

COMPRENDERE I TESTI PER COMPRENDERE LA CULTURA. RIFLESSIONI SULLA DIDATTICA DELL'ITALIANO LS TRAMITE LA LETTERATURA

Ida Giulia Bassanello¹

ABSTRACT

Nel 1963 vengono pubblicate due narrazioni autobiografiche molto diverse: l'una, Lessico familiare di Natalia Ginzburg, riceverà il Premio Strega mentre l'altra, Libera nos a Malo di Luigi Meneghello, non arriverà nemmeno tra i finalisti e solo recentemente sarà riconosciuta dalla critica internazionale. Soltanto nel 2010 un articolo di Gambaro su Le Monde presenta la traduzione di Meneghello finalmente disponibile Oltralpe.

Dalla Francia proviene il gruppo di apprendenti altamente scolarizzati e di livello C del QCER con il quale si compie questa ricerca incentrata sull'uso della lingua e la rappresentazione della cultura nelle due narrazioni autobiografiche citate, incrociando letteratura, linguistica e glottodidattica. Nelle prossime pagine affronteremo presupposti, contesto, dati, risultati e conclusioni di questa Ricerca Azione.

INTRODUZIONE

Il *Companion Volume* del 2018 indica il plurilinguismo come competenza linguistica, specialmente ai livelli elevati, e ne sostiene l'interdipendenza dalla competenza culturale. Lingue e culture sono infatti le protagoniste indiscusse delle due narrazioni autobiografiche citate, così diverse eppure così simili per quell'«uso precipuo della parola che si può fare in un romanzo autobiografico» (Ponzio 2010: 55-56).

Abbiamo scelto volontariamente per il nostro gruppo di apprendenti di livello C2 un autore poco noto come Meneghello e uno più conosciuto come Ginzburg proprio perché ci proponiamo far scoprire loro l'uso del plurilinguismo.

¹ Fondatrice e unica responsabile di *IGB Formations en Langues*.

L'obiettivo è duplice. Da un lato glottodidattico: l'intenzione di far lavorare gli apprendenti sui testi e con i testi; dall'altro culturale e strategico: fornire agli apprendenti stimoli nuovi e diversi da quelli che potrebbero trovare altrove, ribadendo quanta ricchezza dell'italianità venga veicolata tramite la letteratura.

Desideriamo precisare che in questa Ricerca Azione non si parte da una situazione «problematica», anzi, al contrario: le interazioni dei corsisti tra di loro e con noi sono eccellenti. Il clima delle lezioni è disteso e proficuo all'apprendimento, infatti i risultati sono quasi sempre soddisfacenti.

La nostra Ricerca Azione si inserisce nella seguente situazione nella quale si può attuare un percorso di questo tipo secondo Cohen *et al.* (2007: 297): «*continuing professional development of teachers*²: improving teaching skills, developing new methods of learning, increasing powers of analysis, of heightening self-awareness»³.

Come è nella natura della Ricerca Azione, si tratterà di una ricerca di tipo etnografico-qualitativo, basato sulle impressioni e sulle percezioni nostre in quanto insegnanti, della docente osservatrice e dei corsisti. Come ricorda Serragiotto (2012: 24) «la percezione è quanto di meno quantitativo ci sia, [...] il nucleo di una ricerca qualitativa». A partire dalle informazioni che emergeranno dai dati che avremo raccolto, elaboreremo delle conclusioni, avendo come riferimento le seguenti domande:

- Qual è l'efficacia del dibattito *in plenum* quando si parla di un romanzo?
- In che modo possiamo rendere accessibili agli apprendenti gli estratti scelti per l'analisi durante le lezioni?
- Quali sono le reazioni degli apprendenti, appassionati lettori, davanti a due opere intere, per certi versi tra loro simili ma per altri molto diverse?
- Ci sono altre tecniche più efficaci per trattarle in classe?
- In che modo possiamo migliorare il nostro approccio alla didattica della letteratura?

² Corsivo degli autori.

³ «Continuare lo sviluppo professionale dell'insegnante: migliorare le abilità di insegnamento, sviluppare nuovi metodi di apprendimento, incrementare la capacità di analisi, di aumentare l'autoconsapevolezza». Tutte le traduzioni dal francese e dall'inglese sono a cura di chi scrive.

1. IL CONTESTO TEORICO E DIDATTICO

«Les Italiens sont des Français de bonne humeur»⁴.
Jean Cocteau

«L'italien a un charme musical qui fait trouver du plaisir dans le son des mots presque indépendamment des idées»⁵.
Madame de Staël, *Corinne ou l'Italie*

La nostra attività di insegnamento si declina in corsi collettivi e individuali principalmente seguiti da apprendenti francofoni. L'interesse per la lingua italiana da parte dei «cugini» d'Oltralpe è tangibile e dipende da fattori storici, culturali e politici (Bertrand *et al.* 2016) nonché migratori (Audenino, Tirabassi 2008: 23).

Oggi è possibile studiare l'italiano non solo nelle scuole statali francesi ma anche in varie istituzioni private, specialmente a Parigi. La nostra micro-azienda individuale, riconosciuta come centro di formazione unipersonale dal Ministero del lavoro francese, ne è una.

Il gruppo che abbiamo scelto per questa ricerca è composto da quattro apprendenti che seguono con noi un corso collettivo di due ore una volta alla settimana, per piacere personale, in presenza prima della pandemia e in questo momento su Skype a tempo indeterminabile. Avendo consolidato la pratica della lezione online, appare chiaro quanto gli incontri con il gruppo di italiano rappresentino per questi apprendenti un momento di svago settimanale, di piacere, un appuntamento fisso da non perdere e che possono seguire anche quando viaggiano, alla sola condizione di disporre di una connessione a internet.

Coerentemente con il profilo di apprendenti adulti e *senior* descritto fra gli altri da Begotti (2019), Cardona e Luise (2018), Vaccarini (2009) e Villarini (2019), anche i nostri studenti spesso hanno un'idea abbastanza precisa di ciò che si aspettano da un corso di lingua, di ciò che considerano interessante, di ciò che li diverte e di ciò che a loro avviso fa perdere tempo. Forti della loro esperienza scolastica pregressa, hanno un *background* scolastico ampio e consolidato. Ricorda Mezzadri (2015: 29) che «le esperienze scolastiche avute, non solo in ambito linguistico, formano abitudini e meccanismi di apprendimento che spesso contrastano con la metodologia adottata nel corso di lingua che si sta per seguire». Per questo, a volte l'accettazione di nuove tecniche e sperimentazioni glottodidattiche può non essere immediata. Gli

⁴ «Gli Italiani sono francesi di buon umore».

⁵ «L'italiano ha un fascino musicale che fa trovare piacere nel suono delle parole quasi indipendentemente dalle idee».

apprendenti adulti e *senior* possono essere ancorati ad un'idea di glottodidattica legata all'approccio grammaticale-traduttivo, un po' scettici verso le attività ludiche e decisamente critici verso l'infantilizzazione dell'apprendente (Knowles *et al.* 2016)⁶.

Ricollegandoci ad un testo fondamentale dell'educazione linguistica come il QCERL, riportiamo la descrizione generica del livello C2 dal documento del Consiglio d'Europa 2001:

[L'apprendente] è in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.

