

Il diario di guerra e di prigionia di Gennaro Parisi (1916-1918): un laboratorio scuola-università

PAOLA CANTONI E GIORGIA PENZO*

The war diary of Gennaro Parisi (1916-1918): a school-university workshop

This paper presents the project “The war diary from the front. A Great War fighter tells his story” (2015-2016), born from the collaboration between the general upper secondary school “V. Gassman” in Rome and “La Sapienza” University. The discussion of the theoretical and methodological assumptions of the activities proposed to the students, embedded in a circular perspective between research and teaching, is followed by the examination of the reasons why popular writings are useful for teaching Italian language. The article examines the various stages of the work and highlights the most significant aspects of the workshop, the applied methodology, while reflecting on the students’ response and the results achieved.

Il contributo presenta il progetto “Un diario dal fronte. Un combattente della Grande Guerra si racconta” (2015-2016), nato dalla collaborazione tra il Liceo “V. Gassman” di Roma e la Sapienza Università di Roma. Dopo aver esposto i presupposti teorici e metodologici delle attività proposte agli studenti, che si inquadrano in una prospettiva circolare tra ricerca e didattica, vengono indicate le ragioni dell’utilità delle scritture popolari per la didattica dell’italiano. Vengono poi ripercorse le varie tappe del lavoro, soffermandosi sugli aspetti più significativi della principale attività di laboratorio in classe, sulle metodologie utilizzate, e riflettendo sulla risposta degli studenti e sui risultati raggiunti.

PAOLA CANTONI (paola.cantoni@uniroma1.it) insegna Storia della Lingua Italiana e Didattica della lingua italiana all’Università “La Sapienza” di Roma. Si occupa di dialetto napoletano in autori teatrali (Petito, Scarpetta, Viviani, De Filippo, Totò), di au-

tori del Novecento (Bernari e D'Eramo), di italiano popolare (in particolare le scritture della Grande guerra), di carteggi otto-novecenteschi; inoltre di didattica dell'italiano e di scritture di ambito scolastico (i Registri dei maestri nel primo '900). È stata redattrice di opere lessicografiche e bibliografiche (*LEI*, Dr. Ludwig Reichert Verlag, *DAU*, Utet; *BIGLI*, Salerno Editrice).

GIORGIA PENZO (g.penzo@alice.it) insegna lettere al Liceo Vittorio Gassman di Roma, dove si occupa da quasi vent'anni di Orientamento, di insegnamento dell'italiano come L2 e di progetti per l'educazione alla cittadinanza attiva, per il recupero delle competenze linguistiche di base e per la promozione della lettura. In passato si è occupata di dialetto romanesco dell'Otto-Novecento.

*Nell'ambito di una concezione comune del contributo, il cap. 1 è stato scritto da Paola Cantoni, il cap. 2 da Giorgia Penzo.

Il presente contributo è dedicato alla memoria di Angela, una studentessa che ha partecipato al progetto, precocemente scomparsa nell'autunno 2016.

1. Le fonti popolari per la didattica dell'italiano

1.1. Un laboratorio scuola-università

In questo contributo presentiamo il progetto “Un diario dal fronte. Un combattente della Grande Guerra si racconta” (2015-2016), nato dalla collaborazione tra il Liceo V. Gassman di Roma e l'Università “La Sapienza”.

L'occasione del centenario è stata la spinta decisiva per concretizzare una collaborazione scuola-università su cui ragionavano da tempo, fondata sul nostro interesse per i testi di scriventi comuni e su una metodologia didattica basata sull'esperienza diretta delle fonti originali e caratterizzata da un approccio di lavoro di tipo laboratoriale.

Come si dirà più avanti, Giorgia Penzo aveva ricevuto anni prima da una sua studentessa il manoscritto autografo del diario di un soldato della Grande guerra, segno tangibile dell'interesse suscitato da alcune sue lezioni su questi temi.

Gli studi sull'italiano popolare¹ di Paola Cantoni si erano intrecciati, negli ultimi anni, con le attività di formazione e di aggiornamento degli insegnanti. L'incrocio delle due prospettive sembrava particolarmente felice per diversi motivi. L'individuazione e lo studio di fonti inedite e significative, per mettere in luce testi e aspetti non emersi o poco sondati nel ricco filone di studi sorto dopo i pionieristici De Mauro 1970 e Cortelazzo 1972, può infatti coniugarsi, sul terreno della didattica, con un approccio sensibile agli aspetti della variazione. Negli anni precedenti, a scuola², erano stati proposti campioni di testi prodotti da scriventi semi-acculturati di cui si erano testate personalmente le potenzialità didattiche in dimensione interdisciplinare, via via elaborando e sperimentando attività mirate per la lingua italiana.

Su questi temi si era proposto un primo intervento nel 2015 (Cantoni 2018) al convegno della Dille (Società italiana di didattica delle lingue e linguistica educativa), in cui si sintetizzavano le proposte presentate nei corsi di Didattica della lingua italiana del TFA 2012 e 2014 e le sperimentazioni scaturite spontaneamente da parte di alcuni docenti in formazione per i tirocini

¹ Avviati con l'edizione e lo studio dell'Autobiografia in italiano e dei copioni in dialetto napoletano del commediografo e attore napoletano Antonio Petito (1822-1876), per cui si rinvia in particolare a Cantoni 1995, 2002, 2007, 2010, 2017-2018; poi con la produzione prolifica del contadino ed emigrante Domenico Marcovecchio, che attraversa tutto il Novecento con varie tipologie testuali, lettere, testamenti, memorie e una serie continua negli anni di “agendine” (1931-1973): Cantoni, Perrella 2005 e 2006; in anni recenti con testi della I e della II guerra mondiale: Cantoni 2015, 2016, 2017, 2018.

² In particolare durante gli anni 2008-2012 in cui Paola Cantoni ha insegnato nella scuola secondaria “C. Cattaneo” di Roma come docente di ruolo di materie letterarie.

a scuola; sono poi seguite altre comunicazioni, seminari e studi che hanno approfondito e sviluppato queste tematiche³.

Da queste esperienze e dalla convinzione della necessità di una collaborazione tra scuola e università per garantire una continuità nella formazione degli studenti e un confronto produttivo per la didattica⁴, è nato quindi un progetto di laboratorio sulle scritture popolari della Grande guerra.

1.2. Tra ricerca e didattica

Il Convegno organizzato alla Sapienza nel dicembre 2015 *La Grande guerra nella letteratura e nelle arti* si prestava ad essere la fase di avvio del progetto che sarebbe concretamente partito nel gennaio seguente. La partecipazione degli studenti liceali ad una giornata sarebbe stata infatti un'esperienza significativa di immersione e di sensibilizzazione, per lo studio dell'evento storico e per avvicinarsi al diario su cui avrebbero lavorato (tema approfondito poi nella lezione introduttiva sulle scritture popolari di guerra proposta a scuola, per cui si veda il § 2), inoltre un'apertura alle ricerche in corso nella prospettiva ampia e multidisciplinare che caratterizzava il convegno: «in che modo la Grande Guerra sia stata vissuta, interpretata e raccontata da intellettuali, poeti, narratori e artisti italiani e stranieri e come essi abbiano contribuito a definire l'immagine nella memoria collettiva». Quest'ultimo aspetto rispondeva a due degli obiettivi generali del progetto

³ Nei convegni *La Grande guerra nella letteratura e nelle arti*, Università "La Sapienza" di Roma (3-5 dicembre 2015) per cui si veda Cantoni 2016; e, con Rita Fresu, *SILFI Acquisizione e didattica dell'italiano* (Madrid 4-6 aprile 2016), per cui si veda Cantoni, Fresu 2020. Per la formazione, oltre ai corsi di Didattica della lingua italiana tenuti per il TFA 2012 e TFA 2014 all'Università "La Sapienza" di Roma, il seminario *L'altro italiano. Le scritture di semicolti sui banchi di scuola* nel Corso di aggiornamento dell'Accademia dei Lincei per i docenti "I Lincei per il rinnovamento della didattica a scuola", a cura di Matteo Viale, *Lingua italiana e realtà. Nuove pratiche di educazione linguistica per la scuola di oggi* (Bologna, 26 febbraio 2015). Tra i seminari si segnalano: *"La linea d'ombra dell'alfabetismo": ai confini della norma scritta* (Giornata di studi *Testi Tracce Scritture. Per un centro di studi sulla lingua italiana dedicato a Maria Corti*, presentazione del Progetto di Sergio Lubello "Metropolis", Salerno, 7 maggio 2014); *Le scritture popolari della Grande Guerra nella didattica della lingua italiana*, e, con Giorgia Penzo, *Il progetto: Un diario dal fronte. Un combattente della Grande Guerra si racconta. Liceo V. Gassman / Università "La Sapienza"* (Corso di Dialettologia italiana e didattica dell'italiano e sociolinguistica di Ugo Vignuzzi, Università "La Sapienza" di Roma, 6 maggio 2016); con Rita Fresu, *Storia linguistica della Grande guerra e altre scritture nel continuum: insegnare la variazione* (Università "La Sapienza" di Roma, 29 aprile 2016); *Le scritture popolari della Grande Guerra tra ricerca e didattica* (Università "La Sapienza" di Roma, 7 aprile 2017); *Scritture popolari nel continuum: lavori in corso* ("Incontri di Didattica dell'italiano" V serie, di Matteo Viale, Centro di Ricerca in Didattica dell'Italiano, Università di Bologna, 13 novembre 2017).

