivity. The human dimension – present in the symbolically rich figure of the storyteller and his interaction with the audience, in the emotional explosion and corporeity as a prevailing factor – marks the density of meaning of this phenomenon. Crowds of enthusiastic, unsupervised children

gathered on street corners around the storyteller, so that in some the fear arose that their over-stimulation through stories and the street context might constitute a social danger. Hence the urge to regulate this phenomenon by introducing the rule of writing the text on the back of the illustrations, so that it would be possible to control the content transmitted. Starting with this restriction, the back of each illustration no longer only contained generic stylistic indications but also the plot and the actual story. Before this rule, most was left to the improvisation of the street storyteller.

④ Kamishibai today: spaces, places, uses

Kamishibai is still alive today. One rarely encounters it on street corners, even though some young artists are voluntarily coming together to bring it back to life, according to the custom of yesteryear. These voluntarily joined theatre groups aim to bring children back to the reality of the park, of outdoor aggregation, participation and live interaction, reviving the taste for traditional forms of entertainment with their technical simplicity but rich in communicative power and intensity. Bringing Kamishibai back to the streets is for these radiant groups of artists a project to relaunch a new trend in entertainment, one that can meet the desire for a simpler, less frenetic and more gentle lifestyle. Currently, Kamishibai is used in pre-school services and kindergartens, but above all it lives in cultural centres and local libraries that seem to replace what used to be the street. The adult, formal world is present in school in its dynamics of learning formal knowledge, in family the presence of parents is connoted by their overseeing aspects of discipline and behaviour, while community places such as cultural centres and libraries are experienced by children as free, open spaces in which the presence of parents and teachers does not prevail. This factor seems to somehow reawaken a spirit of openness and freedom (Bingushi, 2005). These are precisely places where Kamishibai is preserved and developed in today's Japan. The aims are playful, but include the transmission of content and knowledge useful for a spirit of active citizenship.

⑤ Use of Kamishibai in the present day

The following are a few examples of uses in Japan in the present day. At present, the International Manga Museum in Kyoto, in view of its strong influence on the world of Animé and Manga, has systematically initiated a project not only for the recovery and preservation of the Kamishibai as a cultural expression, but as a communicative resource for cross-cultural entertainment, appreciation and learning. Multimodality (Hiroaki, 2017), sensoriality and humanity as prevailing characteristics make Kamishibai an enjoyable experience for an international

audience. The multiplicity of languages and devices, the richness and plurality of content of the stories are intended to communicate plurality as an attitude, as a welcoming gaze, as education in a spirit of encounter, respect, sharing and peace. The artist Yuushi Yasuno, active as a street storyteller in the 1970s, contributed considerably to this project. The idea that motivates and moves him is not a nostalgic feeling of recovering tradition, but the conviction that the versatility of the languages employed in this communicative medium, enriched by the human relational component, can be a significant stimulus to a renewed culture with a profound and wide-ranging outlook. Valuing richness, diversity, creativity, intercultural encounter: to this end, Kamishibai can express and make available a potential for innovation, according to which each culture can express itself and make itself accessible to others. The Yokohama Museum of History promotes a Kamishibai Festival, with the intention of keeping its memory alive as a visible and tangible heritage of street culture. Everything is reproduced in the traditional style: bicycle, candy, tools, *butai*, storyteller. The aim is to communicate content that teaches people to appreciate and share their social and cultural environment, through the languages of creativity, sensoriality and cognitive, emotional expressiveness together. The Museum of History itself, as well as other museums, collaborates with some primary schools in the area, with extra-curricular proposals. Activities related to the practice of Kamishibai fall within the educational area called *Zukou* 図工 – art and craft. The construction of the Kamishibai is recognised as an activity involving art and craft, but also animation and representation, in the involvement of sensory expressivity. In schools, another area involved is *Kokugo* 国語 (language and literature) for training in linguistic-expressive skills and stylistic sensitivity. Kamishibai is also included as a project within library micro-circuits, including the library of the Yokohama History Museum, mentioned above. Some of these achieve special mention and formal recognition for the quality of their activities in the following areas:

1. promoting a genuine sense of belonging by fostering love for the place of one's birth;
2. promoting intergenerational relations;
3. promoting expressive-communicative skills and inclusion;
4. promoting young people's participation in cultural continuity, care of the environment, intervention in emergencies (fires, earthquakes, accidents).

Some specialised libraries offer *butai* on loan, set up courses for parents and children who wish to learn how to build, perform and animate Kamishibai. Some community services employ Kamishibai because of its effectiveness in focusing attention and group involvement: not only as a device for communicating, conveying and educating on issues considered socially relevant, but also as a pathway for education in communication, socialisation and expression where these faculties are impaired. The plot of the stories is taken from popular and folkloristic culture – *mukashibanashi* (tales of yesteryear), but there are readaptations linked

to socially relevant contemporary content. In particular, themes of certain issues concerning fragility and marginality are dealt with, in order to arouse feelings of sharing, helpfulness and solidarity. From this quick review, an important factor emerges: the human dimension in its being corporeity-expressiveness-sociality, creativity in the readaptation to content, the dynamism of the instrument, the chorality in fruition. These aspects are precisely the same as those that characterise the traditional Kamishibai.

6 Kamishibai and education

According to Kamishibai scholar Tsunekatsu Suzuki (2005), prevailing characteristics that have decreed the appeal and popularity of this medium are as follows: a) atmosphere of street corners generated by the taste of candy and the power of imagination; b) attractiveness determined by the content of the stories particularly indulgent towards children's taste; c) storyteller's communicative ability; d) special bond formed between the children and the storyteller; e) simultaneous involvement of a plurality of stimuli and sensory faculties: taste, smell, hearing, sight, imagination, touch-contact (children crowded close to each other, often on their way to the performance they held hands or led younger siblings by the hand); f) live participation in the event, as a group experience shared chorally with friends and acquaintances in the neighbourhood. Some of these characteristics persist, of others perhaps a little nostalgia remains. What is striking is that at the mention of Kamishibai, at the sight of the illustrated cards, the most popular narrative series and the bicycle with the little theatre, a feeling of nostalgia mixed with enthusiasm is created in Japanese adults – children then – that has never been extinguished, for the simplicity, warmth and emotional richness of that experience. To enrich this article, is offered below an interview¹ with Naoki Mizushima (professor at the University of The Sacred Heart in Tokyo) who as an expert on education through art helps focus attention on some key traits.

- 1 Consider the uniqueness of the Kamishibai phenomenon. When you hear people say Kamishibai, what is the first image that comes to mind?

I go back in my memory to the time of my childhood, to the time of stories told in the form of an illustrated performance. I am 60 years old, people my age and older remember those experiences well. Until the late 1960s, it was a custom for children to wait for the storyteller to arrive and in masses flock around his bicycle, enjoy the show while enjoying the candy. For us children it was an experience that made us excited and happy, the storyteller was a special figure. The eye contact, the looking directly into each other's eyes, favoured communication through facial expressiveness, tone of voice and gestures. I felt attracted and stimulated by

¹ The interview is taken from Casadei (2019), pp. 33-35.

that figure who brought fantasy into our world. When questioned by children, he always knew how to give an answer with spontaneity and humour, his 'knowledge and wisdom derived from his own life experience. I can say that for me he was like the character of Alfredo in the Italian film *Nuovo cinema paradiso*. I would have liked to have approached him and befriended him, but at the time I was too shy a child to get close to him.

What aspects are most characteristic of the Japanese sensibility?

There is a long tradition of visual storytelling in Japan that falls under the genre called e-toki. Every culture in the world has been able to express itself not only through oral and verbal language, but by employing other artistic and expressive languages such as music and painting, for example. What is significant is the presence of these languages in everyday life, as an everyday experience. In the past, in the Edo and Meiji periods, Japan appreciated the *Ukiyo-e* genre, prints that "told" of life, in its everyday aspects; people were attracted to this culture. Now, in contemporary times, we Japanese appreciate 'Manga'. Both of these genres represent a custom in everyday life, both of these genres contain a sensitivity for the image, with its potential for evocation. I believe that the language of the image reveals very important elements in Japanese aesthetics such as *iki* – 粋 (elegance-refinement) and *mitate* – 見立て (metaphorical language). They testify to a taste for artistic experience understood as everyday experience. It is about inhabiting the world of the image; reading images allows one to develop ways of thinking through images. Its metaphorical potential is to be understood in a multi-modal and multi-functional sense. In the Kamishibai, as in other art forms, sound is present to accompany the image and visual representation. Sound also lends itself to being used in a metaphorical sense, suggesting different readings of images and providing different rules in the interpretation of imagery. These aspects are very important in Japanese culture and sensibility, and are certainly present in the Kamishibai.

2 There are many contents and ways of using the Kamishibai.

There seems to be something typically magical about the atmosphere generated through the Kamishibai experience, which made it popular in the past and still contributes to making it a very attractive and interesting resource. From your point of view, what is it?

The immediacy with which one can create a small community of people intent on sharing the performance. As in classical theatrical genres, such as *Kabuki* for example, the third-person narrative voice was a constant element. This single voice can be seen from the perspective of an atmosphere of unity to which it is addressed. It is a voice that accompanies the development of the dramatisation. The audience listens, observes and chorally participates in a progressive emotional and aesthetic tension. The participants are not passive, they are eager to be involved,

their concentration is drawn by a plurality of sound, visual, bodily, expressive languages. Voice modulation, gestures suggest the emotional reading of images. Representation consists of the verbal and non-verbal message. The verbal and oral message is conveyed through two codes: the linguistic and the acoustic (voice, expressiveness, tone, timbre, rhythm). In theatrical forms these are accompanied by other codes - visual, musical, bodily, proxemic - through which the non-verbal message can be deciphered. Emotional waves and tension in concentration are present in small theatre, as in the case of Kamishibai, as well as in large theatre, as in the case of *Kabuki*. It is an emotionally intense "reading" that the individual enacts, in choral sharing.