Con il già citato *Companion Volume* del 2018 si insiste poi particolarmente sul concetto di abilità plurilinguistiche (2018: 159 e segg.), sul fatto che ai livelli più elevati sia auspicabile saper coniugare le varie abilità in tutte le lingue che si conoscono per operare linguisticamente (Consiglio d'Europa 2018: 159):

Can initiate and control his/her actions and forms of expression according to context, showing awareness of cultural differences and making subtle adjustments in order to prevent and/or repair misunderstandings and cultural incidents⁷.

Non ci pare esistere esempio migliore dei dialetti italiani per familiarizzare gli apprendenti a questi casi specifici di varietà culturali e sociolinguistiche.

Le due opere scelte di Meneghello e Ginzburg sono esempi concreti dell'uso del plurilinguismo nel racconto autobiografico. La letteratura stessa, come ricorda Ponzio (2010: 80)

si rivela dunque tutt'altro che funzionale al monolinguisimo e al monologismo. Si comprende allora come l'insegnamento della letteratura possa inserirsi in un progetto di formazione linguistica intesa come educazione al plurilinguismo e al plurilogismo [...].

⁶ Fondamentale in questo senso risulta la differenza tra pedagogia e andragogia, introdotta proprio da Knowles *et al.* (2016). Per approfondimenti sulla tematica dell'andragogia si vedano anche Begotti (2019), Cardona e Luise (2019), Maffei (2006) e Vaccarini (2009).

⁷ «Sa prendere l'iniziativa e controllare le proprie azioni e forme di espressione a seconda del contesto, mostrando coscienza delle differenze culturali e facendo i dovuti aggiustamenti per prevenire e/o chiarire fraintendimenti e incidenti culturali».

Anche se la riflessione di Ponzio non si applica specificamente alla letteratura dialettale, la letteratura di qualunque tipo è per sua natura votata ad una molteplicità di interpretazioni e di usi, ad un «grado elevato di dialogità» (Ponzio 2010: 57). Ciò deriva, secondo lo studioso, dalla natura stessa della lingua letteraria, che a differenza di quella scientifica contiene parole che (Ponzio 2010: 68):

[...] non sono al servizio di un'idea precisa e distinta, esse alludono, piuttosto che dire direttamente, destano l'immagine dell'oggetto anziché definirlo, presentano un di più, un di troppo rispetto al nudo significato, un'eccedenza della forma sul contenuto: si realizza un gioco di rinvii, di differimenti, che è ben diverso dalla comunicazione funzionalizzata alla verità, alla trasmissione e rivelazione di un'idea.

Inoltre, riprendendo un concetto di Balboni (2012: 148), ci interessa «insegnare a osservare» la cultura della lingua italiana in prospettiva interculturale, aggiornando la «banca dati» dei nostri apprendenti (Balboni 2012: 148 e segg.).

È in questo quadro teorico che intendiamo inserire questa ricerca: esplorare dal punto di vista glottodidattico come i romanzi vengano percepiti dagli apprendenti, come si possano misurare con una scrittura che fa largo uso del dialetto come quella di Meneghello e che cosa possa emergere, da parte di un gruppo di apprendenti che non hanno coscienza di che cosa possa essere il dialetto frammisto ad una lingua standard⁸, dal confronto con il romanzo di Ginzburg ed eventualmente con altre opere letterarie di loro conoscenza.

Intenderemmo anche esplorare nuove tecniche didattiche, rendendo i romanzi materiale non solo di piacere nella lettura e di riferimento per attività didattiche, ma anche base di approfondimenti di carattere generale teorico sulla letteratura in generale, in accordo con quanto proposto da Ardissino e Stroppa sulla visione del testo narrativo (2009: 81-100).

Lo slancio che intendiamo attivare in questa Ricerca Azione muove costantemente dalla letteratura alla cultura, dalla cultura alla lingua e nuovamente dalla lingua alla letteratura, in un percorso di apprendimento di tipo quasi seminariale, reso possibile dal profilo degli apprendenti che vi prendono parte.

⁸ Da un lato infatti la Francia conosce una certa omogeneità linguistica, dovuta senza dubbio alla più lunga unità politica rispetto all'Italia, dall'altro invece alcuni dialetti sono riconosciuti come lingue regionali e insegnati a scuola. Si tratta del basco, del bretone, del còrso, del catalano, del creolo e dell'occitano-lingua d'oc: queste lingue sono insegnate nelle scuole delle rispettive zone di diffusione.

2. DALLA LETTERATURA ALLA CULTURA, DALLA CULTURA ALLA LINGUA

Perché scegliere la letteratura nella classe di italiano LS? La risposta a Ardissino e Stroppa (2009: 13):

Per il rilievo che viene ora assegnato allo sviluppo della dimensione affettivo-emotiva della comunicazione e all'allargamento dell'esperienza nell'apprendimento di una lingua, l'uso di testi letterari ha conosciuto una nuova valorizzazione nella didattica di una lingua LS/L2. Il testo letterario è infatti molto adatto a sviluppare le competenze comunicative, perché coinvolge tutte le facoltà della persona (pensiero, fantasia, sentimenti, memoria), che vengono attivate in quello speciale atto comunicativo che è la lettura o la discussione del testo. La letteratura favorisce cioè l'apprendimento linguistico ponendo l'accento sul saper essere: nell'imparare una lingua seconda o straniera non si acquisisce un modo distinto di comunicare e agire, ma si sviluppa una personalità più ricca e compressa, più aperta. La letteratura riesce a mettere in gioco tutta la personalità del discente.

Le due autrici evidenziano i risvolti personali che lo studio della letteratura in una LS porta con sé. In quest'ottica risulta interessante per gli apprendenti elaborare una visione personale sui due romanzi autobiografici scelti, quelli in cui si vede che «il cuore ha una storia» (Zambrano 1997: 84), una storia dalla quale si può partire per allargare la riflessione al contesto socio-culturale dei romanzi e anche alla cultura italiana in generale.

Riprendendo la felice metafora delle tre casseforti proposta da Balboni e Biguzzi nell'introduzione a *Letteratura italiana per stranieri* (2002: 3-4), con i testi letterari (la prima cassaforte) vorremmo aprire insieme agli apprendenti la cassaforte della letteratura (la seconda) e avvicinarci alla cultura (la terza cassaforte).

Sarà per noi importante tenere presente quali sono sia le premesse sia le domande che guidano la nostra indagine, poiché ad esse faremo costante riferimento durante tutto il percorso. La nostra impressione è che *Libera nos a Malo* sia un libro difficile per lettori non veneti, ma troviamo che la scelta possa anche apparire come particolarmente sfidante agli apprendenti, che hanno una lunga storia di frequentazione dell'Italia. Ginzburg presenta sicuramente una maggiore accessibilità linguistica e i suoi legami con il suo tempo sono anch'essi da mettere in evidenza.

Questo percorso, ne siamo convinti, potrà suscitare reazioni di stupore, di incomprendimento ma anche di sfida e di desiderio di saperne di più, uniti alla soddisfazione del poter affrontare, opportunamente guidati, anche testi molto complessi ad un primo sguardo. Il «saper vedere» e il «saper leggere» sono infatti

due obiettivi niente affatto anodini nell'uso della letteratura all'interno di un corso di lingua e cultura, come ricordano Ardissino e Stroppa (2009: 14).