⁴ Per cui rinvio a quanto indicato anche a proposito dei Tirocini Formativi Attivi in Cantoni, Tatti 2014.

(per cui cfr. § 2.1): creare un primo collegamento tra scuola e università per l'orientamento degli studenti e, su un piano metodologico, farli familiarizzare con un approccio di lavoro fondato sui metodi della ricerca scientifica.

In quel convegno l'intervento *A scuola dalla Grande Guerra: riflessioni linguistiche sulle scritture popolari tra ricerca e didattica* (Cantoni 2016) segnalava la necessità di proseguire nel lavoro di ricognizione delle fonti, di edizione, di scavo anche sotto il profilo linguistico di quell'«imbarazzante, inesauribile sommerso di carta ancora da scoprire e da esplorare» (Caffarena 2005: 199)⁵ su cui gli storici si sono anche di recente soffermati, indicando anche l'utilità di un lavoro circolare, tra ricerca e didattica, su temi e testi comuni.

All'università come nella scuola la ricerca scientifica, svolta in prima persona dagli studenti, può essere un valido strumento di formazione. Per le scritture della Grande guerra, si è mostrato come ricerche, repertorizzazioni, edizioni e studio di fonti inedite tratte da archivi pubblici e privati (talvolta con una vera ricerca "porta a porta")⁶, possano essere il frutto di tesi di laurea che arricchiscono con tasselli importanti il quadro delle scritture popolari di guerra⁷ e contribuiscono alla rappresentazione di eventi storici epocali (storie individuali che compongono quella collettiva)⁸ utilizzabili anche nella didattica.

In alcuni casi sono state messe a frutto dai laureandi le risorse on-line che hanno notevolmente ampliato il panorama di testi noti adattando il tradizionale metodo di raccolta "dal basso" alle nuove tecnologie (con giornate di raccolta da fondi privati e digitalizzazione delle fonti) favorendone così una

⁵ Fabio Caffarena è il Responsabile dell'ALSP (Archivio Ligure delle Scritture popolari dell'Università di Genova). Cfr. anche gli studi citati alla nota 18.

⁶ Da ricordare, tra le tesi più interessanti in questo senso (Università "La Sapienza" di Roma), quella di Valentina Cardinale, *Scritture semicolte della prima metà del Novecento di Serrone e dintorni (FR)* (relatore Ugo Vignuzzi, correlatrice Paola Cantoni, a.a. 2012/2013) che ha raccolto un ampio corpus di testimonianze collocate a diversi livelli di competenza e per un arco temporale significativo (dall'Ottocento alle due guerre mondiali) per l'area di Frosinone e, per la stessa area, il lavoro triennale più circoscritto di Alessio Incitti, *Nella solitudine della serata. Diari e lettere di guerra dall'archivio storico comunale di Monte San Giovanni Campano (1917-1945)* (relatrice Paola Cantoni, a.a. 2015/2106); si tratta di testi inediti che sarebbero rimasti tali (anche per la loro dispersione in archivi privati) per un'area invece poco rappresentata dagli studi.

⁷ Una prima ricognizione degli aspetti sintattici e testuali tipici dei diari popolari della Grande guerra (Cantoni 2017), si è giovata, oltre che dei diari di Mario Lodesani (Modena, tipografo) e di Ettore Di Clemente (Bominaco, AQ, contadino), anche di testi pubblicati in tesi di laurea, quali i diari di: Luigi Del Ben (Brugnera, PD, contadino), Vincenzo Sperati (Serrone, FR), Arrigo Montorsi (Zocca Modenese, MO), Augusto Moricci (Roma, ebanista), che si collocano su diversi livelli di competenza linguistica e sono marcati da caratteri diatopici relativi alle aree di provenienza.

⁸ Per questo aspetto si rinvia ai tanti contributi degli storici, tra i quali Caffarena 2005 e quelli citati alla nota 18.

maggior divulgazione e, sotto il profilo scientifico, la possibilità di ampliare le ricognizioni possibili per gli studi non solo linguistici⁹.

La sensibilizzazione dei docenti alla ricerca e all'utilizzo didattico di tali fonti a scuola (ora agevole anche per la consistenza delle fonti on-line) consentirebbe di attivare prassi di lavoro analoghe, in cui la partecipazione attiva degli studenti a progetti scientifici con gli stessi obiettivi rappresenta una preziosa occasione di apprendimento per competenze¹⁰ e di crescita culturale.

È quanto si sta portando avanti da qualche anno nella formazione dei futuri docenti sia nei corsi di Didattica della lingua italiana (TFA 2012 e 2014; corso di laurea abilitante in Scienze della Formazione Primaria; corsi per l'acquisizione dei 24 CFU della Facoltà di Lettere), sia con tesi di laurea che coinvolgono anche gli studenti di scuola (medie e superiori).

La prospettiva circolare che ha come presupposto metodologico l'efficacia della sinergia: ricerca / formazione / didattica tra scuola e università, può infatti essere praticata per diversi temi e oggetti di indagine linguistica¹¹.

A scuola i laureandi propongono questionari sociolinguistici preceduti da lezioni e dibattiti sui temi della variazione linguistica, del rapporto tra norma e uso, dei codici italiano-dialetto e dell'italiano regionale o temi particolarmente urgenti come quello dell'*hate speech*.

I risultati sono stati finora sempre molto positivi, sia per il lavoro dei laureandi sia per la risposta degli studenti di scuola sul piano della riflessione e dell'analisi del proprio comportamento linguistico e comunicativo¹² ed anche

⁹ Come si segnala in Cantoni 2015; tra i siti legati a progetti o fondi di raccolta: www.europeana1914-1918.eu/it/e; l'ALSP, dell'Università di Genova (istituito da Antonio Gibelli, diretto da Fabio Caffarena) <http://www.dafist.unige.it/home/ricerca/alsp/>; l'ADN www.archiviodiari.org/index.php/home.html; l'ASP, del Museo Storico del Trentino (referente Quinto Antonelli) <http://fondazione.museostorico.it/index.php/Collezioni/Fondi-e-collezioni/Archivio-della-scrittura-popolare> (ultima consultazione: 20.03.2020).

¹⁰ All'apprendimento per competenze allude già la *Riforma degli esami di Stato dei corsi di istruzione secondaria superiore* (10 dicembre 1997), poi più espressamente («acquisizione di saperi e di competenze») il *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* (22 agosto 2007), che si richiama alla definizione europea (*Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 5 settembre 2006 sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento*), ed ancora le *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* (31 luglio 2007) e le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012). Sul lavoro per "competenze" si veda Ravizza, Bertocchi 2016: 12-16.

¹¹ Tra i filoni di ricerca e di tesi particolarmente fruttuosi in una prospettiva di lavoro di équipe: il linguaggio giovanile (per cui si veda il seminario *Il linguaggio giovanile romano: indagini tra ricerca e didattica*, stage-tirocinio sul tema *Roma*, Università "La Sapienza" di Roma, 5 maggio 2017, e l'intervento Cantoni, Suárez Moreno, *Varietà regionale romana e linguaggio giovanile per la didattica L1/L2-LS* presentato al convegno *Quo vadis*, Palermo, 26-27 ottobre 2018); il linguaggio dei videogiochi; l'*hate speech*. In qualche caso, come per l'ultimo tema, le tesi prevedono proposte didattiche sperimentate con gli studenti.

¹² Per la cui importanza rinvio a Ravizza, Bertocchi 2016: 40.

per il coinvolgimento dei docenti che hanno spesso continuato a lavorare nella stessa direzione mutuando metodi, temi, approcci di lavoro¹³.