- 3 From a pedagogical perspective, the Kamishibai is today considered a rich educational experience.

From your point of view, what is the innovative aspect of this analogue tool?

First of all, its handiness has contributed to its popularity. This aspect invites operativity, action, production. Its simple accessibility is a stimulus to the use of fantasy and imagination for teachers in their teaching activities, as well as a tool to stimulate creativity in children. Certainly, the quality of representation is determined by the nature of the story, its organisation, and thus its content and rhythm. But above all it is the communicative ability of the animator that makes the difference. Today, this role can be interpreted by teachers who can use this tool to construct their own paths, their own stories to communicate to children not only the contents of formal knowledge, but also messages with an ethical value. The Kamishibai as a resource reminds us that it is important for the purposes of communication to create a humanly welcoming, friendly and warm context. The warmth and communicative liveliness that is created is an indispensable value, which can and perhaps must also find a place in schools, in classrooms. The simplicity of its use is an invitation to educational innovation!

Considering teacher training and educational offerings for children, what is its potential?

Even after gaining proficiency in the language, children continue to expand their world through a variety of experiences that go beyond strict language competence. Through visual storytelling, words and images come together and in turn generate an even richer imaginative world. Teachers are helped to rethink their approach to children in terms of immediacy and communicative incisiveness. Thinking about how to structure the narrative, in terms of depiction, dramatisation is very important to ensure that children can be attentive, motivated, involved, attracted and not distracted. Moreover, in this mutual involvement not only does the relationship become less distant but the content itself becomes less distant.

4 The Kamishibai is also gaining interest outside Japan.

What is your wish in this regard?

Each country has developed its own, original cultural forms. Rather than emphasising the typical traits of Japanese culture, I would hope that each culture could penetrate more deeply into its own heart through the rediscovery of expressive ideas and languages, of the culture of gesture in favour of an integral and rich education, sensitive to children's needs for expression. This could be the contribution of the Kamishibai, rather than emphasising what is typically Japanese.

What should not be misunderstood?

All over the world, education is permeated by the use of technological languages; learning language to use computers and other algorithms derived from artificial intelligence is important in today's society. But I also believe that visual storytelling still has great potential to refine those basic human requirements, through education in communication and emotions. Certainly, with the support of a tablet we can scroll through images as a simulation, but live reality allows for a richer emotional experience. The Kamishibai is a live theatre form, the relational and emotional dynamic has the flavour of concreteness. For parents and teachers involved in the education of children, concreteness has great significance.

7 Concluding remarks

As a crucial feature can be emphasized the co-presence of a plurality of languages: music, dance, song, speech, illustrations. The text is a narrative mostly in the third person, characterising the actor as an intermediary between meaning and sense, word and voice, image and sound, content and gesture, evocative rather than descriptive. In the illustrated book or picture books, the images are more detailed, adapting to a non-collective use, moreover it is meant to be read directly or listened to by someone else reading. It is not meant for immediate and collective enjoyment of listening and visual observation as simultaneous. The images of the Kamishibai are large enough to be grasped simultaneously by a large group of children: it is conceived as a group activity that generates shared cognitive-emotional-affective relational experiences by activating imagination, confrontation, experimentation and expression. From a pedagogical perspective, Kamishibai can be understood as an educational device with great potential: not only doing lessons with Kamishibai, but also knowing how to build a Kamishibai experience allows important faculties to be developed: cognitive, imaginative, inventive, creative, bodily, linguistic, emotional and expressive. Like any art form, there are rules, but these rules can be broken. *Butai*, the frame-theatre is recommended because it orients and focuses the audience's attention as well as formalising a spatio-temporal reality that is defined but not separated from that of the audience

and giving the performance greater intensity. The rhythm is such that attention can linger on the image, creating a suspended time in which listening and observing the performance activates an imagination that is participatory and emotional. It is important to increase communication skills and abilities. Kamishibai can regenerate itself as an educational medium. Many children lack communication skills, they are inhibited in this. Current media are fast, convenient, multi-functional, but they do not present or stimulate the most important aspect in human beings: the ability to communicate, directly. Today's media support fast but mediated communication; in a sense, the human input is deferred, with its colour, warmth and emotional tone. On the contrary, Kamishibai allows communicative immediacy: it is not a medium based on speed, but on immediacy. More than half of all adults who have problems at work display fragility, poverty and communication difficulties. One is not able to express oneself directly, in person, nor does one know how to interpret the communicative message of other people, suffering misunderstanding and communication difficulties and relational friction. That is why it is important from an early age to have to care for and nurture these abilities, through the possibility of learning the languages of expressivity, to know one's own needs and desires for expression. Kamishibai is an analogue medium: in addition to content, it transmits humanity, renews and supports communication in the most natural way: from person to person without an interface device in the way.

References

- Bingushi K. (2005). *Kamishibai as media in early childhood care and education*. Nagoya Ryujo College, Annual Report of Studies, vol. 27, 53-67.
- Casadei R. (2019). *Una storia che viene da lontano* in P. Ciarcià, M. Speraggi (eds.). *Kamishibai. Istruzioni per l'uso*. Bologna: Artebambini.
- Freedman A., Slade T. (2018). *Introducing Japanese Popular Culture*. London: Routledge.
- Hiroaki I. (2017). *Revisiting Japanese Multimodal Drama Performance as Child-Centred Performance Ethnography: Picture-Mediated Reflection on 'Kamishibai'*. In T. Chemi, D. Xiangyun (eds). *Arts-Based Methods in Education Around the World*. Gistrup-Delft: River Publishers.
- McGowan T. (2015). *Performing Kamishibai: an emerging new literacy for a global audience*. London: Routledge Education.
- Suzuki T. (2005). *Media toshite no Kamishibai* (Kamishibai as a medium).
- Tamaki D. (2006) *Kamishibai for everyone*. <http://www.kamishibai.com/PDF/kamishibaieveryone.pdf>

Sitography

Language Arts Lesson Plans: Kamishibai <https://easc.osu.edu/>

Kyoto International Museum of Manga <https://www.kyotomm.jp/en/>

The International Association of Kamishibai of Japan <http://www.geocities.jp/kamishibai/index-eng.html>

MU:ART - <http://muarts.org.uk/artist/kamishibai/>

Imparare a scrivere poesie a scuola: una sfida impossibile?

Paola Cortiana* - Patrizia Beghetto**

Riassunto: Il settore di ricerca indagato dal presente studio è quello della didattica del testo poetico nella scuola primaria, con particolare riferimento ai processi di produzione scritta.

Nelle scuole primarie italiane, nonostante le Indicazioni nazionali del 2012 affermino che al termine della classe quinta gli alunni debbano saper produrre testi creativi sulla base di modelli dati (filastrocche, racconti brevi e poesie), la didattica del testo poetico si limita perlopiù ad attività di lettura e di analisi, mentre la produzione scritta viene trascurata; il presente studio si focalizza in particolare su aspetti coinvolti nella scrittura di un testo poetico, quali la struttura metrica e il ritmo.

L'obiettivo della ricerca è stato quello di osservare i cambiamenti che un intervento didattico incentrato sul ritmo possono favorire nella produzione scritta di alunni frequentanti il quinto anno di scuola primaria. Alla luce dei risultati emersi, si afferma che l'approccio didattico sperimentato nell'intervento sembra aver favorito la scrittura di versi poetici, sviluppando la propensione a curare gli aspetti ritmici.

Parole chiave: poesia, scrittura, didattica, ritmo, scuola primaria.

English title: Learning to write poetry at school: an impossible challenge?

Abstract: The sector of research taken into consideration in the present study deals with how to teach poetic texts in primary schools, with particular reference to its writing production processes.

In Italian primary schools, although the 2012 National Guidelines state that at the end of the fifth grade pupils are expected to produce creative texts based on given models (nursery rhymes, short stories and poems), the teaching of poetic text is confined mostly to reading and analysing, while written production is neglected; the present study focused on aspects involved in writing a poetic text such as metric and rhythm.

The research aimed at observing the changes that teaching centred on rhythm can foster in fifth-graders on the production level (writing). In the light of the results emerged from this research, it appears that the experimental teaching methodology has fostered writing poetry, and has enhanced the pupils' attention to poetical rhythm.

Keywords: poetry, writing, didactics, rhythm, primary school.

* Università di Torino, paola.cortiana@unito.it

** MIUR, patrizia.beghetto@scuolefarina.it

Il presente contributo è frutto della rielaborazione del lavoro di tesi in Scienze della Formazione Primaria realizzato presso l'Università di Padova da Patrizia Beghetto con il cordinamento scientifico di Paola Cortiana. A quest'ultima è da attribuire la stesura dei paragrafi 1, 2, 3 e 5; a Patrizia Beghetto la stesura del paragrafo 4.