2.1 LE MODALITÀ

La presente Ricerca Azione si svolge in quattro settimane, nel mese di maggio 2021, ma il programma del semestre è stato consegnato al gruppo in febbraio, con il caloroso invito a procurarsi i romanzi e a leggerli interamente prima dell'inizio di questo modulo di letteratura dal titolo *Stili novecenteschi del vero. Due narrazioni autobiografiche a confronto*, costituito da quattro incontri: due dedicati a Meneghello e due a Ginzburg.

Come accennato, le lezioni hanno luogo su Skype una volta a settimana, per due ore, fino al raggiungimento di 15 incontri, ovvero 30 ore. Uno dei format didattici che più mettiamo in pratica e che gli apprendenti meglio conoscono è la *flipped classroom*, da noi già adottata in moduli precedenti⁹.

La *flipped classroom*, che in inglese significa «classe capovolta», è un format didattico nel quale «which is traditionally done in class is now done at home, and that which is traditionally done as homework is now completed in class»¹⁰ (Bergmann e Sams 2012: 13). Andando un po' più in profondità, con Basal (2015), nella *flipped classroom* il fatto di far prendere conoscenza dei materiali (testi, video, audio, etc.) a casa prima della lezione favorisce l'apprendimento al ritmo personale di ciascuno e garantisce un certo spazio di riflessione accordato al momento della lezione *in plenum*, momento nel quale l'insegnante guida la riflessione a partire dai materiali. Uno dei punti critici della *flipped classroom*, continua Basal (2015), riguarda comunque la certezza che gli apprendenti abbiano svolto il compito assegnato per casa, ovvero abbiano letto i testi (o visto i film, i clip, etc.), poiché altrimenti diventa impossibile attivare una riflessione su di essi in classe.

Nel nostro caso questo inconveniente non si è mai verificato, poiché gli apprendenti sono molto motivati e precisi nel preparare al meglio tutti gli incontri.

⁹ Lavoriamo da vari anni con questo gruppo e abbiamo affrontato vari moduli, toccando tra gli altri argomenti la storia dell'arte (Caravaggio e il barocco), la letteratura italiana (Montale, Saba, Dante), la musica (Puccini e Rossini a confronto), la storia italiana (1861-1915 e 1915-1940).

¹⁰ «Quello che viene tradizionalmente fatto in classe viene ora fatto a casa, e quello che viene tradizionalmente fatto come compito viene ora fatto in classe».

2.2. I TESTI SCELTI

Abbiamo cercato di proporre gli apprendenti gli estratti più significativi delle opere, rendendoli disponibili sul Padlet del corso in modo che potessero essere riletti prima della lezione. Si tratta dei seguenti passi:

- Nel primo incontro le pp. 92-93 (Meneghello 2020), tratte dal capitolo 13;
- Nel secondo incontro *l'incipit* (Meneghello 2020: 5, solo il primo paragrafo), le note finali dello scrittore (Meneghello 2020: 252, i primi due paragrafi) e l'ultima parte del capitolo 5 (Meneghello 2020: 36-37);
- Nel terzo incontro abbiamo parlato in generale di *Lessico familiare* senza leggere estratti;
- Nel quarto incontro le pp. 20, 110-114, 175-178 dell'edizione Einaudi (Ginzburg 2014), rispettivamente sui temi delle parole in famiglia (il «lessico familiare»), le storie di famiglia e il rapporto con Leone Ginzburg, la casa editrice Einaudi e in particolare l'amicizia con Cesare Pavese.

2.3. LE ATTIVITÀ SUI TESTI

Dopo la lettura *in extensu* delle opere in modalità asincrona e individuale, apriamo la prima lezione dedicata a Meneghello con una presentazione, a cura di un corsista, sulla figura di Meneghello. È un momento che piace sempre molto al gruppo, poiché si costruisce insieme la conoscenza, in adesione al modello del *collaborative learning* sfruttabile online, di cui parla, tra gli altri, Trentin (2015: 38):

Pensiamo alla learning-by-doing pedagogy elaborata da Dewey (1916), secondo la quale:

«...agli studenti va dato qualcosa da realizzare, non solo qualcosa da studiare; il fare richiede 'pensiero e riflessione' e un'attenzione alle 'interconnessioni'; è per questo che attraverso il fare l'apprendimento scaturisce in modo naturale».

Questo pensiero Dewey lo elaborò all'inizio del secolo scorso; oggi però le nuove tecnologie offrono una solida impalcatura per la sua piena attuazione, in particolare per lo sviluppo del "pensiero e della riflessione". La learning-by-doing pedagogy si basa sul presupposto che lo studente deve avere controllo e responsabilità sul proprio processo di apprendimento. Per far ciò deve però essere fornito di opportuni strumenti e risorse. Il docente funge da mentore, da guida

che aiuta a modellare e indirizzare il percorso di apprendimento, incoraggiando e spingendo il discente. Ma quando il docente termina la sua azione di facilitazione diretta nei confronti del singolo (o di un gruppo di apprendimento), la tecnologia può subentrargli offrendo al discente (o al gruppo) altre tipologie di supporto, mettendolo in grado di proseguire in modo autonomo nel proprio processo di apprendimento.

Dopo la presentazione dell'autore avviamo una serie di domande volte a elicitarne il contenuto del romanzo intero, chiedendo chi sono i personaggi, quali le vicende, i luoghi, i tempi, quali sono state le loro impressioni di lettura, come è strutturato il testo.

Dopo avere parlato dell'opera in un dibattito *in plenum*, mostriamo agli apprendenti, tramite la condivisione dello schermo, il primo degli estratti che avevamo scelto per l'analisi. La lettura è curata a turno dagli apprendenti e, dopo avere chiesto se c'era bisogno di qualche chiarimento lessicale («luàme, luamari, lissia¹¹»), ci soffermiamo sui primi quattro paragrafi di p. 92, che è in realtà un passo chiave per capire l'opera nella sua interezza. Commentiamo insieme le scelte stilistiche del passo (l'anafora in chiasmo a inizio di paragrafo «*libera-liberaci-liberaci-libera*», l'uso dialettizzato del latino «*libera nos amaluàmen*»¹²) e descriviamo le immagini, soffermandoci su quelle che sono direttamente rievocate dalla religione o dalle preghiere («*liberaci da ciò che il luàme significa, i negri spruzzi della morte, la bocca del leone, il profondo lago!*»), che traducono quasi letteralmente immagini tratte dall'*Offertorio della Messa da Requiem*¹³).

Durante il secondo incontro ri-entriamo nel mondo di Meneghello rievocando quanto era stato detto la settimana precedente. Gli estratti protagonisti di questa lezione sono gli altri tre.

La necessità di proporre testi letterari in originale, dei quali leggere degli estratti, promuove una maggiore efficacia didattica, come possiamo riscontrare: i nostri studenti, grazie ai loro lunghi anni di studi di italiano, hanno già affrontato una «lettura di brani antologici per [fruire di] una pluralità di incontri testuali» (Ardissino, Stroppa 2009: 123). Ci hanno detto esplicitamente in passato di preferire leggere romanzi per intero e troviamo che la lettura di estratti risponda a questa loro esigenza, dopo una lettura integrale svolta in autonomia.

Andiamo dunque all'*incipit* (Meneghello 2020: 5) e lo leggiamo insieme. Chiediamo quindi agli apprendenti, *in plenum*, di rintracciare tutte le parole che

¹¹ Rispettivamente «letame, letamai e lavanderia».

¹² I corsivi sono nel testo di Meneghello.