1.3. Le scritture della Grande guerra a scuola

Le scritture popolari della Grande guerra, così come altri testi prodotti da gente comune, sono per lo più assenti dai manuali scolastici¹⁴. Anche in relazione ai grandi eventi che vi sono documentati o che fanno da sfondo alle scritture della gente comune, per la storia dell'alfabetizzazione, o come fonti storiche, non sembrano essere messi a frutto come meriterebbero. Stupisce constatare che in molti manuali di storia non compaia nessuna pagina tratta da questo ricco filone di letteratura popolare¹⁵, in aperta contraddizione con gli studi storici per cui è ormai acquisita da tempo l'importanza delle fonti "dal basso"¹⁶.

Appena qualche esempio tratto dai diari può mostrare come la lettura di questi testi sia ancor più efficace e coinvolgente di una pagina di saggio o di altre fonti secondarie riportate nei manuali scolastici; presentando un punto di vista *soggettivo* hanno un forte impatto didattico perché suscitano nel lettore-studente un'empatia e un'immedesimazione con l'esperienza raccontata

¹³ Si segnala, tra i tanti, un caso in apparenza banale ma in realtà significativo, in cui una docente (che affermava di non aver mai lavorato sulla sociolinguistica e sulle varietà dell'italiano coi ragazzi), raccontava alla laureanda di aver continuato ad usare in classe lo schema dell'architettura dell'italiano contemporaneo di Berruto (1987, poi rivisitato in 2010-2011 e in 2012) ogni volta che sorgeva una discussione sulla norma, sull'uso, su una determinata parola o su un fenomeno, per collocare in quel quadro l'oggetto di riflessione, notando l'utilità di questa piccola ma costante attività di riflessione linguistica per i ragazzi.

¹⁴ Dei quali pur si segnala la deriva ipertrofica (cfr. Serianni 2010), sia per le grammatiche (Cella 2018, p. 117) ma anche per l'offerta di testi e materiali nelle antologie per le scuole medie e nelle storie della letteratura italiana.

¹⁵ Ad esempio in De Bernardi, Guarracino 2012, Ciuffoletti, Baldocchi, Bucciarelli, Sodi 2012, Armocida, Salassa 2012, Giardina, Sabbatucci, Vidotto 2014, Barbero, Frugoni, Sclarandis 2019. In Castronovo 2012, invece, sono antologizzate tre lettere di soldati di area settentrionale (alle pp. 130-132, tratte da Procacci 1993) e un brano dello storico americano Fussell (2000: 157-158) che ricostruisce le precarie condizioni di vita dei soldati in trincea sulla base di lettere e diari dei militari britannici alludendo, tra l'altro, ai cadaveri di cavalli non seppelliti che venivano mangiati dai ratti; nel suo diario Gennaro Parisi racconta che gli stessi soldati per la fame si cibavano di cadaveri di cavalli, incuranti della morte inevitabile: «chi soleva fare questa operazione massimo aveva due giorni di vita si gonfiavano con la testa e tutto il corpo [...] si trovavano stecchiti», cfr. Cantoni 2016: 380-381.

¹⁶ Ma lamentava ancora Gibelli (2000: 169): «Possibile che la nostra "storia dal basso" [...] sia rimasta ancora un fantasma e una chimera? A guardarci intorno sembrerebbe di sì [...] questa possibilità non è stata ancora raccolta adeguatamente, almeno al di fuori della nostra cerchia di cultori della "scrittura popolare". Non si è trasformata in prospettiva comune, in orizzonte storiografico».

in prima persona, favorite anche dal registro colloquiale / familiare di queste scritture¹⁷.

L'attraversamento tematico di diari e lettere rivela come testi inediti arricchiscano e approfondiscano la documentazione su alcuni topoi già evidenziati dalla bibliografia¹⁸ (per cui cfr. § 2.2).

Alcuni brani esemplificativi in tal senso, tratti dal *nostro* diario, sono citati oltre (§ 2.2), come quello che emblematicamente conclude il testo di Parisi, documentando il conflitto tra la fame disperatamente vissuta e raccontata¹⁹ e l'urgenza di ritrovare, nei propri vestiti borghesi, la propria identità perduta nello spaesamento della guerra.

Spigolando tra gli altri diari o lettere di guerra, si potrebbe constatare come brani fortemente istruttivi, ad esempio sul «dramma della comunicazione linguistica» (Sabatini 2014), scelte lessicali relative a campi semantici ricorrenti (relativi al rumore assordante e alle visioni raccapriccianti della guerra)²⁰, scelte morfo-sintattiche e testuali che rivelano come la guerra sia percepita, da subito, come un'esperienza collettiva, ed anche brani toccanti e poetici in cui si allude alla bellezza del paesaggio siano costanti di tutti questi scriventi, determinate dalla comune condizione di vita e di scrittura.

Per citare appena un caso, si veda, nel diario di Ettore di Clemente²¹, come le difficoltà della guerra e delle intemperie (descritte subito dopo) non impediscano ma, al contrario, provochino nel soldato l'attrazione per una notte di luna piena (il cielo era, infatti, l'unico riferimento alla vita reale per

¹⁷ Si veda, ad esempio, quanto rilevato a proposito del diario del modenese Mario Lodesani (1916) in Cantoni 2015: 45-50; questo testo, proposto con spunti didattici anche nel seminario tenuto nel corso dei Lincei di aggiornamento per insegnanti a Bologna (cfr. nota 3), ha dato origine al Progetto *Il Manoscritto del soldato Mario Lodesani* dell'I.T.C. "A. Oriani" di Faenza (maggio 2015, in <http://studia-r-te.blogspot.com/2015/05/il-manoscritto-del-soldato-mario.html>), un percorso didattico molto articolato, sul quale si veda Cantoni 2016: 383-384 e Cantoni, Fresu 2020.

¹⁸ Molti esempi sono riportati, per i diversi temi, in Cantoni (2016: 376-383); valgono, per la bibliografia sul tema, il primo pionieristico, lavoro di Spitzer 1976 [1921] ma anche i saggi più recenti di storici, ad esempio Gibelli 2000 e 2014, Caffarena 2005, Antonelli 2014; sul versante linguistico i contributi raccolti in Fresu 2015.

¹⁹ Si veda il brano citato alla nota 15 e, per il brano conclusivo, il § 2.2. Forse superfluo ricordare il noto saggio sulle perifrasi del concetto di fame di Spitzer, per cui disponiamo ora della traduzione italiana: Spitzer 2019 [1921].

²⁰ Sull'aspetto uditivo e visivo («qui allora ho cominciato a sentire e a vedere gli effetti della guerra», diario di M. Lodesani), particolarmente rappresentato in tutti i diari di soldati esaminati, ci si sofferma in Cantoni 2015: 46-47 e in Cantoni 2017: 181-182. Si segnala, come ulteriore spunto didattico, che questi aspetti possono essere occasione di riflessioni di natura lessicale e semantica; per il diario di Parisi si veda quanto detto nel § 2.

²¹ Per cui si vedano Cantoni 2015: 51-52, Cantoni 2016 e 2017.

chi viveva in trincea)²² e si confronti questo brano con quello di Parisi cit. nel § 2.2:

25 settembre – Questa notte estata una bellissima luna chiara che era un piacere astare qua di fronte al nemico. Alle 2 i austriaci volevano ventcarsi della pusizione persa. Cianno rattaccato maperò non cianno riuscito. Questamatina alle 5 acominciato appiovere maforte e noi sotto laqua tutto il giorno.

Gli esempi potrebbero essere molti, a mostrare come tali testi, oltre all'utilizzo per la didattica dell'italiano di cui si dirà più in dettaglio, rivestano una funzione, poco valorizzata nella scuola, come fonti storiche, ma anche come letture da proporre in una prospettiva educativa più ampia nel percorso scolastico.

Nella stessa direzione possono inserirsi anche altre fonti analoghe (scritture dell'emigrazione, memorie private, scritture esposte, carteggi, ecc.)²³ e un ampliamento delle proposte di fonti "dal basso" a scuola si ritiene fruttuoso per diverse materie (e apprendimenti relativi: letteratura, storia, geografia, cittadinanza e costituzione) ed anche per una almeno sommaria conoscenza delle dinamiche dell'alfabetizzazione italiana.