1 Premessa

Come ci suggerisce ogni anno la ricorrenza della Giornata Mondiale della Poesia, l'uomo ha bisogno di nutrirsi di versi (Bisutti, 2016; Friot, 2019): all'interno di una scuola che cerca di ricostruire il senso di molti percorsi didattici all'indomani di due anni di pandemia, che hanno reso i rapporti e la comunicazione difficoltosi, la fruizione del testo poetico acquisisce particolare significato da parte dei più piccoli. In una scuola che guarda al futuro, prevedere percorsi di incontro con la poesia è fondamentale: non un incontro basato solamente sull'emotività, bensì una fruizione del testo che valorizzi la natura ritmica e il binomio poesia-musica (Renzi, 1997). Molte attività nella scuola primaria favoriscono infatti l'incontro con il testo poetico come occasione per sviluppare l'immaginazione e la libertà di esprimersi dei bambini, che hanno l'opportunità di mettersi in rapporto con sé stessi, costruendo un ponte tra il proprio Io e la realtà, attraverso giochi semantici e associazioni metaforiche (Balzaretti, 2001). Pur consapevoli del ruolo fondamentale che la metaforizzazione può svolgere nello sviluppo delle abilità di comprensione (Cardarello, 2012), siamo convinti che, accanto agli aspetti semantici, maggiore spazio dovrebbe essere dedicato, fin dalla scuola primaria, agli aspetti strutturali e fonici del componimento: il "significante" nel testo poetico assume infatti valore di significato esso stesso (Cohen, 1974). In particolare, con i bambini, che fin da piccoli sono abituati ad ascoltare e a esprimersi attraverso cantilene e filastrocche ritmate (Rodari, 1992), le attività sul ritmo e in genere i giochi di parole incentrati sulle figure di suono rappresentano un'opportunità per avvicinare i versi come unità espressive in cui suono e senso si compenetrano secondo le regole della metrica.

2 Contesto teorico

La ricezione del testo poetico

Gli studi scientifici sul testo poetico e le sue applicazioni in campo didattico sono piuttosto rari, sia in campo internazionale che nazionale. La didattica del testo poetico corre infatti lungo la linea di confine tra ambiti di ricerca piuttosto lontani: gli studi di ambito psico-pedagogico da un lato e le ricerche di carattere linguistico dall'altro. L'essenza stessa della poesia, indagata e analizzata attraverso approcci diversi, sembra essere passibile di interpretazioni inconciliabili, offrendo fragili riferimenti per un insegnamento rinnovato e critico del testo poetico, che comunque è oggetto di approfondimenti in ambito psicologico. Le ricerche a livello internazionale si concentrano sulla ricezione del testo poetico (Lüdtke, Meyer-Sickendieck & Jacobs 2014; Jacobs, 2015), inserendosi nel più ampio campo di ricerca della risposta alla letteratura (Iser, 1978; Miall & Kuiken, 1994; van Peer,



2007); studi evidenziano il ruolo di alcuni elementi stilistici (“defamiliarizzanti”) nel favorire la comprensione e la valutazione estetica (Carminati, Stabler, Roberts & Fischer, 2006; Jacobs, 2015; Menninghaus, Bohrn, Altmann, Lubrich & Jacobs, 2014; Miall & Kuiken, 1994; Obermeier *et al.*, 2013; Hakemulder *et al.*, 2007), nonché il ruolo rivestito dal ritmo nel generare una risposta emotiva (Scheepers, Mohr, Fischer & Roberts, 2013) e il valore dell’aspetto fonico nel determinare l’apprezzamento da parte del lettore (Menninghaus, Bohrn, Altmann, Lubrich, & Jacobs, 2014; Obermeier *et al.*, 2013; van Peer, 2007). Tali studi rientrano nel filone del *Reader Response Criticism*, che pone l’accento sulla risposta del lettore al testo, sia in prosa che in versi (Rosenblatt, 1978), secondo un approccio transattivo di collaborazione e co-costruzione tra autore e lettore (Fish, 1980). A fronte di tali approfondimenti, si profila un confronto con le ricerche di ambito linguistico, segnate dalla messa in discussione dell’approccio storicistico: l’assenza di un riferimento storico-culturale e la demolizione di un orizzonte di senso portano in questo ambito ad accentuare il ruolo referenziale del linguaggio (Fortini, 2015, p. 31). Sempre in quest’ottica viene letta la separazione tra forma e contenuto, con quest’ultimo che, devalorizzato e svuotato, viene soppiantato dall’autonomia del significante. Se questa non è la sede per addentrarsi in una riflessione sul rapporto tra elementi del testo poetico e i diversi approcci a esso, riteniamo fondamentale soffermarci, anche a scuola, sulla scrittura di versi poetici, riconoscendo valore sia al significato che al significante, dal momento che il “significante” nel testo poetico assume valore di significato esso stesso (Cohen, 1974).

La didattica del testo poetico

In ambito pedagogico, le potenzialità della didattica della poesia sono state solo limitatamente esplorate, con ricerche sull’impiego del testo poetico nell’insegnamento della lingua straniera (Hanauer, 2010) e sulla ricezione del testo poetico da parte di studenti delle fasce più alte d’istruzione (Lüdtke, Meyer-Sickendieck, & Jacobs, 2014). In Italia sono diffuse esperienze didattiche che propongono un approccio laboratoriale al testo poetico, attraverso attività che ne valorizzano le peculiarità foniche, semantiche e strutturali (Cacia, 2005; Carminati, 2011; Ardissino, 2010). Le attività didattiche sono pensate anche per gli alunni più piccoli, che, attraverso un approccio ludico, vengono avvicinati alla dimensione evocativa e alla ritmicità del testo (Balzaretti 2007; Bisutti 2016). Queste attività sono volte generalmente a suscitare la risposta emotiva del lettore, la comprensione di filastrocche e poesie e, solitamente in seconda battuta, alla produzione scritta. Tali proposte di produzione sono spesso incentrate sull’aspetto semantico, e prevedono operazioni di astrazione e metaforizzazione, eventualmente affiancate da creazione giocosa di rime, come esemplificato nell’insuperato testo *I Draghi Locopei* (Zamponi, 2007). Non viene spesso richiesto invece di produrre versi che rispettino una struttura e una linea ritmica; questi ultimi elementi invece, seppur con le dovute differenziazioni riconducibili all’epoca di composizione, costitui-

scono aspetti costitutivi e caratterizzanti del testo poetico. Il poeta, infatti, sceglie e colloca le parole in maniera diversa dal parlare ordinario e lo fa nel rispetto di esigenze di contenuto e soprattutto di ritmo, seguendo delle regole: il testo poetico prevede infatti una medesima maniera di deviare in rapporto alla norma, una regola immanente allo scarto stesso (Cohen, 1974).

La produzione di testi poetici

Per quanto riguarda la scrittura dei testi poetici, è necessario evidenziare che i processi coinvolti vengono non solo raramente insegnati, ma anche limitatamente indagati da parte della letteratura scientifica. Tra i contributi più significativi ricordiamo quello di Jacobs (2015) e Hanauer (2011); quest'ultimo individua nella scrittura poetica tre momenti: la fase di ideazione, ulteriormente articolabile in un primo momento di attivazione (*activation*, ossia la "spinta" a scrivere) e in una successiva scoperta (*discovery*) di significati sottesi nell'evento o nell'idea; una seconda fase di trasformazione (*permutation*), che corrisponde alla rielaborazione del testo poetico emergente e che prevede la rimozione di ciò che non è essenziale (come ad esempio i nessi logici: Gardini, 2007), il passaggio da un linguaggio denotativo e uno connotativo (*transformation*) e l'organizzazione in una struttura ritmica; da ultima la fase di finalizzazione, che consiste nella decisione da parte dello scrittore di concludere il testo, per presentarlo, seppur in forma provvisoria, ad altri. La scrittura del testo poetico risulta quindi consistere in un insieme di processi complessi e per certi versi oscuri: tra di essi è presente, infatti, un primo atto creativo – *activation* di cui ci parla Hanauer – che trae origine da un'ispirazione/afflato poetico che risulta difficilmente definibile dai poeti stessi. Ed è proprio su questa fase di strutturazione che a nostro avviso debbono puntare gli interventi di didattica del testo poetico alle scuole primarie, al fine di facilitare la scrittura di versi su base ritmica. Gli alunni possono trovare nel ritmo e nel suono una facilitazione procedurale per comporre i versi, lasciandosi trasportare nel mondo della poesia e delle sue regole: Molesini (1998) afferma che il ritmo è presente in noi, nel nostro corpo, da quando siamo nel ventre materno: alcuni esempi sono il respiro e il cuore che batte. Questa innata propensione al ritmo suggerisce un approccio diverso al testo poetico, in cui gli alunni possono avvertire la familiarità della poesia, comprendere che in poesia conta non solo ciò che viene detto, che la metrica rappresenta l'insieme di regole con cui è possibile giocare e, infine, divertirsi per imparare a comporre dei versi.

3 La ricerca

Obiettivi e metodo

Obiettivo della presente ricerca è verificare se attività di didattica del testo poetico incentrate sugli aspetti ritmici, fonici e semantici possano favorire negli alunni la produzione di versi in cui venga rispettata una struttura metrica (linea ritmica) e siano presenti richiami fonici e figure retoriche del significato. Lo studio è ascrivibile al paradigma empirico-sperimentale e ricorre a un disegno quasi-sperimentale (Baldacci, 2001). Per dimostrare la validità dell'ipotesi è stata infatti condotta una ricerca con intervento caratterizzata da un approccio quali-quantitativo, che permette di studiare il medesimo fenomeno da punti di vista diversi (Corbetta, 2003). L'approccio, prevalentemente qualitativo, è stato infatti integrato da strumenti quantitativi: la parte ermeneutico-interpretativa è stata accompagnata dall'utilizzo successivo di indicatori il più possibile oggettivi e misurabili per rilevare il numero di occorrenze, facendo riferimento ad analoghi studi condotti sul testo (Cisotto, 2006; Cisotto, Del Longo & Novello, 2012), in particolare argomentativo (Del Longo & Cisotto, 2014).