¹³ «*Libera [animas omnium fidelium defunctorum] de poenis inferni et de profundo lacu. [Libera eas] de ore leonis [...]*».

facciano riferimento a dei suoni, cioè «temporale, scrosci, rotolii, onde, sbuffo, tuoni, forma dei rumori e di questi pensieri (ma erano poi la stessa cosa)¹⁴», chiedendo di spiegare il motivo di una tale densità di parole legate al mondo sonoro. Avendo letto il testo o per lo meno avendo presente l'estratto analizzato la settimana prima, un apprendente ha saputo collegare i rumori alla spontaneità del dialetto, al bisogno di verità e di veridicità che Meneghello stesso evoca alla fine del primo paragrafo: «La forma dei rumori e di questi pensieri (ma erano poi la stessa cosa) mi è parsa per un momento più vera del vero, però non si può più rifare con le parole» (Meneghello 2020: 5).

Una volta poi che una corsista ha rivelato che la lingua stessa è di fatto uno dei protagonisti del romanzo, andiamo a leggere quello che Meneghello stesso dice sul proprio lavoro (2020: 256), quando egli giustifica le scelte fatte. Dopo la lettura apriamo il dibattito, guidandolo con domande sulla fedeltà di Meneghello al suo proposito (scrivere in italiano, usando qualche parola dialettale ma riproponendosi di rimanere comprensibile ad un lettore italiano). Nonostante il glossario (Meneghello 2020: 254-279), molte parole risultano incomprensibili anche a tanti italiani non veneti (un solo esempio: «basavéjo», p. 36 = pungiglione), come hanno notato tutti gli studenti.

Il terzo estratto che leggiamo, sempre a turno, parla delle radici filosofiche dell'esigenza di usare il dialetto, unito ad un episodio un po' enigmatico che cita una non meglio precisata «cosa ineffabile».

Il brano sulla «cosa ineffabile» evoca scenari di guerra. La Seconda guerra mondiale? La Resistenza? Su questo punto l'autore rimane volutamente ambiguo e gli apprendenti formulano varie ipotesi (il servizio militare, le imprese degli Alpini, il fascismo). Il riferimento a qualcosa di ineffabile è il perno dell'attività successiva, quella conclusiva: dopo avere creato un'altra conversazione Skype con due apprendenti per dividere il gruppo, ogni coppia deve parlare con un compagno di una cosa ineffabile per lui/lei nella vita e scambiarsi i ruoli, quindi dopo 10 minuti tornare nel gruppo principale per riferire quello che aveva detto il compagno. Abbiamo specificato prima di iniziare che gli ambiti di applicazione dell'ineffabilità possono essere ampi e l'attività di discussione a coppie si protrae anche oltre l'orario di fine corso stabilito, per circa 30 minuti.

Conclusi gli incontri dedicati a Meneghello, l'avventura all'interno del romanzo autobiografico continua, cioè inizia, con la presentazione della vita e delle opere di Natalia Ginzburg da parte di un'apprendente, che espone un lavoro molto documentato.

¹⁴ Fra parentesi nel testo di Meneghello.

La lezione prosegue con un dibattito sul romanzo: personaggi, luoghi, tempi, impressioni di lettura. Ci focalizziamo poi sulla figura del padre, che ha dei tratti notevoli sia da un punto di vista letterario e linguistico (è il solo personaggio a usare il dialetto) che personale, poiché il ricordo più sfaccettato della piccola Natalia pare essere quello di Giuseppe Levi.

Proprio sul ritratto personale a confronto con quello istituzionale, reperibile sul web, facciamo lavorare gli apprendenti, a gruppetti. Devono leggere a coppie, in due gruppi Skype diversi e senza l'aiuto della docente, la biografia di Giuseppe Levi su Wikipedia, quindi confrontarla con la persona che hanno «conosciuto» tra le pagine del romanzo e tornare *in plenum* per discuterne tutti insieme.

L'ultimo incontro del percorso *Stili novecenteschi del vero. Due narrazioni autobiografiche a confronto* vede la ripresa dei temi di *Lessico familiare* che sono stati interrotti la lezione precedente e comporta la lettura *in plenum* di estratti del libro. Ad ogni estratto seguono poi delle domande rapide di comprensione e di approfondimento e commento (per il primo estratto: «Anche nella tua famiglia ci sono delle espressioni particolari? Ti sembra appropriato il titolo francese *Les mots de la tribu*? Se no, cosa proporresti ad un traduttore?»; per il secondo: «Come viene rappresentata la vita di Mario Levi in Francia? Quale rapporto emerge tra Natalia e Leone Ginzburg?»; per il terzo: «Qual è lo sguardo di Natalia sulla morte di Pavese? C'è un rapporto secondo te tra l'omicidio del marito Leone e il suicidio di Pavese? Perché ne parla in questi termini secondo te?»).

Alla fine dell'analisi degli estratti apriamo il confronto tra le due opere, *Libera nos a Malo* e *Lessico familiare*: analogie e differenze, temi e personaggi, relazione con il contesto letterario (1963), quale dei due preferiscono e perché. Infine una domanda finale provocatoria: «Ginzburg con *Lessico familiare* ha vinto il Premio Strega nel 1963. Sebbene sia pubblicato nello stesso anno, *Libera nos a Malo* di Meneghello non è arrivato nemmeno tra i finalisti. Se tu fossi stato nella giuria del Premio Strega, come avresti agito? Come puoi commentare oggi questa scelta di critica letteraria?».

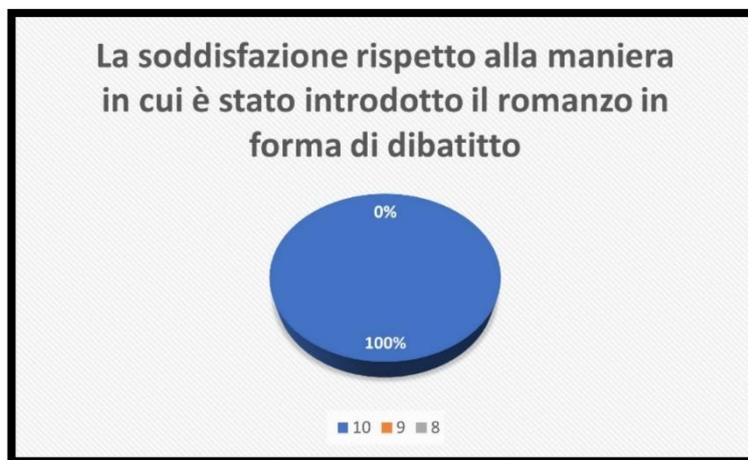
Come si vede, in questo percorso abbiamo fatto largo uso del dibattito *in plenum*, attività particolarmente adatta e proficua in un gruppo di soli quattro apprendenti come il nostro.