1.4. L'altro italiano nella didattica della lingua

Un campione più esteso di testi di diversa natura, accomunati da una distanza più o meno marcata dalla norma codificata, è stato presentato al Congresso Silfi 2016 di Madrid: *Insegnare la variazione: "cattivi" modelli nella didattica dell'italiano*²⁴ (cfr. Cantoni, Fresu 2020). Nel titolo si sottolineava l'intenzione di lavorare sulla variazione e di invertire la prospettiva didattica consueta, che propone "buoni modelli" di italiano, partendo invece dall'errore, dalla devianza, dall'anomalia della lingua d'uso (su un continuum di produzioni)²⁵ per ricostruire e problematizzare la norma. I testi presentati,

²² A questo proposito si veda quanto ricostruito da Fussell: «Stare in trincea significò sperimentare una clausura e una costrizione irreali e indimenticabili, e così pure la sensazione di essere disorientati e smarriti. Due cose soltanto si vedevano: la parete di una terra sconosciuta e indifferenziata e il cielo al di sopra. Come unico scenario possibile di variazioni, il cielo acquistò una importanza preminente. Era la vista del cielo la sola forse, che poteva persuadere gli uomini che non erano già abbandonati in una fossa comune» (2000).

²³ Due casi (oltre al diario di guerra, le agendine scritte durante l'emigrazione di D. Marcovecchio, per cui si veda la nota 1) e una rassegna dei percorsi didattici proposti dai tirocinanti del TFA 2012 e 2014 in Cantoni 2018.

²⁴ I cui Atti sono in corso di stampa (Cantoni, Fresu c.s.).

²⁵ Continuum di testi e di varietà linguistiche che riflette il mutamento di oggetto e di prospettiva di indagine del filone di studi sui testi di "semicolti", per cui cfr. Fresu 2014 e 2016.

disposti su un continuum diastratico, diatopico, diafasico e diamesico, dagli anni venti del Novecento arrivano ai giorni nostri²⁶.

Queste scritture si prestano a un lavoro di riflessione sulla lingua e di riflessione metalinguistica (ancora «un vero punto debole» nella prassi didattica, Colombo 1999: 176)²⁷ e all'acquisizione del concetto di variazione linguistica²⁸ per diversi aspetti: fonologia, grafia, paragrafematica e interpunzione, morfosintassi, testualità e tipologia testuale (ad esempio il genere "lettera", il "parlato filmico", il "post" e i commenti su social network, con i condizionamenti della diatecna, ecc.).

Esercizi di riconoscimento (di singoli fenomeni ma anche di varietà di lingua e di registro e, in particolare, di varietà diatopiche)²⁹, di "correzione" e di riscrittura secondo parametri stabiliti («fondamentali per consolidare abilità di manipolazione linguistica» Ravizza, Bertocchi 2016: 85), allenamento alla scrittura sulla stessa tipologia testuale e pratiche di scrittura creativa (anche di piccole sceneggiature da rappresentare), sono attività da svolgere secondo una modalità di lavoro laboratoriale.

Nella prospettiva del genere si pongono su un piano particolarmente rilevante due forme "primarie" della scrittura (cfr. D'Achille 1994), lettere e diari, che consentono di trattare, oltre alle costanti del genere, anche aspetti di natura testuale (in cui «l'incompletezza della scolarizzazione fa maggiormente sentire i suoi effetti», D'Achille 1994: 74), stimolando l'attenzione su un livello che, accanto a quello lessicale, è segnalato tra i più carenti nelle competenze degli studenti³⁰.

²⁶ Lettere (quella "tradizionale" privata e familiare del carteggio di Raffele Viviani alla moglie Maria Di Maio e quella asimmetrica dei fans ai vip, in questo caso Gigliola Cinquetti), commenti a post "digitati" su un social network (dalle pagine Facebook di Laura Pausini, Gigi D'Alessio, Lorenzo Fragola), parlato parodistico (scritto e trasmesso, dal romanzo di Camilleri alla trasposizione filmica per la tv), rappresentativi di diversi domini areali, varietà settentrionali, centro-meridionale, campana, siciliana. Per i riferimenti bibliografici ai testi si veda Cantoni, Fresu 2020.

²⁷ Sulla riflessione linguistica nella didattica insistono invece i documenti ministeriali: MIUR 2010a, MIUR 2010b, MIUR 2010c (nelle Linee Generali e competenze per la Lingua e Letteratura italiana) e MIUR 2012; per approfondimenti su posizioni teoriche, obiettivi, contenuti e indicazioni curriculari relativi alla riflessione sulla lingua, cfr. Bertocchi, Brasca, Lugarini, Ravizza 1986; per un quadro teorico e applicativo aggiornato, cfr. Rovida 2016.

²⁸ In un contesto di insegnamento dell'italiano che nella prassi vede ancora un'incidenza molto limitata di quanto elaborato negli anni Settanta e Ottanta del Novecento per l'educazione linguistica, per cui cfr. Ravizza, Bertocchi 2016: 10. Sulla non compiuta applicazione delle *Dieci Tesi per l'Educazione Linguistica Democratica*, si vedano Colombo 2006 e quanto dibattuto in occasione del quarantennio del documento, da parte dello stesso De Mauro, nella Giornata di studio *I quarant'anni delle Dieci Tesi. Riflessioni e piste di lavoro per la scuola italiana*, Università Sapienza di Roma, 9 settembre 2015.

²⁹ Amplia la bibliografia sul tema dell'italiano variazionale, mi limito a indicare il fondamentale Berruto 1987 e ora 2012 e, per un quadro agile e aggiornato, Lubello, Nobili 2018.

³⁰ Tra i ripetuti richiami a questi aspetti si veda Serianni 2014.

In una prospettiva storica, come si è in parte già detto per il caso specifico delle scritture della Grande guerra, testi della gente comune, distribuiti in un arco diacronico ampio e proposti in momenti ripetuti di un ciclo formativo, costituiscono un ventaglio rappresentativo del *continuum* linguistico (almeno dal XVI secolo a oggi) che caratterizza gli usi medi e informali o non istituzionali della comunicazione scritta.

Sono, non da ultimo, letture significative, che si offrono a considerazioni di carattere storico-linguistico³¹, sui processi di alfabetizzazione, sul *continuum* di competenze in relazione ai diversi scriventi / utenti dell'italiano, sulle dinamiche di contatto (ancora oggi) operanti tra lingua e dialetto e su quella zona intermedia della "regionalità" poco osservata nel panorama di testi proposti a scuola ma invece componente preponderante negli usi passati e in quelli contemporanei³².

1.5. Per un'edizione del diario di Gennaro Parisi

In conclusione mi sembra utile condividere alcune riflessioni scaturite da questo specifico progetto. Se in altre proposte didattiche era già stata verificata la capacità attrattiva delle scritture popolari, anche per la loro alterità rispetto alla norma e alle letture tradizionali, in questo caso colpisce l'interesse mostrato dagli studenti per un'attività generalmente assente dalla scuola, quella dell'edizione di un testo.

L'impressione ricavata nell'intervento in itinere e confermata dalle docenti, è stata quella di una classe coinvolta in un lavoro che ha attivato capacità riflessive e che ha condotto spontaneamente i ragazzi ad assumere un atteggiamento di osservazione meditata, e a realizzare un lavoro accurato.

In questo impegno sembra di poter leggere il segno di un possibile riallineamento degli studenti su attività di tipo riflessivo, che forse troppo sbrigativamente pensiamo non possano trovare più spazio in una scuola che, come giusto, si adegua ai ritmi e alle modalità cognitive degli studenti contemporanei, condizionati anche dalla realtà digitale e ipermediale in cui sono immersi³³.

Questo specifico progetto mostra invece che tali modalità di lavoro e competenze possono essere recuperate spostando l'attenzione verso oggetti "reali" che rovesciano l'orizzonte (di testi e di autori) più noto, lavorando in équipe, collaborando con entusiasmo per realizzare un "prodotto" condiviso, con strategie e modalità di apprendimento cooperativo.

³¹ Da inserire nel percorso liceale, per una coscienza delle varietà storiche della lingua e sociolinguistiche; si vedano le *Linee Generali e competenze per la Lingua Italiana*, in MIUR 2010c; cfr. Rovida 2016: 172.

³² Anche per l'attenzione alla diatopia si veda quanto ribadito in MIUR 2010c e MIUR 2012.

³³ Su lettura e scrittura nell'epoca della comunicazione digitale, cfr. Palermo 2017.