Il piano di sperimentazione è stato a gruppo unico e ha previsto una rilevazione pre-intervento e post-intervento. La scelta del gruppo di partecipanti alla ricerca è avvenuta "a scelta ragionata": in particolare, sono state privilegiate classi in cui il testo poetico era stato affrontato solo superficialmente, in modo da limitare il più possibile effetti riconducibili ad approcci al testo pregressi.

I partecipanti

Alla ricerca, condotta in fase pre-pandemica, hanno partecipato 33 alunni, frequentanti due gruppi-classe V di una scuola primaria della provincia di Padova, che avevano il medesimo docente di lingua italiana. In totale erano presenti 20 femmine (61%) e 13 maschi (39%). Il gruppo di soggetti sopra descritto è stato l'unico destinatario della sperimentazione; per questo motivo è opportuno adottare un atteggiamento di "cautela epistemologica" (Baldacci, 2001) e quindi, al termine dello studio, verranno evidenziate delle considerazioni che andranno confermate attraverso successive ricerche.

Gli strumenti

Per indagare eventuali variazioni nelle abilità di composizione dei versi da parte dei soggetti coinvolti si è scelto di ricorrere alla valutazione del testo prodotto dai partecipanti, impiegato nelle fasi di pre e post-sperimentazione. Per procedere con l'analisi si è cercato di individuare degli indicatori il più possibile oggettivi e misurabili, facendo riferimento alla letteratura relativa (Altieri Biagi, 1989; Molesini, 1998; Chines e Varotti, 2015). È stata in particolare privilegiata l'analisi di tre aspetti fondamentali: l'aspetto metrico-ritmico, l'aspetto fonologico e l'aspetto lessicale e dei relativi indicatori (Tab. 1):

ASPETTI ANALIZZATI	INDICATORI
Aspetto semantico	Presenza di figure retoriche di significato (numero per strofa composta)
Aspetto metrico-ritmico	Presenza di una struttura metrica (sì/no) Presenza di una linea ritmica (sì/no)
Aspetto fonologico	Presenza di figure retoriche di suono (numero per strofa composta)

Tab. 1: Aspetti indagati e relativi indicatori

I punteggi sono stati attribuiti da tre giudici indipendenti (la ricercatrice, un collaboratore di ricerca e un insegnante di scuola secondaria di II grado non coinvolto nei percorsi didattici proposti ai partecipanti), esperti nella valutazione delle abilità linguistiche scritte e con conoscenze del testo poetico e le sue caratteristiche. L'affidabilità delle procedure di valutazione è stata calcolata come percentuale di accordo tra giudici, data dal rapporto tra il numero di accordi effettivi e il numero di accordi possibili (Cohen, Manion & Morrison, 2011). In caso di disaccordo nell'attribuzione dei punteggi, i giudici si sono confrontati e hanno discusso in modo da raggiungere un compromesso e assegnare un punteggio condiviso.

Le fasi della ricerca

La ricerca si colloca all'interno del percorso di insegnamento della lingua italiana e ha previsto il coinvolgimento del docente delle classi, in particolare nella fase di pre- e post-intervento; durante l'intervento il docente è stato presente come uditor. La ricerca è stata articolata in tre fasi distinte: nella fase pre-intervento e nella fase post-intervento la classe è stata impegnata nella produzione di versi poetici; la fase di intervento, invece, ha visto la realizzazione di un laboratorio sulla comprensione e produzione di un testo poetico, focalizzato sugli aspetti ritmici, fonici e semantici della poesia.

Nella fase di pre-intervento, agli alunni che erano stati introdotti al genere poetico dall'insegnante della classe è stato richiesto di scrivere alcuni versi, a partire da un verso di inizio che è stato fornito come facilitazione procedurale. In accordo con i docenti delle classi, sono stati forniti due differenti endecasillabi per le due classi, tratti dalla poesia *La mamma* di Edmondo De Amicis¹ e dalla poesia *Equinozio di primavera* di Daria Menicanti, di cui qui sotto viene evidenziata la linea ritmica:

“splèn-de - il - suo - cuò-re - cò-me^u-na - stèl-la”

¹ I testi poetici utilizzati nell'intervento sono tratti da: Altieri Biagi (ed.) (1999); Ardissino (2010); Bisutti, (2012); Carminati (2011); Rodari (1992).

“un - prí-mo - sòf-fio - di - vèr-de - si - mèt-te”

La fase di pre-intervento ha permesso di rilevare informazioni sull’approccio al testo poetico dei soggetti coinvolti e sulle procedure da loro attivate, e, dunque, di verificare che l’intervento didattico progettato si collocasse nella zona prossimale di sviluppo (Vygotkij, 1990) degli alunni per essere funzionale al loro percorso di apprendimento.

La fase di intervento è stata strutturata in tre momenti. Nel primo incontro si sono raccolte le pre-conoscenze attraverso un’attività di *brainstorming* sulla parola “poesia”. La ricercatrice si è quindi focalizzata sulle caratteristiche del testo poetico, soffermandosi sulla caratteristica che per prima salta all’occhio nelle poesie: l’andare a capo. Per far comprendere tale concetto, è stata proposta un’attività ludica da Carminati (2011, p. 72): gli alunni, a coppie, hanno inserito gli a capo/ ipotizzato una versificazione per il seguente testo, modificato, di R. Piumini *Se nel solaio un giorno un gatto nero*. Dopo che ogni coppia di alunni ha stabilito le pause e ha ricopiato il testo, è avvenuto un confronto ad alta voce delle diverse versioni. Ogni coppia ha diviso il testo in modo diverso e la maggior parte degli alunni ha giustificato la versificazione in base al “ritmo del respiro”. La ricercatrice ha quindi consegnato la versione originale. In seguito ad alcune domande stimolo, è nata una discussione in merito al modo di comporre versi dei poeti. Dalle risposte degli alunni è emerso che i poeti scrivono scegliendo le parole e la quantità di parole più adatte al ritmo che vogliono dare al testo; secondo gli alunni è presente un ragionamento alla base rispetto alle parole su cui vogliono far puntare l’attenzione e al pensiero che vogliono esprimere.

Nel corso del secondo incontro gli alunni hanno riflettuto sul tema del ritmo in generale, partendo dalle loro pre-conoscenze. È stata posta la seguente domanda: “Dove possiamo trovare il ritmo?”. Dopo una discussione, si è arrivati a una definizione comune: il ritmo è una ripetizione costante di un fenomeno, e può essere “naturale” come il battito del cuore o “artificiale” come l’orologio che conta le ore.

Per evidenziare il tema del ritmo del testo poetico, è stata dedicata un’attività al conteggio dei versi, tratta dal volume di Ardissino (2010). La base del lavoro è stata la poesia *Pierino Porcospino* di Heinrich Hoffman, tradotta in italiano.

Oh! che schifo quel bambino!
 È Pierino Porcospino!
 Ha le unghie smisurate
 che non furon mai tagliate,
 un’orribile foresta
 di capelli, sulla testa,
 densa, sporca, puzzolente;
 e di lui dirà la gente:
 “Ma che schifo quel bambino!
 È Pierino Porcospino!”

Il testo poetico è composto da versi di otto sillabe, fortemente ritmati. Agli alunni è stato richiesto di suddividere i versi in sillabe: la suddivisione è risultata semplice perché corrispondeva alla sillabazione ortografica. Guidati da una lettura ad alta voce appropriata da parte della ricercatrice, sono riusciti a riconoscere le sillabe in cui cade l'accento, alla 3^a e alla 7^a e inoltre, rileggendo la poesia, facendo sentire in modo evidente la sillaba tonica, essi si sono accorti che l'accento cadeva sulla settima e sulla terza sillaba (Ardissino, 2010). Questa attività è stata un concreto esempio per gli alunni, i quali hanno potuto capire come il poeta ha ragionato molto sulla scelta delle parole, le quali dovevano essere scelte in modo giusto e corretto per la creazione di versi ottonari e per fare in modo che l'accento tonico cadesse nella stessa sillaba per ogni verso. I soggetti hanno svolto tale attività a coppie, così da poter trovare confronto e motivazione: l'approccio cooperativo viene considerato un elemento significativo nella costruzione della conoscenza, richiedendo maggior controllo metacognitivo (Calvani, 2011).

Nel corso del terzo incontro ci si è soffermati sul lessico della poesia, attraverso l'analisi di alcuni testi. Anche in questo incontro è stata messa in evidenza l'importanza del ritmo nel determinare le scelte lessicali, perché fare poesia è, come diceva Pessoa, "cantare senza musica": per esprimere un pensiero o un'emozione non è sufficiente la semplice parola, è necessario "mettere musica nella parola, dando musica alla parola disponendo ogni singola parola in modo da formare una musica che non le appartenga, cioè sia artificiale" (Molesini, 1998, p. 26). Come attività conclusive si è lavorato su una strofa del sonetto *A Zacinto*: prendendo spunto da un'attività descritta nel volume a cura di M. Altieri Biagi (1999), è stato proposto un gioco di ricostruzione di una strofa. Gli alunni hanno ricevuto una copia con la strofa modificata: in particolare, i versi non rispettavano l'ordine originario e le parole stesse erano poste in disordine. Gli alunni sono stati invitati a ricostruire i versi sulla base del ritmo e di quanto appreso sul testo poetico. A modo di facilitazione procedurale è stato fornito il primo termine di ogni verso:

- | | |
|------------|---|
| 1. Né | A |
| 2. ove | B |
| 3. Zacinto | A |
| 4. del | B |

Gli alunni si sono avvicinati alla versione originale; nessuno però è stato in grado di ricostruire correttamente i versi. Di seguito si riportano due esempi di ricostruzione:

Né mai più toccherò le sacre sponde
ove il mio corpo fanciulletto giacque
Zacinto mia te che specchi nell'onde
del mar greco da cui vergine nacque
Né toccherò mai più le sacre sponde
ove il mio corpo fanciulletto giacque
Zacinto mia che specchi te nell'onde

del mar greco da cui vergine nacque

In seguito, gli alunni hanno letto e condiviso i loro prodotti, esponendo le regolarità da loro trovate, confrontandole con la versione originale:

Né - più - mai - toc - che - rò - le - sa - cre - spon - de
 o - ve il - mio - cor - po - fan - ciul - let - to - giac - que
 Za - cin - to - mia - che - te - spec - chi - nel - l'on - de
 del - gre - co - mar - da - cui - ver - gi - ne - nac - que

Con questa attività gli alunni hanno compreso ulteriormente che il testo poetico è composto da parole scelte e combinate insieme dall'autore perché hanno un determinato valore semantico, metrico e ritmico.