3. I DATI EMERSI DAI QUESTIONARI

La prima delle domande che ci siamo poste è «Qual è l'efficacia del dibattito *in plenum* quando si parla di un romanzo?». Ci pare che si possa rispondere indicando un alto grado di efficacia del dibattito sia secondo gli apprendenti che secondo

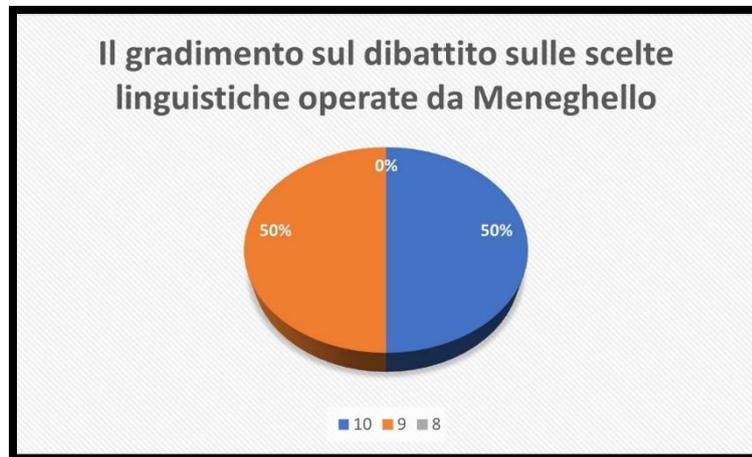
l'insegnante osservatrice che secondo noi. Consideriamo la questione più nel dettaglio con un grafico a torta che riassume ognuna delle sei risposte alle domande chiuse dei questionari, l'oggetto delle quali era l'efficacia del dibattito *in plenum*. Abbiamo chiesto agli apprendenti di esprimersi con un voto da 1 (= minima soddisfazione) a 10 (= massima soddisfazione).

Nella prima osservazione su Meneghello una domanda chiusa chiede:

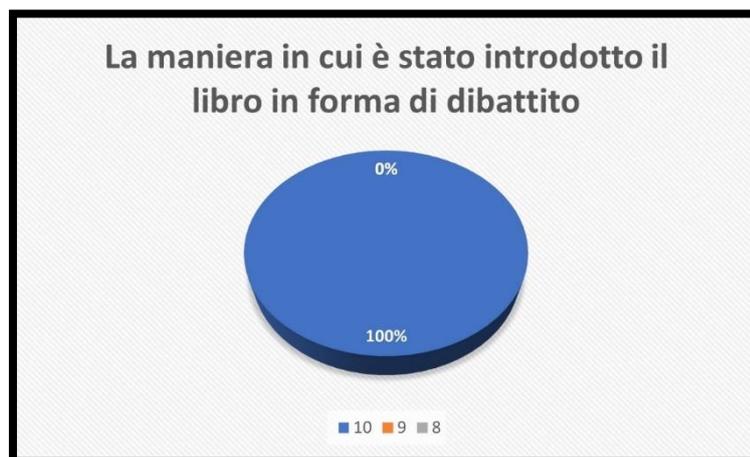


Nella seconda osservazione su Meneghello le domande chiuse sono due:

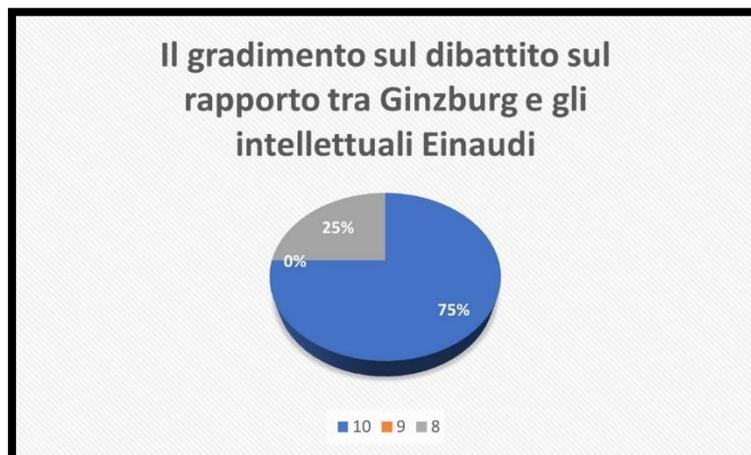
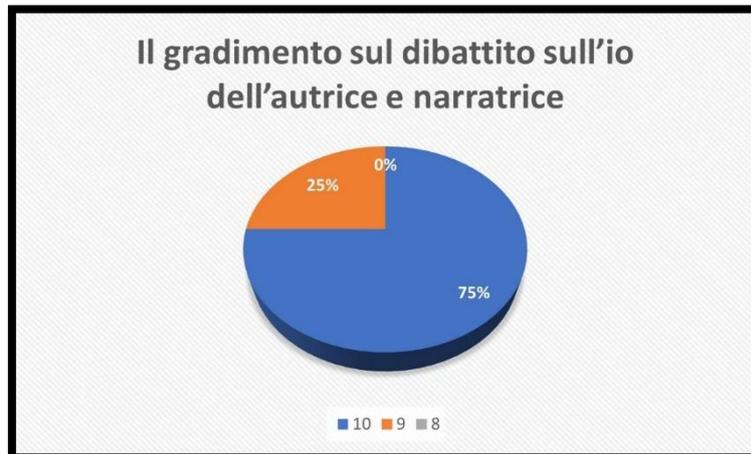




Nella prima osservazione su Ginzburg una sola domanda aperta verte sul gradimento di:



Nella seconda osservazione su Ginzburg le due domande chiuse indagano:



Le risposte dell'insegnante osservatrice corrispondono con quelle degli apprendenti: anche per lei l'interesse del dibattito, in ogni incontro, è elevato. Ciò conferma quanto ipotizzato all'inizio: se l'interesse per il dibattito è alto, questo si ripercuote positivamente sulla sua efficacia. Facciamo tesoro del suo consiglio di non guidare troppo gli apprendenti ma di lasciarli agire anche liberamente. Infatti, nel questionario del quarto incontro un apprendente segnala di essersi potuto esprimere e avere potuto interagire con un compagno solo «a volte» e non «sempre». A causa dell'anonimato dei questionari non possiamo sapere se si tratti della stessa persona che anche nel questionario del secondo incontro aveva affermato di avere potuto interagire con un altro corsista «a volte» e non «sempre». Ad ogni modo, ci sarà utile tenere a mente questa indicazione sulla spontaneità del dibattito, senza volerlo troppo direzionare costantemente.

Il dibattito viene citato ben cinque volte nelle 14 domande aperte che sono state poste nei quattro questionari rivolti agli apprendenti, specialmente come attività preferita durante la lezione, a conferma dei dati quantitativi appena schematizzati. Il solo dato da tenere a mente è il tempo necessario allo svolgimento di un dibattito, che può essere anche modulato sulla base delle esigenze del contesto di apprendimento, ovvero può essere piuttosto esteso o al contrario breve.

Come ricorda Bao (2015: 41) il «Time management - Being able to lengthen or shorten time of tasks and lessons»¹⁵ è un requisito fondamentale della flessibilità di ogni insegnante di lingua.

Il secondo quesito che ci siamo poste è «In che modo possiamo rendere accessibili agli apprendenti gli estratti scelti per l'analisi durante le lezioni?». Partendo da una considerazione prevedibile, cioè che Meneghello, per tutti gli aspetti finora esposti, è un autore meno accessibile a lettori non veneti rispetto a Ginzburg, le domande aperte che a questo riguardo vengono rivolte agli apprendenti sono complessivamente sette. Sono esposte nella tabella alla pagina che segue:

¹⁵ «gestione del tempo- essere capaci di allungare o accorciare il tempo di compiti e lezioni».