Significativo, in tal senso, anche l'utilizzo del social network facebook (Fig. 1), per una comunicazione non solo piramidale (dal docente agli studenti) ma *tra pari* (idee, dubbi, suggerimenti sul diario da trascrivere, Figg. 2, 3, 4), efficace in termini di motivazione ma anche per l'acquisizione di abilità linguistiche³⁴.

Il lavoro di trascrizione del manoscritto, generalmente estraneo ad una classe liceale (una sfida perché a prima vista lontano dagli interessi di uno studente), era stato inizialmente previsto solo come parziale; gli stessi ragazzi hanno invece sentito come irrinunciabile traguardo quello di trascrivere il testo integralmente, lasciandosi coinvolgere ed affascinare dall'appassionante lavoro filologico e dalla storia personale e collettiva che il diario di un soldato può racchiudere in una lingua pur così ardua da decifrare³⁵.

L'approccio al testo, già informato ai criteri rispettosi dell'originale indicati dalle docenti, si è ulteriormente definito nella volontà esplicita degli studenti di ricercare le intenzioni dello scrivente e di rappresentarle al meglio (nel lavoro individuale e in plenaria, per cui cfr. quanto descritto nel § 2.3), di mettersi nei suoi panni per far rivivere il suo testo, operazione linguistica che ha coinciso con una più profonda esperienza conoscitiva e formativa fondata anche su questa operazione di immedesimazione.



Figura 1: Home della pagina Facebook del progetto

³⁴ Sul rapporto tra le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) e la didattica dell'italiano si vedano i saggi raccolti nel recente volume curato da Viale 2018 e, in particolare per Facebook, Viale 2018: 13.

³⁵ Delle difficoltà di lettura e di trascrizione di questo manoscritto (scritto in una varietà di italiano popolare fortemente interferita sul piano diatopico) per studenti liceali, possono dare un'idea gli scambi sulla pagina Facebook documentati nelle Figg. 2, 3 e 4.

2. Il progetto

2.1. Obiettivi e fasi di lavoro

Nel corso dell'anno scolastico 2015/2016 al Liceo Vittorio Gassman di Roma è stato realizzato il progetto *Un diario dal fronte. Un combattente della Grande Guerra si racconta*, coordinato da Giorgia Penzo e Barbara Quagliarini³⁶, in collaborazione con l'Università "La Sapienza" di Roma (P. Cantoni). Alcuni anni prima una alunna aveva mostrato in classe un quadernino di memorie di guerra e di prigionia del suo bisnonno, gelosamente conservato come una reliquia familiare, che era stato scansionato con l'intenzione di studiarlo insieme agli studenti. L'occasione si è presentata nel 2015, per il centenario dell'entrata dell'Italia nella Prima guerra mondiale: si è dunque pensato di proporre agli alunni dell'ultimo anno di liceo questo progetto, di natura extracurricolare, i cui obiettivi generali erano:

- a) analizzare una fonte storiografica diretta;
 - b) studiare un testo reale;
 - c) esaminare l'italiano in variazione, in particolare in diatopia e in diastratia;
 - d) avvicinarsi a procedure fondate sui metodi della ricerca scientifica;
 - e) saper lavorare in gruppo, sia in presenza che mediante social network.
- Tra gli obiettivi specifici, vanno quantomeno menzionati:
- f) lavorare con una metodologia interdisciplinare;
 - g) confrontarsi con aspetti sociali, culturali e psicologici delle discipline storiche;
 - h) acquisire strumenti di natura filologica per la trascrizione e l'edizione critica di un manoscritto.

Il progetto era inoltre finalizzato sia alla produzione di lavori individuali originali da presentare all'Esame di stato, sia a stabilire un primo collegamento tra scuola e università in vista delle scelte future.

Esteso l'invito alla partecipazione a tutti gli studenti delle classi quinte, è stata raccolta una iniziale, entusiastica adesione di una quarantina di alunni, ridotti poi a diciassette per necessaria selezione naturale (un ragazzo, sedici ragazze, di cui una con DSA)³⁷.

³⁶ Entrambe della ex classe di concorso A051, attualmente A011, docenti italiano e storia anche al triennio, caratteristica degli istituti ex magistrali (a differenza di quanto avviene negli altri indirizzi liceali, dove è il docente di filosofia a insegnare la storia). Questo aspetto ha dato ovviamente un valore aggiunto al nostro lavoro.

³⁷ Non deve sorprendere la preponderanza della componente femminile: infatti al progetto hanno partecipato studenti delle scienze umane e del linguistico, che nel nostro liceo vedono un alto tasso di iscritte. Gli altri indirizzi di studio del Vittorio Gassman sono scienze umane, opzione economico-sociale e scientifico, opzione scienze applicate.

I tempi e le tappe del progetto hanno visto la seguente scansione:

- a) 3-5 dicembre 2015: partecipazione ad alcuni interventi del convegno internazionale *La Grande Guerra nella letteratura e nelle arti* (Università "La Sapienza" di Roma);
- b) 21 gennaio 2016: seminario sui caratteri dell'italiano popolare e sulle scritture della Grande guerra tenuto al liceo Gassman da Paola Cantoni;
- c) 5 febbraio 2016: avvio delle lezioni di formazione tenute dalle docenti del liceo in aula informatica³⁸ per l'acquisizione di nozioni filologiche di base (metodi e criteri di edizione) per la trascrizione del manoscritto; assegnazione a singoli o a coppie di studenti di 6-7 pagine di diario da trascrivere;
- d) febbraio-marzo 2016: lavoro a casa di trascrizione, affiancato dall'utilizzo del gruppo Facebook *Diario di guerra e di prigionia* (Fig. 1), creato per favorire il dibattito e il dialogo tra i partecipanti al laboratorio e il confronto su casi controversi (Figg. 2, 3, 4);
- e) marzo-aprile 2016: incontri laboratoriali di revisione *in plenaria*;
- f) 17 marzo 2016: lezione *in itinere* di Paola Cantoni volta alla riflessione sugli aspetti problematici emersi e alla condivisione dei risultati parziali;
- g) 6 maggio 2016: seminario di Paola Cantoni e Giorgia Penzo (per cui si veda nota 3) per gli studenti del corso di Dialettologia italiana e didattica dell'italiano e sociolinguistica tenuto da Ugo Vignuzzi sulle scritture popolari della Grande Guerra nella didattica dell'italiano, con particolare attenzione al progetto svolto al Liceo Gassman;
- h) maggio-giugno 2016: revisione finale di tutte le trascrizioni da parte delle docenti del liceo Gassman.

2.2. Il diario e lo scrivente

Il diario si compone di 129 pagine di un quadernino dalla copertina verde. Prevale l'utilizzo della penna blu; meno usata la nera. La grafia è regolare e le cancellature sono poche. In alto sul margine esterno della pagina è presente una numerazione progressiva in penna blu, cancellata e corretta dal numero 93 in poi (lo scrivente aveva erroneamente compiuto un salto da 92 a 99 e proseguito nell'errore; non è possibile stabilire quando sia stata scritta o corretta la numerazione). Esigua l'interpunzione presente e ridotta all'uso sovraesteso della virgola, al punto e al punto interrogativo (quest'ultimo spesso omesso, per cui la prosodia del testo è talora da interpretare).

Il diario non si presenta come un *continuum* ininterrotto: pur mancando un'attenta organizzazione testuale, lo scrivente mostra una certa consapevolezza della segmentazione dei momenti narrati saltando una riga di quaderno

³⁸ Abbiamo potuto usufruire di un'aula multimediale, dotata di 20 computer collegati in rete: ogni studente aveva quindi davanti la schermata della pagina da analizzare e trascrivere.

oppure inserendo dei titoli, talora brevi (*Il sei Novembre*), talora più lunghi e argomentati (*La Vita della trincea della lunetta che trovavasi alla destra di Monte Zebbio che poi passammo alla destra di Asiago*).