Nella fase di post-intervento è stato richiesto agli alunni di comporre due versi, a partire da due versi dati. I versi forniti, tratti rispettivamente da *Canti di Castelvecchio* e *Myrica* di Pascoli, sono stati:

Sorride il tuo gracile² viso
 e
 Ritornava una rondine al tetto

4 Risultati e discussione

Per verificare l'ipotesi di ricerca è stata messa a confronto la frequenza con cui gli indicatori individuati ricorrevano nei versi composti pre e post-intervento. È stato in particolare condotto un t-test per campioni appaiati, per calcolare le differenze tra i valori tra pre-post test delle variabili individuate come indicatori. Di seguito è riportata la tabella che include i dati emersi dal t-test, in riferimento alle misure utilizzate per l'analisi dei prodotti degli alunni (Tab. 2).

Indicatori	PRE-INTERVENTO					POST-INTERVENTO				
	Media (M1)	D.S.	T	Df	p-v	Media (M2)	D.S.	T	Df	p-v
Presenza di una struttura metrica	1,91	0,980	-4,866	32	0,000	3,12	1,139	-4,866	32	0,000

² È stato necessario l'intervento del ricercatore per spiegare il significato del termine "gracile", che risultava non chiaro a 6 alunni.

Presenza di una linea ritmica	1,39	0,496	11,907	32	0,000	3,52	1,004	11,907	32	0,000
Presenza di figure retoriche di suono	1,91	1,308	-5,130	32	0,000	3,24	1,062	-5,130	32	0,000
Presenza di figure retoriche di significato	1,67	1,137	1,005	32	0,299	1,39	0,864	1,055	32	0,299

Tab. 2: Confronto tra medie pre e post-intervento (T-Test per campioni appaiati)

I risultati dell'analisi indicano una variazione significativa tra i prodotti pre-test e post-test, per tre dei quattro indicatori considerati: presenza di un lessico adeguato ($p=0,001$), presenza di una struttura metrica ($p<0,001$), presenza di una linea ritmica ($p<0,001$) e presenza di figure retoriche di suono ($p<0,001$). L'unica misura per la quale non vi è una variazione significativa tra pre e post-intervento è la presenza di figure retoriche di significato ($p=0,3$). Interessanti considerazioni emergono dalle medie pre che riguardano ritmico e fo-

evidenziato nel grafico 1, le metricamente

Una variazione registra in particolare nella variazione delle medie metrico-ritmico struttura metrica; ritmica) e fo-

di figure retoriche

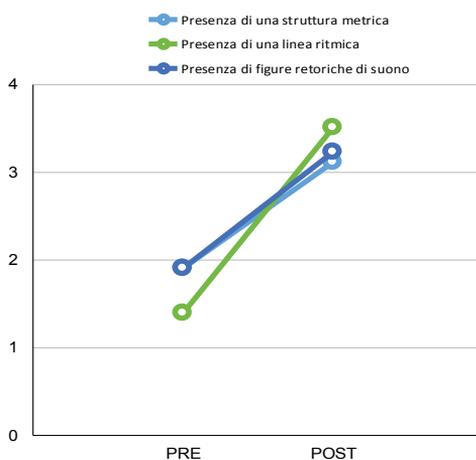
Nella fase pre-intervento, i

versivi composti

denziavano infatti attenzione esclusivamente alle scelte lessicali che prevedevano il richiamo ad atmosfere emotivamente cariche. A mo' di esempio:

Splende il suo cuore come una stella
 gli occhi brillano come luci fatate
 splendono nel cielo blu
 lavori intensamente come la Terra che gira.

In particolare, si noti la completa assenza di struttura metrica, linea ritmica e richiami fonici: i versi sono infatti di varia lunghezza e non rimanti tra loro.



tra il confronto e post-intervento gli aspetti metrico-nologico. Come la tabella 2 e nel die risultano signi-

aumentate: ne significativa si colare nella varia-

relative all'aspetto (presenza di una presenza di una li-

nologico (presenza che di suono).

pre-intervento, i dagli alunni evi-



Nella fase di post-intervento il medesimo alunno ha prodotto i seguenti versi:

Sorride il tuo gracile viso 2[^] - 5[^]- 8[^]

regala un aperto sorriso 2[^] - 5[^] - 8[^]

gioisce una voce incantata 2[^] - 5[^]- 8[^]

mi sembri una magica fata. 2[^] - 5[^]- 8[^]

Questi versi mostrano una chiara linea ritmica, struttura metrica (sono tutti novenari rimanti tra loro) e rimica (AABB). Si può individuare anche l'allitterazione della lettera "r" nel secondo verso.

Come secondo esempio si portano i versi composti da una alunna, che nella fase di pre-intervento ha composto questi versi, privi di struttura e ritmo, e incentrati su similitudini:

Splende il suo cuore come una stella

lei è intelligente come gli scienziati

lei è splendente come il sole

sei buonissima come il pane.

Dopo l'intervento la medesima alunna ha composto questi versi, che, seppure non rispettosi appieno di una struttura metrica, mostrano la ricerca di una linea ritmica.

Ritornava una rondine al tetto 3[^] - 6[^] - 9[^]

ella aveva nel becco un insetto 3[^] - 6[^] - 9[^]

che aveva raccolto nel prato 2[^] - 5[^] - 8[^]

di viole un poco adornato 2[^] - 5[^]- 7[^]

È evidente come in questo secondo gruppo di versi vi sia stato il tentativo di creare una struttura rispettosa di regole. Ne risultano versi semplici, di lunghezza uniforme, e con una linea ritmica definita.

Nell'insieme si può evidenziare che nei versi prodotti nella fase di post-intervento i soggetti hanno mostrato una tendenza a prestare attenzione a:

1. la struttura metrica: gli alunni hanno cercato di attenersi il più possibile alla struttura del verso suggerito, mantenendola in tutti i versi prodotti;
2. la linea ritmica: gli allievi hanno selezionato e disposto le parole in base a un ritmo. Tra loro, alcuni si sono basati sui due versi forniti come facilitazione procedurale; altri invece hanno scelto un altro ritmo che hanno cercato di mantenere;
3. le figure retoriche di suono: gli alunni hanno scelto le parole in base all'effetto

che volevano trasmettere;

4. il lessico: gli alunni hanno infatti scelto e disposto le parole all'interno del testo poetico in base al ritmo che volevano rispettare.

Nelle poesie post-test sono inoltre presenti maggiori assonanze, consonanze e allitterazioni rispetto alle poesie pre-test: tale dato è significativo, perché nell'intervento non è stato affrontato direttamente l'argomento delle figure retoriche di suono, ma l'approfondimento sul ritmo sembra avere determinato una complessiva maggiore attenzione per i suoni e i richiami che possono essere presenti tra le parole.

Un discorso a parte merita invece l'utilizzo del lessico: si registra una coerenza con il tema assegnato, ma non una ricerca di approfondimenti e arricchimenti. Per quanto riguarda l'indicatore presenza di figure retoriche di significato ($p=0,3$), infatti, la variazione è minima: l'intervento non ha influenzato l'uso di questo tipo di figure retoriche. L'indicatore per il quale non si registra un miglioramento, ma invece una flessione, è il numero delle figure retoriche di significato ($M1=1,76$; $M2= 1,39$). Tali figure – in particolare similitudine e metafore –, presenti nei versi pre-test, sono significativamente diminuite nei versi post-test. Questo dato sembra suggerire che gli alunni si siano concentrati sull'aspetto ritmico e fonologico, tralasciando le associazioni metaforiche che abitualmente utilizzano quando producono versi poetici.

5 Conclusioni e prospettive

In questa prima fase della ricerca, è stato coinvolto un unico gruppo pilota per indagare a livello esplorativo l'efficacia del progetto e la tenuta degli indicatori utilizzati: alla luce dei risultati emersi, è possibile tracciare una prima analisi riflessiva. In una fase di sviluppo si ipotizza di prevedere un gruppo di controllo così da evidenziare gli effetti dell'intervento rispetto a quelli di un percorso curricolare di didattica del testo poetico. Per quanto riguarda invece il gruppo coinvolto nella sperimentazione, si intende ampliare l'indagine svolta nella fase di pre-intervento, approfondendo il contesto di apprendimento e indagando le competenze linguistiche (soprattutto lessicali e sintattiche) degli studenti, così da indagare in modo più significativo le eventuali ricadute della sperimentazione. Si intende inoltre aumentare le ore di intervento, prevedendo approfondimenti anche sul lessico poetico, per verificare se gli alunni, dotati di una sorta di "cassetta degli attrezzi", possano produrre versi anche più ricercati dal punto di vista lessicale.