Domanda aperta su	Questionario relativo all'incontro	Risposte apprendenti
Le scoperte fatte durante la lezione	1 – prima osservazione su Meneghello	Passi del libro, interpretazioni di alcuni elementi linguistici
Cosa approfondire e cosa tralasciare	1 – prima osservazione su Meneghello	Approfondimenti di temi o parti del libro. Nessuno indica qualcosa da tralasciare
Le attività troppo lunghe o troppo brevi	2 – seconda osservazione su Meneghello	Un solo apprendente indica che a volte finisce il tempo ma non le cose da dire
Cosa modificare della lezione svolta	2 – seconda osservazione su Meneghello	Un solo apprendente risponde alla domanda, indicando la lettura del paragrafo precedente rispetto a quello trattato
Quale attività è sembrata più utile	3 – prima osservazione su Ginzburg	Tutti hanno risposte diverse: chi cita la presentazione dell'autrice, chi il dibattito, chi la scoperta della biografia di Giuseppe Levi
Le scoperte fatte durante la lezione	3 – prima osservazione su Ginzburg	Tre apprendenti parlano della figura di Giuseppe Levi
Cosa approfondire e cosa tralasciare	3 – prima osservazione su Ginzburg	Tre apprendenti indicano il desiderio di approfondire con la lettura di brani del testo

Tab. 1. *Il secondo quesito: «In che modo possiamo rendere accessibili agli apprendenti gli estratti scelti per l'analisi durante le lezioni?»*

Le risposte degli apprendenti indicano un certo grado di accessibilità dei testi, sia quando suggeriscono come approfondirne lo studio, sia quando indicano ciò che hanno scoperto. Il semplice fatto di avere ricevuto delle risposte relative alle nuove cose scoperte è di per sé indice di avere portato gli apprendenti più in profondità. Anche l'insegnante osservatrice è concorde sul grado di accessibilità dei testi rivolti al gruppo-classe e osiamo sperare di essere riuscite nel nostro intento, con le dovute considerazioni proprie ad ognuno dei due libri, soprattutto grazie alla lettura integrale che gli apprendenti hanno effettuato prima del percorso. Rispetto all'accessibilità meramente tecnica, mettere su Padlet gli estratti oggetto di analisi prima della lezione è stata una scelta efficace.

Il suggerimento dell'insegnante osservatrice di lasciare scegliere agli apprendenti le parti di testo da esaminare può effettivamente essere accolto se gli estratti vengono stabiliti dal gruppo classe da una settimana all'altra. In questo

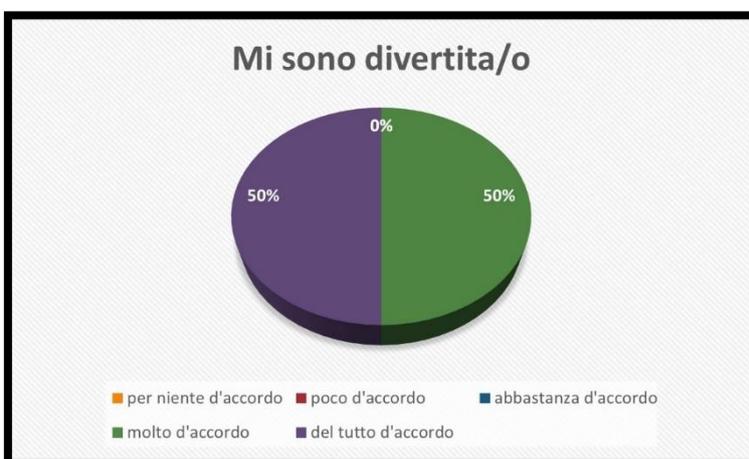
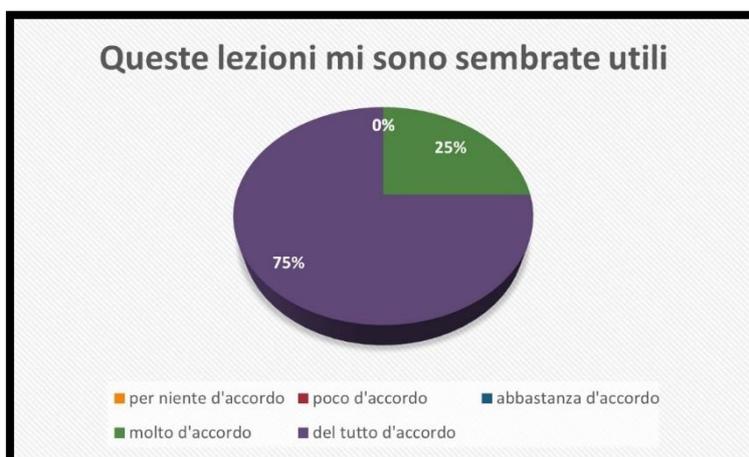
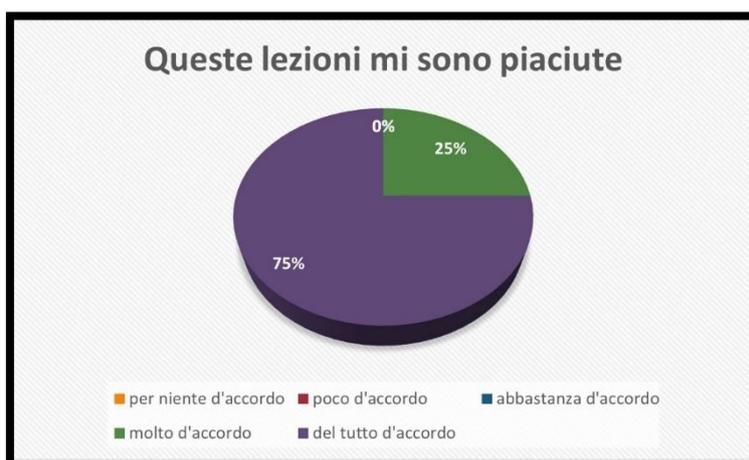
modo, dato il breve lasso di tempo nel quale si agisce, diminuisce il rischio che il compito venga disatteso, l'insegnante rimane una guida senza imporre dall'alto una decisione e si salvaguarda l'apprendimento cooperativo, nel quale «lo studente deve avere controllo e responsabilità sul proprio processo di apprendimento» (Trentin 2015: 38).