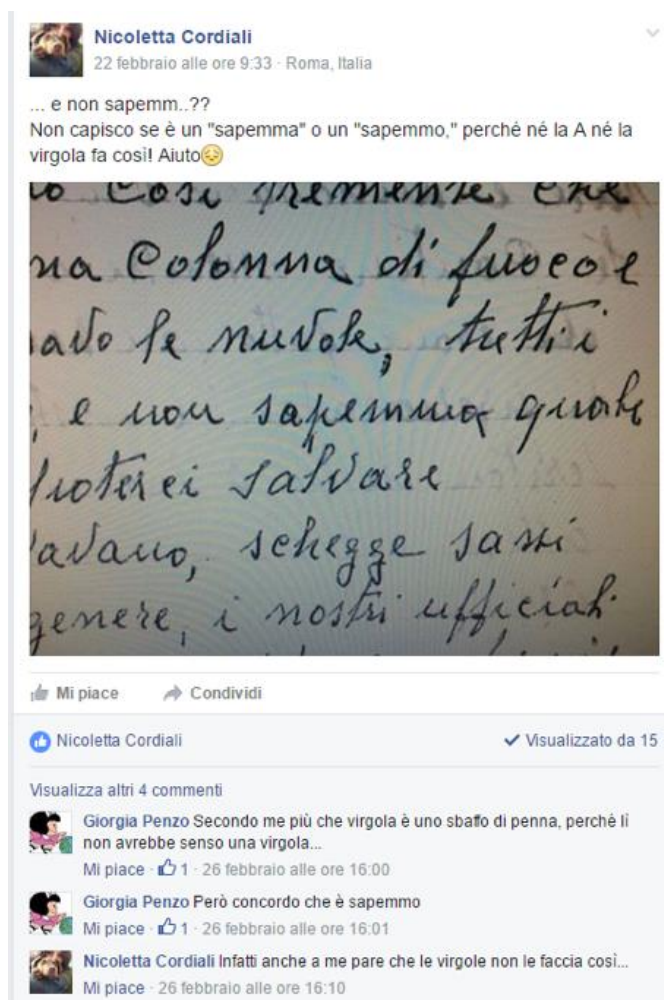


Figura 2: Pagina Facebook del progetto: *sapemma* o *sapemmo*?

Le vicende narrate iniziano il 26 settembre 1916, giorno della partenza con la tradotta da Salerno; l'arrivo nella zona di guerra avviene, dopo un addestramento di circa tre mesi, il 1° gennaio 1917. Da quando il nostro viene fatto prigioniero, le indicazioni temporali, dense fino all'ottobre del '17, si rarefanno. L'ultima data certa è quella della *Fine della mia Storia scritta il 7 Novembre 1918*³⁹. Segue la canzone *Ricordo delle sofferenze della prigionia della*

³⁹ Più che "scritta", si intende "trascritta": per esplicita dichiarazione dei familiari, Parisi aveva a disposizione dei taccuini su cui riversare a caldo fatti ed emozioni (e si rammaricava molto che alcuni di questi gli fossero stati sottratti durante la prigionia). Al ritorno, volle ri-

guerra 1915, 1918. Le ultime pagine sono occupate da notazioni molto più tarde, del 1974, relative al maltempo che caratterizzò il mese di aprile di quell'anno, e da alcuni scongiuri per la guarigione dalle coliche; la grafia qui appare molto incerta.

Lo scrivente è Gennaro Parisi, «chiamata alle Armi il 26 settembre del 1916, non ancora compiuto i miei 19 anni»⁴⁰. Nato e vissuto a Giovi, una frazione di Salerno⁴¹, consegue la licenza elementare e poi va a lavorare in campagna con i familiari, attività che svolgerà per tutta la vita, dedicandosi però saltuariamente anche ad altre occupazioni.

La guerra è per lui un'esperienza traumatica, come per tutti coloro che vivono, per di più giovanissimi, il dramma della trincea. Si possono dunque trovare molti dei temi topici e ricorrenti presenti in simili scritture diaristiche o epistolari: «le dure condizioni di vita del soldato, che si riassumono nelle descrizioni del clima ostile (freddo, acqua, pioggia) e nei riferimenti al cibo o ad altri aspetti della quotidianità come la convivenza con i pidocchi e i sogni; i rapporti (anche la comunicazione linguistica) con i compagni e con i nemici; la rappresentazione degli scenari e delle esperienze di guerra e di morte» (Cantoni 2016: 376). In relazione a quest'ultimo aspetto, si legga la narrazione della primissima azione di guerra cui Parisi partecipa:

mentre io mi trovavo a quel punto, vide quel tenende che mi fece il rapporto che savanzava verso di me, lui faceva il rastrella | mento, tutti i soldati che trovava nascosti lui li ammazzava, lontano da me verso la mia sinistra, un povero soldato come me si ero nascosto, in una buca ma il tenende non l'avevo vedudo, questo Soldato, gli disse Signor tenende si abbassa vada curvo, che la mitraglia Austriaca gli fa da bersaglia, quando lui lo vide e disse vigliacco la fai il tuo dovere? come gli tirò un colpo lo fulminò, e con la pistola in pugno caminavo e lo guardavo per essere sicuro di averlo ammazzato, se avesse voltato lo sguardo verso di me io avrei fatto l'ostessa fina, Ma i suoi passi durarono pochi quando parti un colpo di fucile, e questo tenenda lo vide ruzzolare per terra questa pallottola lo rese dietro alla nuca.

portare in bella quanto scritto al fronte. Era d'altronde prassi comune fornire ai soldati del materiale scrittorio, forse non solo per fini memorialistici, ma anche terapeutici, cfr. Cantoni 2017: 166.

⁴⁰ Come ricorda Cantoni (2017: 169): «nelle memorie scritte a distanza l'avvio topico del racconto è generalmente legato all'ingresso in guerra [...]. I nostri testi si aprono infatti con la chiamata alle armi o con la partenza dal campo verso il fronte, in qualche caso dopo un brevissimo preambolo. L'esordio muove spesso da una data precisa (in qualche caso anche con l'indicazione dell'ora di partenza), talvolta seguita da altre informazioni come l'età dello scrivente (non ancora diciannove anni per Parisi) oppure da coincidenze casuali (per Moricci il suo compleanno e poi quello del figlio)».

⁴¹ L'origine campana risulta tanto più interessante in quanto testi di area meridionale relativi alla Grande Guerra sono, al momento, scarsamente rappresentati, tanto che Caffarena (2005: 249-258) ha parlato di una «questione meridionale della memoria», un «inabissamento» di documenti, una «vera e propria emigrazione» in archivi del centro e nord Italia.

Altrettanto drammatica è la presentazione della ritirata seguita alla disfatta di Caporetto, con tanto di voci espressionistiche e metafore ficcanti di reboriana memoria:

sul terreno non potevamo contare i loro morti, che erano stati massacrati dalle nostre armi i giorni primi quando noi battemmo in ritirata e loro gli sembrava una grande vergogna che vedemmo i loro morti feriti Austriaci, abbandonati e distesi nel loro sangue, da ogni parte si udivano gemiti suppliche impregazioni singhiozzi randoli di agonizzanti, ci sentivamo presi da un senso di raccapriccio e di profonda pietà in ogni passo trovammo bombe fucili spezzati, pugnali elmetti brandelli di vesti e chiazze di sangue il dolore e la morte celebravano le loro nozze in un'orgia di sangue e di spasimi senza fine.

Vale la pena di citare nuovamente Cantoni (2016: 373), che afferma che «testi scorretti, non-standard e, anche ai livelli intermedi, non-letterari, possono rivelare una potenza di evocazione e una significatività nel trasmettere le esperienze vissute in prima persona, una nitidezza nelle descrizioni degli scenari di battaglia e della vita di trincea e di prigionia tali da renderli letture “importanti” alla stregua di quelle letterarie, e forse ancor più perché capaci di parlare direttamente agli studenti; vengono infatti “dal basso” e rimandano a una diversa visione della storia, a contenuti ed esperienze concrete e semplici, che producono un naturale coinvolgimento nel lettore».

La peculiarità del testo di Parisi sta forse nel narrare distesamente (circa due terzi del diario) la lunga prigionia cui viene sottoposto, in vari campi situati in Austria, Romania, Ungheria. Qui la fame devastante è il tema ricorrente, una fame che riporta a una condizione di ferinità:

Quando noi ci recammo colà a scoltare la messa per la strada ingondrammo un mucchio di letame ed altre sporcizie dove erano alcune bucce cioè scorze di patate, ci buttammo sopra a quella robbia e prendemmo quella Robbia e la portavamo con le mani in bocca come tante belve affamate si era perduto ogni sentimento umano.

La vergogna del gesto è tale che spinge il nostro a rifiutare la Comunione, ma quando il cappellano ne conosce le ragioni, lo rassicura: «Alle condizioni in cui vi trovate Iddio vi perdona».