Pur nei limiti della sperimentazione condotta, si può comunque affermare che risulta confermata l'ipotesi di ricerca: attraverso un approccio didattico adeguato, il processo di scrittura di un testo poetico, rispettoso degli elementi peculiari che lo caratterizzano, può essere insegnato. Grazie alle attività proposte durante l'intervento, gli alunni hanno potuto infatti "ascoltare" il suono delle parole



e imparare a giocare con esse. Sperimentare e giocare con le parole sono attività importanti per lo sviluppo di abilità connesse con l'uso creativo della lingua: "Il gioco di parole, infatti, è un'attività che distrae il linguaggio verbale dal suo ruolo utilitario e automatico, usando la lingua in modo inconsueto, sottoponendola al vincolo di una misura; sviluppa l'attenzione alla forma del linguaggio verbale e al gusto della parola" (Balzaretti, 2007, p. 21).

Tale esperienza è quindi importante per favorire non solo lo sviluppo delle abilità di scrittura, ma anche una più complessiva familiarizzazione con la lingua che può essere indagata, plasmata, fatta risuonare.

Come ulteriore sviluppo di ricerca, sarebbe interessante lavorare sul ritmo e la produzione poetica in ottica trasversale, approfondendo queste tematiche sia con alunni frequentanti i primissimi anni di scuola primaria o anche la scuola dell'infanzia, sia con alunni della scuola secondaria di I e II grado.

Per quanto riguarda gli alunni più piccoli, ricordiamo infatti che, secondo Ardissino (2010), si può praticare poesia nelle prime classi di scuola primaria e nella scuola dell'infanzia, giocando con le filastrocche, ma anche con le grandi poesie, "facendo leva sulla lucidità innata nel bambino e sfruttando le inconsuete parole o immagini del testo poetico" (p. 59).

Per quanto riguarda gli studenti più grandi, ricordiamo la riflessione del linguista Renzi sulla convergenza tra poesia e musica: "Il bisogno di poesia è un costituente essenziale dell'uomo che si soddisfa in momenti diversi in modi diversi. Ma non può andare in crisi. Il problema, quindi, non è che i giovani non sentano bisogno di poesia. Il problema è di quale poesia si nutriranno" (1991, p. 14).

A conferma di ciò, evidenziamo che le canzoni più diffuse nell'ultimo periodo si prestano ad ampi approfondimenti e collegamenti con il testo poetico: la musica *trap*, infatti, tanto in voga tra gli adolescenti, segue regole stilistiche precise (Moccia, 2019), aprendo la via a pratiche didattiche innovative e motivanti.

In conclusione si può sostenere che la cura delle condizioni per apprendere il processo di scrittura di un testo poetico è sicuramente un aspetto importante nell'ambito dei percorsi di insegnamento della lingua e letteratura italiana. La strada per insegnare a scrivere è quella di educare il gusto, abituare alle forme metriche e a un lessico poetico, facendo conoscere, ascoltare e leggere poesia per poter poi, attraverso facilitazioni procedurali, insegnare a comporre.

Riferimenti bibliografici

- Altieri Biagi M.L. (1989). *Io amo, tu ami, egli ama... Grammatica per italiani maggiorenni. ovvero come riattivare l'interesse per la lingua*. Milano: Mursia.
- Altieri Biagi M.L. (Ed.) (1999). *Come si legge un testo: percorsi di lettura da Dante a Montale*. Milano: Mursia.
- Ardissino E. (2010). *Leggere poesia. 50 proposte didattiche per la scuola primaria*. Trento:

- Erickson.
- Baldacci M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Balzaretti C. (2001). *Laboratorio di poesia. Officina di scrittura creativa*. Trento: Erickson.
- Balzaretti C. (2007). *Laboratorio di poesia 2*. Trento: Erickson.
- Becchi E. (1997). *Sperimentare nella scuola. Storia, problemi, prospettive*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bisutti D. (2016). *La poesia salva la vita. Capire noi stessi e il mondo attraverso le parole*. Milano: Feltrinelli.
- Cacia D. (2005). *Per una didattica della poesia nella scuola primaria: riflessioni e percorsi*. Il Segnalibro.
- Calvani A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare*. Roma: Carocci.
- Cardarello R. (a cura di) (2012). *Parole, immagini e metafore*. Parma: Junior.
- Carminati C. (2011). *Perlaparola: bambini e ragazzi nelle stanze della poesia*. Modena: Equilibri.
- Carminati M.N., Stabler J., Roberts A.M., & Fischer M.H. (2006). Readers' Responses to Sub-genre and Rhyme Scheme in Poetry. *Poetics*, 34(3), 204-218.
- Chines L., Varotti C. (2015). *Che cosa è un testo letterario*. Roma: Carocci
- Cisotto L. (2006). *Didattica del testo*. Roma: Carocci.
- Cisotto L., Del Longo S. & Novello N. (2012). Academic writing abilities in Education undergraduates. In C. Gelati, B. Arfé & L. Mason (a cura di) *Issues in Writing Research. In honour of Piero Boscolo* (pp. 107-126). Padova: Cleup.
- Cohen J. (1974). *La struttura del linguaggio poetico*. Bologna: il Mulino.
- Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2011). *Research methods in education*. VIIth Edition. London: Routledge.
- Corbetta P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*. Bologna: il Mulino.
- Del Longo S., Cisotto L. (2014). Writing to argue: Writing as a learning tool for oral and written argumentation. In: G. Rijlaarsdam, P.D. Klein, P. Boscolo, L.C. Kirpatrick, G. Gelati (eds). *Studies in writing: Vol 28, Writing as a learning activity* (pp. 15-43). US: Brill.
- Friot B. (2019). *Un anno di poesia*. Roma: Lapis.
- Fish S. (1980). *Is There a Text in This Class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, Mass; London: Harvard University Press.
- Fortini F. (2015). *I confini della poesia*. Roma: Castelvecchi.
- Gardini N. (2007). *Come è fatta una poesia*. Roma: Sironi.
- Hakemulder F., van Peer W. & Zyngier S. (2007). Lines on feeling: Foregrounding, aesthetics and meaning. *Language and Literature*, pp. 197-213.
- Hanauer D.I. (2010). *Poetry as research: Exploring second language poetry writing*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Hanauer D.I (2011). The scientific study of poetic writing. *Scientific Study of Literature*, Vol. 1, Issue 1, pp. 79-87.

- Iser W. (1978). *The Act of Reading. A Theory of an Esthetic Response*. Baltimore: John Hopkins University Press (trad. it. *L'atto della lettura. Una teoria della ricezione estetica* [1987]. Bologna: il Mulino.
- Jacobs A.M. (2015). *Towards a neurocognitive poetics model of literary reading*. In R. Willems (ed.), *Towards a Cognitive Neuroscience of Natural Language Use*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, pp. 135–159.
- Lüdtke J., Meyer-Sickendieck B. & Jacobs, A.M. (2014). Immersing in the stillness of an early morning: Testing the mood empathy hypothesis of poetry reception. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(3), pp. 363-377.
- Menninghaus W., Bohrn I.C., Altmann U., Lubrich O. & Jacobs A.M. (2014). Sounds funny? Humor effects of phonological and prosodic figures of speech. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(1), pp. 71–76.
- Miall D.S. & Kuiken D. (1994). Foregrounding, defamiliarization and affect: Response to literary stories. *Poetics*, 22, pp. 389-407.
- Molesini A. (1998) *Manuale del giovane poeta*. Milano: Mondadori.
- Moccia S. (2019). Tutte le regole della musica trap. *Artribune*, retrieved from: <https://www.artribune.com/arti-performative/musica/2019/09/trap-regole/> (data ultima consultazione: 25 luglio 2022).
- Obermeier C., Menninghaus W., von Koppenfels M., Raettig T., Schmidt-Kassow M., Otterbein S., Kotz S. (2013). Aesthetic and Emotional Effects of Meter and Rhyme in Poetry. *Frontiers in Psychology*, 4, pp. 1664-1078.
- Renzi L. (1991). *Come leggere la poesia*. Bologna: il Mulino.
- Rodari G. (1992). *Scuola di Fantasia*. Roma: Editori Riuniti.
- Rosenblatt L.M. (1978). *The Reader, the text, the poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois: University Press.
- Scheepers C., Mohr S., Fischer M.H. & Roberts A.M. (2013). *Listening to Limericks: A Pupillometry Investigation of Perceivers' Expectancy*. PLoS ONE, 8(9): <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0074986>.
- van Peer W. (2007). Introduction to foregrounding: A state of the art. *Language and Literature*, 16, pp. 99-104.
- Vygotskij L.S. (1990), *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Zamponi E. (2007). *I draghi locopei. Imparare l'italiano con i giochi di parole*. Con prefazione di U. Eco. Torino: Einaudi.

Recensioni

Fornasari A., *Incontri intergenerazionali. Riflessioni sul tema e dati empirici*, ETS: Pisa, 2018, pp. 206.

Le sfide in questi primi anni del millennio appaiono numerose, una su tutte: quali politiche promuovere in una società dove, a fronte di una corposa presenza di anziani, si registra un numero sempre minore di giovani, spesso “tecnologici” e profondamente diversi dai loro progenitori? È questa una delle domande che guida la lettura dell’interessante volume pubblicato dal prof. Alberto Fornasari all’interno del quale si pongono delle riflessioni e si elaborano risposte alle nuove emergenze educative; in modo particolare tali interrogativi problematizzano gli attuali orientamenti formativi nei confronti dei rapporti intergenerazionali (p. 7). Le riflessioni proposte e lo spessore della trattazione inseriti all’interno dell’ampio dibattito pedagogico italiano del volume qui recensito hanno visto il suo autore aggiudicarsi, nel 2019, un prestigioso riconoscimento dalla Società Italiana di Pedagogia (Siped).