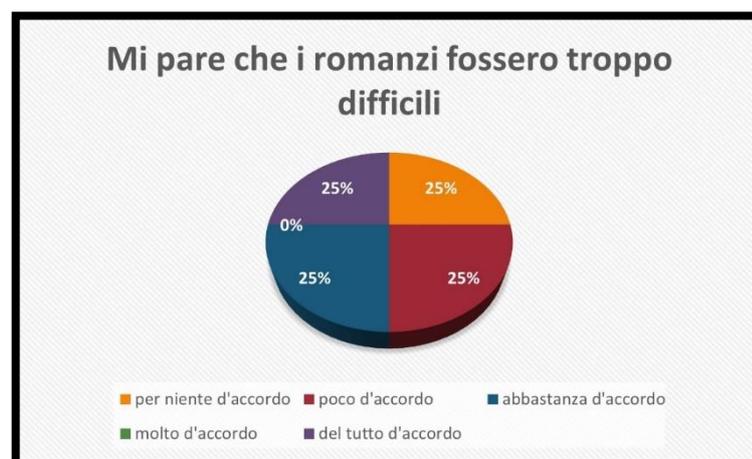
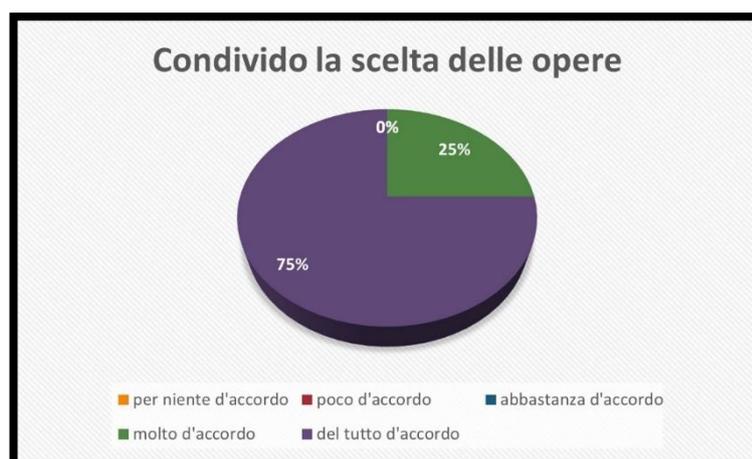
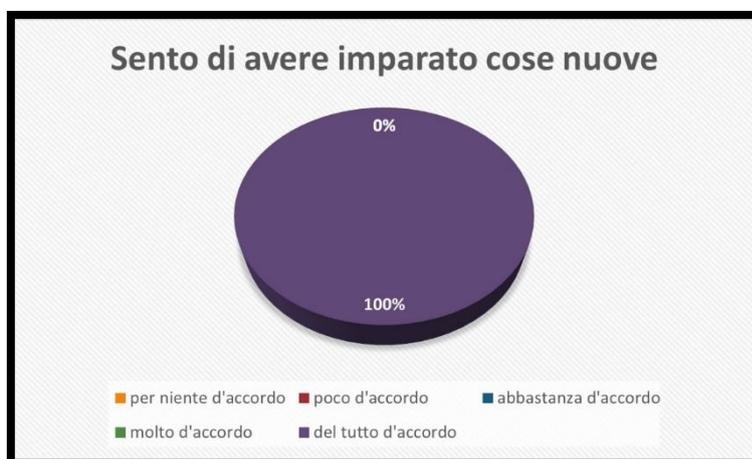
Il terzo interrogativo, «Quali sono le reazioni degli apprendenti, appassionati lettori, davanti a due opere intere, per certi versi tra loro simili ma per altri molto diverse?», si articola in due domande aperte e una griglia di valutazione quantitativa, riassunte rispettivamente nella tabella di seguito:

Domanda aperta su	Questionario relativo all'incontro	Risposte apprendenti
L'aspetto più interessante trattato quel giorno	2 – seconda osservazione su Meneghello	Tutti parlano del lavoro sul testo, dell'analisi del dialetto e dell'indagine sull'ineffabile
La cosa più apprezzata e quella meno apprezzata dei quattro incontri	4 – seconda osservazione su Ginzburg	I punti più apprezzati sono l'aver scoperto Meneghello, l'aver potuto paragonarlo a Ginzburg, l'aver scambiato con i compagni vari punti di vista sulle opere. I punti meno apprezzati sono la difficoltà di leggere Meneghello e coglierne tutte le sfumature

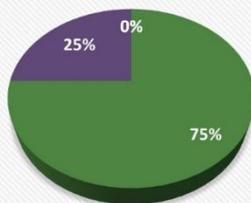
Tab. 2. *Il terzo quesito: «Quali sono le reazioni degli apprendenti, appassionati lettori, davanti a due opere intere, per certi versi tra loro simili ma per altri molto diverse?»*

Le risposte della griglia quantitativa concernente il quarto incontro è qui riassunta in un grafico a torta:



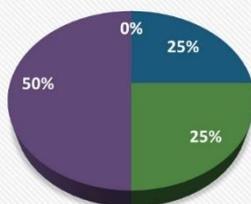


Ho voglia di leggere altri libri simili, anche di autori diversi



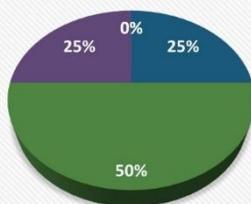
per niente d'accordo poco d'accordo abbastanza d'accordo
molto d'accordo del tutto d'accordo

Ho voglia di saperne di più su Meneghello



per niente d'accordo poco d'accordo abbastanza d'accordo
molto d'accordo del tutto d'accordo

Ho voglia di saperne di più su Ginzburg



per niente d'accordo poco d'accordo abbastanza d'accordo
molto d'accordo del tutto d'accordo

I dati fanno emergere delle reazioni abbastanza diversificate. Come era prevedibile all'inizio e come conferma anche il nostro diario di bordo, il gruppo è idoneo allo svolgimento sia del percorso di Ricerca Azione che del percorso di letteratura, per quanto fossimo consapevoli della difficoltà rappresentata dalla scelta di *Libera nos a Malo*. Difficoltà particolarmente sfidante, della quale si rendono conto molto presto anche gli apprendenti, che hanno presumibilmente iniziato la lettura dell'opera dello scrittore maladense ben prima della prima lezione relativa.

Il dibattito e il lavoro guidato che abbiamo svolto insieme pare essere percepito come utile dagli apprendenti. Infatti ben constatano la differenza tra le due opere ma sanno anche coglierne le analogie e la portata culturale, anche considerando che sono state pubblicate lo stesso anno, il 1963.

Il quarto quesito «Ci sono altre tecniche più efficaci per trattarle in classe?» si intreccia con il quinto: «In che modo possiamo migliorare il nostro approccio alla didattica della letteratura?». Vengono trattati con quattro domande aperte in totale; si veda la tabella alla pagina che segue.

Domanda aperta su	Questionario relativo all'incontro	Risposte apprendenti
I suggerimenti da indicare	1 – prima osservazione su Meneghello	Dedicare una lezione intera solo all'introduzione a Meneghello, lavorare sui diversi dialetti italiani, fornire gli estratti dei libri prima dell'incontro, così da leggerli prima di venire nella classe virtuale Skype
I suggerimenti da indicare	3 – prima osservazione su Ginzburg	Due apprendenti suggeriscono di concedere più tempo per l'attività sulla figura del padre, letta da Wikipedia
Gli altri modi in cui si sarebbero potuti paragonare i libri	4 – seconda osservazione su Ginzburg	Due apprendenti suggeriscono un'analisi basata sugli atteggiamenti delle varie famiglie con il fascismo, un apprendente propone un'indagine dell'ambiente urbano VS ambiente rurale, un apprendente parla del ruolo delle donne
I suggerimenti da indicare a livello globale	4 – seconda osservazione su Ginzburg	Due apprendenti vorrebbero lavorare con romanzi contemporanei

Tab. 3. *Il quarto e quinto quesito: «Ci sono altre tecniche più efficaci per trattarle in classe? In che modo possiamo migliorare il nostro approccio alla didattica della letteratura?»*

L'analisi di queste risposte pare indicare che gli apprendenti, in accordo con la descrizione del profilo dell'apprendente adulto tratteggiata all'inizio, sanno bene che cosa si aspettano e che cosa giudicano utile in un corso di lingua, in accordo con Mezzadri (2015). Tutti i suggerimenti ci paiono pertinenti ed attuabili, tranne forse quello sui dialetti italiani da comparare tra loro.