Un interessante riferimento alla comunicazione linguistica con i nemici si trova nelle pagine dedicate al campo di Sigmundsberg⁴² (Sigmundsterg per Parisi): qui i prigionieri, dopo essere stati privati di mantellina, pacchetto di medicazione e scarpe e aver ricevuto un rancio che «consisteva, scorze di bie-

⁴² Una drammatica testimonianza fotografica delle condizioni fisiche in cui versavano i prigionieri italiani si trova online alla pagina www.europeana.eu/portal/it/record/-9200196/F8D980247DD59428FB4644B84A7F6ABAF01883E.html (ultima consultazione: 20.03.2020).

tole e cavoli sott'aceto, ma con tutta quella fame non gli riusciva a mangiarla», assistono all'arrivo di un interprete con dei «modi brutali fino a fare schifo» che, non ricevendo risposte relative alla consistenza dell'esercito italiano, li insulta: «Voi Italiani niente capire! Muli!». Qualche giorno dopo ritorna lo stesso interprete che ricorre a una «Astuzia più dolorosa»: sequestra loro tutte le lettere private e davanti alle lacrime di qualcuno «gli voltavo uno sguardo Amaro, e gli rimproverava con queste parole. Italiani basist Cucifig Alleluie, forse erano bestemmie Austriache»⁴³.

Diversi, infine, i riferimenti ai pidocchi che infestavano divise e soldati. Infatti, nel commovente momento del ritorno in famiglia, la fame patita passa in secondo piano rispetto al desiderio di liberarsi degli *stracci* che indossava per tornare a vestire i suoi *panni*, potente allusione alla brama di tornare alla normalità della vita civile:

Qui in un attimo mi vidi circondato da mamma mia padre e tutti i miei fratelli che li rimasi piccoli quando partii da soldato andai a casa con i miei ma mia madre tutta sbicottita non sapeva quale cose voleva prepararmi da mangiare io non desidero niente desidero soltanto di vedere i miei panni cioè il mio f vestito che indossava prima di partire da soldato, mi cambiai da capo a piedi, e questi stracci che tengo adosso portali vicino a quel piccolo pantano dacqua e domani mattina, vedrete, quando gioielli portava a dosso, quando andò a sciogliere quei panni assieme con altre donne, quasi si movevano da soli tandi di quei pidocchi.

Come emerge da questi rapidi esempi, lo scrivente rivela grandi difficoltà in ambito grafico (*inzzuppate, l'angiafiammi, sullattende*) e utilizza una lingua decisamente marcata in senso diatopico (*mani indirizzato, robba*) e diastratico («i miei fratelli che li rimasi piccoli», «viene un ordine che dovevo dare il nome») ⁴⁴. Nonostante la giovane età e i pochi anni di studio, riesce però a esprimersi con vivacità e soprattutto con grande efficacia: non mancano onomatopee primarie o secondarie che rendono il rumore delle armi (*pum pum*, «miagolio di centinaia di proiettile»), voci tedesche più o meno adattate (*aino zuae, Capputt*), discorsi diretti («dopo mi disse queste parole, pensa che verso

⁴³ Su queste espressioni prezioso è stato l'aiuto ricevuto nel gruppo Facebook sopra citato. Alla domanda di glossa da parte di chi scrive, Ugo Vignuzzi risponde: «chiaramente basist è was ist? che cosa (c')è?», mentre Fero Biely (nick di Francesco Bianco, Università "F. Palacký" di Olomouc), aggiunge: «condivido qui la risposta di Till Stellino, dialettologo e germanofono (può darsi che non possa postare, non essendo iscritto al gruppo): "Io direi intuitivamente 'Kruzifix Halleluja', ma forse mi sbaglio completamente... (infatti Kruzifix è una tipica bestemmia austro-ungarica)».

⁴⁴ Al *che* polivalente è stata dedicata quasi un'intera lezione, in cui noi docenti abbiamo rilevato, con opportuni esempi, la presenza di questo tratto anche nel neostandard e nel parlato, nonché negli stessi elaborati realizzati dagli studenti. Tale problematizzazione ha suscitato molto interesse e ha avuto una ricaduta didattica: è infatti capitato che nel corso di successive produzioni si autocorreggessero, non volendo "scrivere come un semicolto".

le ore 10 c'è avanzata del tuo reggimento», «e se Iddio non ti fa perdere la vita te la laverò io»⁴⁵, esclamazioni («Viva' L Italia Viva l'Italia»), similitudini («come tande pecore», «come un lambo»), metafore («le mitragliatrici [...] cantavano la loro selvaggia canzone») e annotazioni paesaggistiche liricheggianti («una serata così bella che anche la luna si dimostrava così splendida»).

2.3. Aspetti metodologici e riflessioni conclusive

Occorre preliminarmente riconoscere che uno degli obiettivi prioritari nella didattica della lingua italiana, ovvero l'acquisizione dell'italiano come *lingua variabile*, ribadito dagli studi teorici (cfr Lo Duca 2013, Lavinio 2011) e dalle ultime *Indicazioni nazionali* (MIUR 2010a, 2010b, 2010c e 2012), ancora non trova spazio sufficiente nella concreta pratica scolastica. Nonostante i risultati conseguiti a partire dalle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*⁴⁶, stenta senz'altro a radicarsi tra gli insegnanti la necessità di una riflessione linguistica fondata sul concetto di variazione. Ed è forse per questo motivo che gli studenti del nostro progetto, abituati a confrontarsi soltanto con "buoni" modelli⁴⁷, sono rimasti inizialmente disorientati rispetto al testo di un semicolto, la cui scrittura – soprattutto sul piano sintattico – presentava deviazioni tali da pregiudicarne talvolta la piena comprensione.

Di grande importanza è stato dunque il seminario di Paola Cantoni, che ha avvicinato i ragazzi alle scritture popolari, rivelandone innanzitutto il grande valore documentario su diversi piani: personale, socio-culturale, storico e linguistico. Non sono mancate indicazioni di natura linguistica e testuale, ma l'obiettivo – pienamente raggiunto – è stato attivare la loro attenzione e la loro motivazione allo studio di un testo *vero, reale*, scritto da un loro coetaneo che si confronta drammaticamente con la guerra e la morte.

Si è poi pensato di impostare gli incontri finalizzati alla trascrizione del diario su una metodologia didattica che fosse il meno possibile frontale: i docenti non hanno imposto lezioni tradizionali, che favoriscono una acquisizione passiva delle informazioni (ci siamo limitate a leggere assieme le prime pagine, per far acquisire familiarità con la grafia dello scrivente, a spiegare come rendere alcuni aspetti come le false partenze e le cancellature, e come utilizzare le note a piè di pagina per riportare qualsiasi considerazione ritenessero opportuna), ma hanno continuamente interagito con gli studenti, ra-

⁴⁵ Per introdurla Parisi talvolta utilizza la virgola, come in questo caso; in altri casi il segno interpuntivo introduttivo è assente.

⁴⁶ <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> (ultima consultazione: 23.12.2019).

⁴⁷ A tal proposito Cantoni (2018: 138) ricorda che «I registri medio-bassi e informali della scrittura e le tipologie testuali di queste produzioni sono raramente oggetto di lettura e di riflessione a scuola anche perché poco presenti (se non assenti) nei libri di testo».

gionato assieme sulle loro incertezze, messo ai voti per alzata di mano sia la trascrizione di alcune voci di ardua comprensione, sia alcune decisioni relative ai veri e propri criteri di trascrizione, tutte seguite a vivaci discussioni.

Nel corso di queste ultime si è spesso assistito a quella costruzione sociale della conoscenza che Pontecorvo (1999) ha denominato “sindrome di Qui, Quo, Qua”: come i nipotini di Paperino spesso elaborano il loro pensiero come somma dei contributi individuali, per cui ciascuno formula una parte della frase che acquista senso compiuto solo se vista nel suo insieme, così l’argomentare collettivo dei nostri studenti diventava un pensiero condiviso, nel quale ciascun componente del progetto forniva il suo contributo per arrivare a un risultato che era superiore alla somma delle parti. Dunque, se la presenza dei docenti ha garantito il rigore filologico del lavoro, la discussione condivisa e l’elaborazione *dal basso* delle regole da mettere in atto hanno dato vita a quella che gli studenti stessi hanno battezzato “trascrizione democratica”, un potente generatore di entusiasmo, spirito collaborativo e piacere della ricerca⁴⁸.