Il testo si compone di ben sette capitoli di cui il primo traccia un quadro aggiornato della situazione socio-demografica degli anziani e dei giovani di oggi nel nostro paese; Fornasari, in accordo con quanto affermato da Baldacci, Frabboni e Pinto Minerva (2012), si chiede se abbia senso parlare ancora oggi di “terza” e “quarta” età, come periodi a sé stanti, come se la vecchiaia fosse il risultato di quanto fatto nelle fasi precedenti e non come una parte dinamica della vita, come lo sono l’adolescenza e la vita adulta. Attraverso un’accurata riflessione pedagogica si affrontano e si analizzano i concetti di generazione (pp. 16-18), cosa significhi essere anziani nel XXI secolo (pp. 18-26), e si analizza il complesso rapporto tra anziani e gerotrascendenza (pp. 27-31). Successivamente si apre un capitolo dedicato a un approfondimento a tutto tondo della condizione giovanile, delle difficoltà nella transizione nelle varie fasi di passaggio e delle problematiche che oggi, più di ieri, questa generazione incontra. Chi sono i giovani oggi? Cosa pensano e come vivono? Tutto il secondo capitolo del volume tenta di rispondere a queste domande.

Nel testo si considerano giovani coloro che sono compresi nella fascia di età tra i 15 e i 34 anni; nonostante questa indicazione anagrafica, l'autore è perfettamente consapevole di quanto la durata della fase giovanile sia variabile da soggetto a soggetto (p. 34), e che, in linea con il pensiero di Cavalli (2008), il limite che ne segna la fine e l'inizio è sfumabile, anticipabile e dilazionabile sia per le proprie scelte che per circostanze esterne. Estremamente interessante è l'approfondimento sulla composizione della categoria giovanile; nella macro-voce "giovani" sembrano, infatti, convivere coorti estremamente diversificate. Da una parte la generazione X, nata intorno agli anni Ottanta, dall'altra la generazione Y, quella dei *millennial*, nati tra la metà degli anni Ottanta e il 2000, sino ad arrivare alla generazione Z che abbraccia tutti i nati dopo il 2000. Caratteristica dell'età giovanile è la transizione dall'infanzia all'adulthood intesa come assunzione di responsabilità sociale. Oggi, i confini tra queste fasi sono molto labili e incerti rispetto alle generazioni precedenti che si preparavano ad affrontare il mondo. Rispetto al passato i cosiddetti "riti di passaggio", tappe capaci di aiutare l'individuo che si apprestava a sostenerli, sono pressoché spariti. In questa situazione di precarietà e di incertezza si accentuano difficoltà giovanili legate al percorso formativo e alla transizione al mercato del lavoro; nel volume, infatti, l'autore approfondisce accuratamente i fenomeni del *dropping-out*, ovvero l'abbandono scolastico e quello dei giovani *Neet*, letteralmente *not in education, employment or training* (pp. 35-52). Si è sempre sostenuto che i giovani rappresentino il futuro, e, in questo senso, un fenomeno come l'abbandono scolastico appare preoccupante perché lasciare prematuramente la scuola significa incorrere, in percentuale maggiore dei loro coetanei che raggiungono un titolo di studio, nel rischio di occupazioni poco qualificate, precarie e poco remunerate; si tratta di lavoratori che possono incorrere facilmente nella disoccupazione, nella povertà e nell'esclusione sociale. D'altro canto, da diversi decenni ci troviamo di fronte a uno scenario politico-sociale in cui i giovani stentano a inserirsi nel mondo del lavoro quanto in percorsi di studio, obbligatori e no. È il caso dei *Neet*, ovvero giovani di età compresa tra i 15 e i 29 anni che non lavorano e non sono nemmeno inseriti in un percorso formativo-professionale, i quali rappresentano una larga fetta di popolazione nel nostro Paese la cui numerosità è riportata nel corso della trattazione. Sarebbe riduttivo, come peraltro sottolinea Fornasari, attribuire le cause del fenomeno a una singola causa; si tratta di un fenomeno causato da un insieme di fattori che influiscono sui giovani e sul loro modo di accostarsi alla vita, spesso dipendenti dai contesti in cui si trovano. Nel prendere atto dei dati che emergono dalle più recenti indagini statistiche, sembra oggi utile riflettere su come la presenza dei nonni nella famiglia rappresenti una risorsa significativa per i nipoti. Nei tre capitoli che seguono il tema della condizione giovanile, si approfondiscono temi estremamente importanti nel dibattito pedagogico (pp. 53-88).

Una tra le sfide che la famiglia di oggi deve affrontare è quella di riuscire a conciliare i ritmi famiglia/lavoro, e a chi affidare i propri figli nelle lunghe ore di assenza da casa. Oggi molto più che negli anni passati, i genitori possono contare sull'aiuto concreto e fattivo dei nonni. Si è però invertita la tendenza, ora

non sono più i genitori anziani ad avere bisogno di un aiuto economico, quanto piuttosto i figli a dover essere sostenuti. I nonni del nuovo millennio si possono definire dei veri e propri ammortizzatori sociali (p. 59), in quanto sopperiscono appunto, economicamente e socialmente, alle mancanze statali. Si è ribaltato il ruolo dell'anziano di oggi che diviene il fulcro della famiglia e della società. Spesso, però, non è facile la relazione con gli adulti più giovani e con gli stessi giovani; molti nonni hanno capacità di ascolto e dialogo, altri no. Per questa ragione Fornasari sostiene che per arrivare a un dialogo intergenerazionale, o piuttosto a una solidarietà più "coinvolgente" tra generazioni, è necessario gettare le basi per stringere un patto intergenerazionale fondato sulla cooperazione, sull'integrazione e sulla coesione, motivando ciascuna parte a fornire il proprio contributo in termini di capitale umano, di patrimonio culturale e di creatività per costruire una società più aperta e moralmente e civilmente più viva. Tale solidarietà tra generazioni richiede un cambio di mentalità che rimetta al centro del dibattito pubblico e dell'interesse dell'individuo, come elemento di qualità della vita, il benessere (inteso come *star bene*) condiviso di tutti i membri che appartengono alla comunità (p. 61). È evidente come all'interno del testo l'attenzione alle diverse fasi della vita sia puntuale; infatti l'autore esplicita chiaramente la crescente attenzione verso il *lifelong learning* come apprendimento strutturato lungo l'intero arco della vita oggetto di riflessioni e di politiche europee verso tutti gli stati membri. Inoltre, introduce il concetto di geragogia, utilizzato per la prima volta da Sordi¹, che nell'ambito dell'educazione permanente è inteso come psicopedagogia dell'invecchiamento che si pone come obiettivo l'attivazione psicologica dell'anziano, il mantenimento della sua autonomia e una migliore organizzazione del suo ambiente di vita (p. 80). Il presupposto di partenza è che l'educazione permanente possa aiutare le persone a prepararsi ai cambiamenti che gli anni portano con sé e a vivere serenamente l'anzianità con delle attività che permettano di ottenere un arricchimento esistenziale che solo la dimensione culturale può dare.

La parte finale del volume presenta una interessante ricerca nata dall'idea di monitorare in termini quantitativi la reciproca percezione di due generazioni, quella dei giovani e quella degli anziani. Dopo le opportune note metodologiche l'autore mostra i risultati della ricerca condotta su un campione di 800 unità equamente distinte tra popolazione giovanile e anziana residenti nel territorio tarantino. I dati emersi dalla ricerca rilevano come non si registri nella città di Taranto un contrasto generazionale e anzi appaia evidente l'esistenza di un patto di solidarietà tra le generazioni (pp. 89-181) che può e deve essere rafforzato attraverso la creazione di spazi di incontro e di dialogo. I dati della ricerca che lo scrivente invita ad approfondire mostrano i punti di forza e di debolezza della vicendevole percezione tra generazioni e, al contempo, stimolano all'impegno comune di rafforzare il "patto intergenerazionale" all'interno della società. Si tratta di costruire

¹ Il termine fu utilizzato per la prima volta da Angiolo Sordi nel *Trattato di Gerontologia e Geriatria*, nel 1973, edito da Wasserman.

le premesse di un dialogo proficuo e costruttivo tra le generazioni che – solo se sapranno mettere a sistema le diverse potenzialità e competenze in un momento di crisi come quello che attualmente attraversiamo – potranno generare “amicizie solidali” che permettano a tutti di crescere come persone e cittadini.

Lorin W. Anderson e David R. Krathwohl (a cura di). *Una tassonomia per l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione. Revisione della tassonomia degli obiettivi di Bloom*, Anicia: Roma, 2022, pp. 383.