4. CONCLUSIONI

Nelle quattro lezioni dedicate a questi due autori sono emersi i punti di vista degli apprendenti, le loro interpretazioni sui passi scelti delle opere, le difficoltà e le facilità della lettura e dell'interpretazione dei testi. Grazie all'ottimo clima che regna in classe, tanto in presenza quanto su Skype, le interazioni sono molto positive e lasciano emergere posizioni estremamente interessanti, alle quali alcune volte noi stesse non avevamo pensato in precedenza (per esempio nel paragone tra le due opere un apprendente ha fatto notare l'attualità di Meneghello rispetto a Ginzburg, cosa che varrebbe forse oggi lo Strega a Meneghello, oggi ma non nel 1963, chissà...).

L'approfondimento culturale *est au rendez-vous*¹⁶, come direbbero gli apprendenti. Ci permette di esplorare insieme l'uso della lingua fatto dai due autori e, meno approfonditamente, di visitare il mondo rurale veneto (in Meneghello) e quello urbano (in Ginzburg) degli anni 1920-60, periodo descritto in entrambe le opere. Avremmo potuto, come suggeriscono gli studenti, dedicare ancora maggior tempo allo studio di questi testi, anche da prospettive diverse (il contesto storico-politico, il ruolo delle donne, leggendo anche altri estratti) ma quattro incontri non sarebbero bastati. Insistiamo sul ruolo culturale del dialetto in Italia e sull'uso della lingua che può venire fatto in un romanzo autobiografico, evidenziando quale sia la portata «personalizzante» della lingua (Ardissino, Stroppa, 2009).

A conclusione del percorso di Ricerca Azione, ci sembra di avere acquisito che:

- In un percorso di Didattica della Letteratura, o anche Educazione alla Letteratura, gli apprendenti sono esponenti del «plurilinguismo e plurilogismo interpretativo» di cui parla Ponzio (2010: 80), perciò fruitori ideali del prodotto letterario e imprescindibili protagonisti di un percorso didattico basato sulle opere letterarie. A conferma di ciò interviene il dibattito *in plenum*, vera attività di con-divisione e co-costruzione della conoscenza, in particolare quella culturale.
- La letteratura è davvero un ottimo veicolo di conoscenza della cultura di un paese. Per quanto banale possa sembrare, specialmente ai livelli superiori, spesso si potrebbe temere di annoiare il gruppo-classe, quando in realtà l'attualizzazione della letteratura e la sua fruizione in classe possono al contrario nutrire la motivazione e favorire scambi assai proficui, sia tra gli apprendenti sia tra gli apprendenti e il docente.

¹⁶ «È presente (all'appuntamento)».

- Con i giusti mezzi e le pratiche glottodidattiche più idonee, nessun'opera è impenetrabile e anzi, con gli accorgimenti opportuni, si possono affrontare anche autori come Meneghello.

A livello di pratiche didattiche, la Ricerca Azione ci ha aiutato a migliorare la didattica perché ora sappiamo quale sia l'importanza del poter giustificare ogni singola scelta didattica, anche grazie all'apporto della letteratura scientifica esistente, quale sia il ruolo dell'insegnante (il quale dovrebbe sempre mettersi in discussione, osservare i riscontri del gruppo classe, farsi osservare da un altro docente, se possibile, e osservare costantemente sé stesso).

Anche il gruppo ha reagito bene all'esperienza, abituandosi alle nuove pratiche e acquisendo alcune consuetudini, tanto da chiederci alla fine del percorso non solo dove fosse l'insegnante osservatrice, ma anche di continuare a lavorare insieme.

BIBLIOGRAFIA

- ARDISSINO, E.; STROPPIA, S., 2009, *La letteratura nei corsi di lingua: dalla lettura alla creatività*, Guerra, Perugia.
- AUDENINO, P.; TIRABASSI M., 2008, *Migrazioni italiane. Storia e storie dall'Ancien régime a oggi*, Mondadori, Milano.
- BALBONI, P. E.; BIGUZZI, A., 2002, *Letteratura italiana per stranieri*, Guerra, Perugia.
- BALBONI, P. E., 2012, *Le sfide di Babele, insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- BAO, D., 2015, «Flexibility in second language materials», *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 4,2, 37-52.
- BASAL, A., 2015, «The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching», *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16, 4, 28-37.
- BEGOTTI, P., 2019, *Adulti in classe. Insegnare lingue LS e L2 agli adulti stranieri. Caratteristiche, variabili e proposte operative*, Libreria Universitaria, Limena.

- BERGMANN, J.; SAMS, A., 2012, *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*, ISTE, Washington DC.
- BERTRAND, G. ; FRÉTIGNÉ, J.-Y.; GIACONE, A., 2016, *La France et l'Italie. Histoire de deux nations sœurs de 1660 à nos jours*, Colin, Paris.
- CARDONA, M.; LUISE, M. C., 2018, *Gli anziani e le lingue straniere*, Pensa, Lecce.
- COHEN, L.; MANION, L; MORRISON, K., 2007⁶, *Research Methods in Education*, , Routledge, London-New York.
- DEWEY, J., 1997 (ed. or. 1916), *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, Free Press, New York.
- GINZBURG, N., 2014 (ed. or. 1963), *Lessico familiare*, Einaudi, Torino.
- KNOWLES, M. S.; HOLTON, E. F. III; SWANSON, R. A., 2016 (ed. or. 1973), *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Franco Angeli, Milano.
- MAFFEI, S., 2006, «Come insegnare italiano agli adulti e agli anziani? Caratteristiche e motivazioni dei destinatari» in P. DIADORI (ed.), *La Didattica risponde 4*, Guerra, Perugia, 41-46.
- MENEGHELLO, L., 2020 (ed. or. 1963), *Libera nos a Malo*, BUR, Milano.
- MEZZADRI, M., 2015, *I nuovi ferri del mestiere*, Bonacci, Torino.
- PONZIO, A., 2010, *Enunciazione e testo letterario nell'insegnamento dell'italiano come LS*, Guerra, Perugia.
- SERRAGIOTTO, G., 2012, *Cosa ti hanno insegnato al liceo? La percezione di studenti di Lingue sulla loro formazione linguistica*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- TRENTIN, G., 2015, «Spazi ibridi di insegnamento-apprendimento per una didattica "always-on"» in M. RUI; L. MESSINA; T. MINERVA, *Teach different! Proceedings della multiconferenza EmemItalia 2015*, De Ferrari-EmemItalia-Genova University Press, Genova, 36-39.

VACCARINI, V., 2009, «Come insegnare italiano agli adulti e agli anziani? Non-formal Learning in contesto professionale» in P. DIADORI (ed.), *La Ditals risponde 6*, Guerra, Perugia, 38-44.

VILLARINI, A., 2019, «Italiano L2: profilo 'adulti e senior'» in P. DIADORI (ed.), *Insegnare italiano L2*, Le Monnier, Milano, 214-224.

ZAMBRANO, M., 1997, *La confessione come genere letterario*, Bruno Mondadori, Milano.

SITOGRAFIA

<<https://rm.coe.int/1680459f97>>

Sito del Consiglio d'Europa dove si può trovare il *Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment*

<<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>>

Sito del Consiglio d'Europa dove si può trovare il *Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*

<https://www.lemonde.fr/livres/article/2010/12/17/libera-nos-a-malo-de-luigi-meneghello_1454695_3260.html>

GAMBARO, F., 2010, « *Libera nos a Malo* », de Luigi Meneghello : entre italien et dialecte, le « livre-monde » de Luigi Meneghello, *Le Monde*, 17 dicembre

<https://it.wikipedia.org/wiki/Giuseppe_Levi>

Wikipedia, Giuseppe Levi