La traduzione in lingua italiana del testo qui presentato è stata accuratamente realizzata dalla prof.ssa Cinzia Angelini con la collaborazione della dott.ssa Teresa Savoia¹; il volume si presenta come denso e agevole, capace, da un lato, di illustrare alcuni principi fondamentali già presenti nel testo curato da Bloom (1956), dall'altro, invece, di proporre aggiornamenti in merito alla progettazione delle azioni didattiche, a partire dagli obiettivi indicati da Bloom, aggiornando i curricula basati sugli *standard*, e soprattutto in riferimento alla valutazione autentica (p. 11). Questa traduzione arriva in un momento storico di estrema complessità per le popolazioni scolastiche, per la formazione del corpo docente, iniziale e in servizio, e per i processi di revisione dei curricula scolastici. Arriva a riaprire anose questioni che in Italia hanno visto forti contrapposizioni e tensioni nella didattica e nelle procedure valutative (p. 12). Nella prefazione del volume si mette in evidenza una delle domande che sorgerebbe al lettore fin dalle prime pagine: perché qualcuno dovrebbe armeggiare con una pubblicazione che ha ottenuto tanto successo? Perché è necessaria una revisione? (p. 15). Vi sono due ordini di ragioni che secondo l'autore supportano la ragionevolezza di tale revisione: la prima fa riferimento alla necessità di richiamare nuovamente l'attenzione degli educatori sul volume di Bloom del 1956, non solo in quanto documento storico [...] ma anche perché molte delle idee espresse sono tuttora valide per gli educatori impegnati a risolvere problemi legati alla progettazione e realizzazione di programmi di responsabilità, ai curricula basati sugli *standard*, alla valutazione autentica (p. 16). La seconda ragione deriva dalla necessità di incorporare nuove conoscenze. Dal 1956, la società americana ha subito numerosi cambiamenti che hanno influenzato il modo di pensare e mettere in pratica l'educazione. Ora sappiamo di più di come si sviluppano i bambini, di come apprendono e di come gli insegnanti programmano, insegnano e valutano i loro studenti. Queste maggiori conoscenze rendono necessaria una revisione (ivi).

A differenza della Tassonomia di Bloom che si presenta come monodimensionale, nel testo rivisitato da Anderson e Krathwohl (2001), si propone una ri-

¹ Si tratta della traduzione del testo curato da L.W. Anderson e D.R. Krathwohl (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York: Longman.

lettura della stessa in chiave bidimensionale; queste due fanno riferimento alla conoscenza e ai processi cognitivi. Quest'ultima comprende sei categorie: *ricordare, comprendere, applicare, analizzare, valutare e creare*. Come è noto, in una tassonomia le categorie sono disposte in un *continuum*; in questo caso il continuum che caratterizza la dimensione dei processi cognitivi è la complessità cognitiva, ciò significa che dal punto di vista dell'impegno cognitivo *comprendere* è ritenuto più complesso di *ricordare*; *applicare* è ritenuto più complesso di *comprendere*, e così via. La dimensione della conoscenza, invece, comprende quattro categorie: *fattuale, concettuale, procedurale e metacognitiva*; queste categorie sono situate su un continuum che va dal concreto (fattuale) all'astratto (metacognitivo) (p. 31). Guardando attraverso le lenti della tavola tassonomica, gli insegnanti possono perciò vedere chiaramente la gamma degli obiettivi possibili e le relazioni che li legano; solo successivamente affronteranno il problema di come aiutare gli studenti a raggiungerli. Tali obiettivi, intesi come risultati dell'apprendimento, possono essere di vario tipo; nel volume si fa esplicito riferimento a due aspetti in merito a quanto detto. In primo luogo, diversi tipi di obiettivo richiedono approcci didattici differenti, ovverosia attività di studio diverse, materiale curricolare diverso e ruoli diversi dello studente e dell'insegnante. In secondo luogo, obiettivi simili – indipendentemente dalle differenze di argomento e materia – possono richiedere approcci didattici simili (p. 35). Allo stesso modo queste riflessioni sono valide anche per la valutazione; obiettivi di tipo diverso richiedono prove di valutazione di tipo diverso, mentre, per gli obiettivi di tipo simile, richiederanno necessariamente modalità di valutazione simili per le quali nel corso della lettura vengono riportati diversi esempi. Tra gli obiettivi, la didattica e il momento della valutazione è necessario che vi sia un certo grado di corrispondenza definito con il termine *allineamento*, al contrario un disallineamento tra questi aspetti può generare problemi. Generalmente, tale grado di allineamento è determinato attraverso il confronto tra gli obiettivi e la valutazione, gli obiettivi della didattica, la didattica e la valutazione. In questo senso la tavola tassonomica qui presentata è un importante punto di riferimento; la sua organizzazione e l'attenta definizione dei termini garantiscono precisione in tutte e tre le tipologie di confronto (p. 37). La percezione è che i curatori del volume abbiano voluto rispondere alle domande di chi utilizza la loro tassonomia; essi propongono, infatti, ben sei risposte alla domanda "A cosa serve utilizzare la nostra tavola tassonomica come guida alla classificazione?". Tali risposte permettono di comprendere maggiormente l'utilità della tavola da più punti di vista e prospettive, dall'insegnante allo studente ed è solo un'attenta lettura del testo che permette di cogliere pienamente l'importanza della trattazione. Coerentemente con le attuali teorie dell'apprendimento, il testo pone gli studenti al centro dell'attenzione conferendo loro un ruolo attivo; infatti, lo spostamento dalla visione passiva dell'apprendimento verso la prospettiva cognitivista e costruttivista porta a una maggiore attenzione a *cosa* gli studenti conoscono (conoscenza) e a *come* pensano (processi cognitivi) quando si impegnano in un apprendimento significativo (p. 67). Alla luce di ciò si approfondiscono

le tre tipologie di conoscenza già presenti nella tassonomia originale, vale a dire quella fattuale, concettuale e procedurale ed in linea con le recenti ricerche nel campo delle scienze cognitive e della psicologia cognitiva sull'importanza della metacognizione, gli autori approfondiscono e aggiungono a queste anche la conoscenza metacognitiva, intendendola come conoscenza dei processi cognitivi (p. 93). Estremamente interessante nel corso della lettura del volume qui proposto è la descrizione dettagliata dell'intera gamma dei processi cognitivi che riesce a dar conto di come l'insegnamento e la valutazione possano estendersi ben oltre i limiti del processo cognitivo del ricordare. Si descrivono i diciannove processi cognitivi specifici associati a sei categorie processuali di cui due di questi sono associati al ricordare e diciassette alle categorie processuali successive: comprendere, applicare, analizzare, valutare, creare. La descrizione dei processi cognitivi operata è intesa come un valido aiuto per gli educatori nel produrre una gamma più ampia di obiettivi educativi relativi alla conservazione delle informazioni apprese e al loro trasferimento, mentre, per quel che attiene la valutazione, l'analisi sui processi cognitivi intende aiutarli (inclusendo anche coloro che producono test) ad ampliare le possibilità di verifica e valutazione dell'apprendimento (p. 126). Molto utile, oltre che interessante, è la sezione centrale del volume che presenta in sei diversi capitoli delle unità curriculari, utilizzando un *format* definito di vignette che rappresentano concretamente l'apparato teorico dei capitoli precedenti e illustrano i concetti chiave e gli elementi della tavola tassonomica. La necessità di fondo non è quella di stabilire se le vignette realizzate dagli insegnanti rappresentino buoni o cattivi esempi didattici. La questione, piuttosto, è stabilire in che modo la tavola tassonomica possa aiutare il lettore ad attribuire un senso agli obiettivi, alle attività didattiche e valutative descritte, nell'intento di migliorare la didattica e di favorire l'apprendimento da parte degli studenti (p. 145). Nell'ultima parte del volume, invece, gli autori propongono diciannove revisioni successive alla tassonomia di Bloom cercando di stabilire collegamenti tra le loro caratteristiche, la tassonomia originale e la loro revisione. A seguito della sua diffusione e del suo utilizzo si è generato un vivace dibattito nella comunità scientifica tanto che numerose sono state le ricerche condotte sulla tassonomia originale. In questo volume si presentano delle evidenze empiriche relative allo studio della gerarchia cumulativa che confermano e avvalorano le conclusioni raggiunte singolarmente in gran parte degli studi condotti, il cui approfondimento è demandato ai lettori del volume. Si ha modo di apprezzare uno spazio ai problemi irrisolti la cui soluzione è rimessa agli autori di revisioni future. I curatori hanno dotato il volume anche di tre diverse appendici; la prima riassume i cambiamenti rispetto alla tassonomia originale, la seconda presenta la struttura della versione originale, mentre l'ultima illustra i dati sui quali si basa la meta-analisi presentata in precedenza. Mi piace concludere riportando le parole che il prof. Guido Benvenuto utilizza nell'introduzione al volume (p. 13). Egli scrive: "Il volume che abbiamo oggi a disposizione, grazie a questa sua sapiente e affidabile traduzione italiana, è quindi un contributo dapprima per l'autoformazione degli insegnanti, ma soprattutto per (ri-)costruire un lessico



comune e poter intraprendere prassi condivise. Il saper riconoscere e progettare la *cosa* e il *come* insegnare erano dimensioni già discusse nella tassonomia originale. Nella revisione si sottolinea un'attenzione alla conoscenza metacognitiva. Solo in questo modo è possibile ripensare all'insegnante come professionista che svolge un ruolo complesso perché riesce a discriminare e a orchestrare mezzi e azioni finalizzate al raggiungimento degli obiettivi. E al contempo è possibile ripensare all'insegnamento non come azione meccanica e trasmissiva, ma proprio come sintesi flessibile di competenze disciplinari, relazionali e progettuali”.

Riferimenti bibliografici

- Anderson L.W., Krathwohl D.R., (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Baldacci M., Frabboni F., Pinto Minerva F., *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*, FrancoAngeli: Milano, 2012.
- Bloom B. (1956). *The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Cavalli A. (a cura di) (2008). *Il tempo dei giovani*, Ledizioni: Milano.

Matteo Conte*

*Dottorando di ricerca in Pedagogia Sperimentale M-Ped/04, presso l'Università di Bari Aldo Moro, matteo.conte@uniba.it

Edizioni ETS
Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa
info@edizioniets.com - www.edizioniets.com
Finito di stampare nel mese di dicembre 2022