A titolo esemplificativo, si riportano due questioni particolarmente dibattute: una relativa al grafema <c> e l’altra relativa agli a capo. Il primo, all’iniziale, si presenta spesso in una forma intermedia tra minuscola e maiuscola, e sarebbe stato interessante registrarlo per studiare in seguito se i lemmi caratterizzati da questo grafema presentassero caratteri morfologici o semantici simili o comunque significativi: si era dunque proposta l’introduzione di una mezza maiuscola da segnalare con il maiuscoletto; ma, dopo un lungo e animato dibattito sui pro e contro, è passata la decisione di segnalare soltanto minuscole e maiuscole, sostanzialmente per la difficoltà (condivisibile) di individuare senza incertezze tale grafema.

In relazione agli a capo, gli studenti non erano soddisfatti di indicare semplicemente quando Parisi andasse a capo (come da prassi, con |). Come segnalare, ad esempio, quando l’a capo non indicava la fine del rigo ma la volontà di chiudere un paragrafo (con rientro a sinistra, talvolta, del successivo)? Con un “super a capo”, *ça va sans dire*, che hanno deciso di denotare con ||. E quando finiva un paragrafo e all’a capo seguiva talora un salto di riga e il titolo del paragrafo seguente? Con l’“iper a capo”, rappresentato con |||. In questo caso è dunque prevalsa la volontà di riprodurre il più fedelmente possibile la consapevolezza testuale dello scrivente e la sua volontà di organizzare coerentemente il suo scritto.

⁴⁸ Per l’adozione di questa metodologia didattica devo moltissimo non solo alla formazione ricevuta nella SSIS Lazio (anni accademici 1998/2000), ma anche e soprattutto a Pontecorvo, Messina, Zucchermaglio 1991, che illustrano il ruolo dell’interazione sociale nell’educazione cognitiva, e a Sclavi 2000, che svela le potenzialità insite nell’ascolto attivo e nell’adozione di una metodologia umoristica.

In generale, gli obiettivi prefissati sono stati pienamente raggiunti dalla maggior parte degli studenti, ed è opportuno segnalare che al progetto non abbiano partecipato i più brillanti o i più motivati delle quinte; noi docenti siamo rimaste dunque colpite dalla costanza della frequenza, dall'interesse e dall'entusiasmo rivelati da allievi che nella didattica curricolare faticavano o, forse, si annoiavano. I timori dei docenti di vedere la partecipazione scemare, anche per via dell'impegno pomeridiano, che si sommava allo studio per l'esame o, in alcuni casi, al tempo del tragitto in treno per il ritorno a casa, si sono rivelati infondati.

L'unico ambito talora problematico si sono rivelate le trascrizioni individuali svolte a casa, che presentavano alcune inesattezze, dovute non solo alla scarsa confidenza con la grafia dello scrivente, ma anche alla limitata conoscenza del significato di alcuni lemmi, che fossero tecnicismi, dialettismi o forestierismi. Funzionale e proficuo è stato quindi l'utilizzo della pagina Facebook dedicata al Diario di guerra (Figg. 2, 3, 4), in cui gli alunni postavano le foto delle loro *cruces*, ricevendo proposte di interpretazione da altri studenti più in confidenza con la grafia del nostro, o più spesso dalle docenti del liceo o da ricercatori e professori universitari, che si sono messi in gioco dimostrando grande spirito collaborativo.

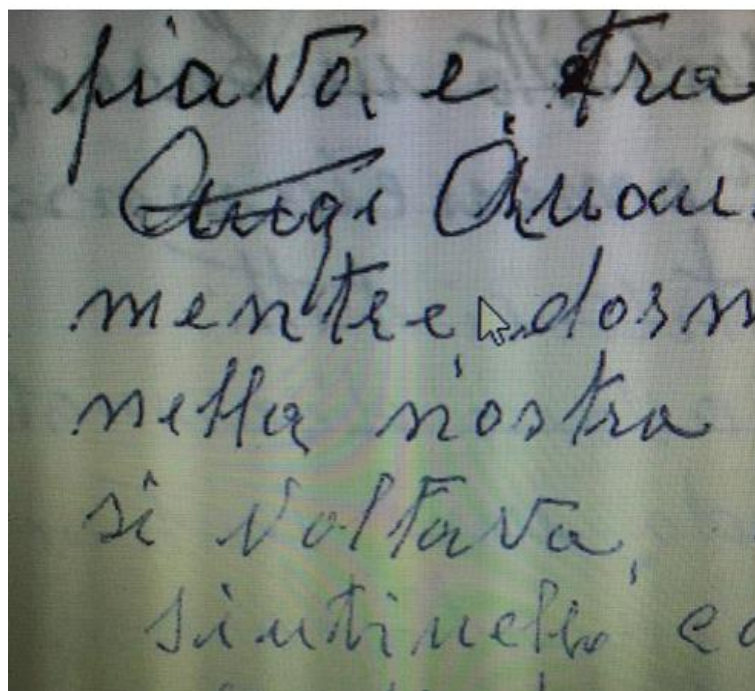


Figura 3: Pagina Facebook del progetto: dubbio su parola cancellata



Figura 4: Pagina Facebook del progetto: risposte su parola cancellata

Nel corso del lavoro *in plenaria* sono invece emersi da parte di tutti curiosità e desiderio di approfondimento sui luoghi dei combattimenti (anche se nei manuali di storia non mancano cartine dettagliate, gli studenti solitamente le ignorano), sdegno e rabbia nell'apprendere quanti giovani soldati fossero stati uccisi da altrettanto giovani ufficiali il cui compito era appunto imporre una disciplina che vacillava davanti a scelte tattiche e strategiche folli, commozione e pena nel sentire dalla viva voce di un loro coetaneo le indicibili sofferenze della trincea e della prigionia⁴⁹.

Un discreto interesse hanno suscitato anche gli aspetti linguistici riscontrati, sia quelli marcati in diatopia (la sonorizzazione post-nasale, lo scambio di ausiliari, la difficoltà nel rendere il suono indistinto finale *schwa*), sia gli aspetti, anche devianti, di natura morfo-sintattica e testuale (scambi di preposizioni, scambi di pronomi personali, l'uso del *che* polivalente, la frequenza

⁴⁹ Sul ruolo fondamentale che hanno le emozioni e l'affettività in generale nel processo di apprendimento si è scritto moltissimo negli ultimi quaranta anni. Cfr almeno Ausubel 1978, Gardner 1987, Goleman 1997, Morin 2001.

del periodo sospeso, l'interferenza fra discorso diretto e indiretto). Queste ultime (come già detto per il *che* polivalente, per cui si veda la nota 45) sono state oggetto di lavoro didattico: alcuni studenti hanno infatti riconosciuto negli "errori" di Parisi deviazioni dallo standard che essi stessi presentavano nel parlato o perfino nello scritto; quando sono emersi simili commenti, abbiamo subito colto l'occasione per "riscrivere" assieme il brano riflettendo sulla tipologia dell'errore, sempre per via induttiva e stimolando l'auto-correzione e l'autovalutazione.

In conclusione, gli elementi che hanno contribuito al successo didattico del progetto sono stati molteplici e sono di carattere metodologico, ma al tempo stesso strettamente legati all'oggetto di studio e all'attività:

- a) l'adozione dell'interdisciplinarietà, volta a sottolineare come la collaborazione fra approfondimento storico e analisi linguistica abbia portato a interazioni e scambi proficui, tali da determinare mutui arricchimenti⁵⁰;
- b) la metodologia laboratoriale fondata sull'interazione sociale⁵¹, che ha assicurato un apprendimento significativo e cooperativo;
- c) un utilizzo funzionale e fruttuoso dei social media nella didattica⁵²;
- d) la riflessione sul continuum linguistico come strumento per migliorare le competenze degli studenti;
- e) la stretta collaborazione con l'università, anche in un'ottica di orientamento per la prosecuzione degli studi⁵³.

I questionari di gradimento hanno rilevato una valutazione molto positiva del progetto, testimoniata peraltro anche dall'assidua frequenza agli incontri pomeridiani e dalla loro vivacità. Gli studenti, nel corso dell'ultimo incontro, hanno espresso rammarico per non aver potuto pubblicizzare la loro attività come avrebbero desiderato e per non aver completato l'appena avviata analisi linguistica; ci hanno dunque proposto di lasciare le loro trascrizioni a disposizione degli allievi che avrebbero inteso proseguire il loro lavoro sia

⁵⁰ I primi a sottolineare il valore dell'interdisciplinarietà sono stati Piaget, Bruner, Olson, Karpus 1982.

⁵¹ Si veda Wenger 2006, per il quale l'apprendimento non si può studiare come fenomeno astratto, ma come espressione di una partecipazione, poiché per la trasmissione del sapere sono centrali le relazioni sociali, la significatività delle esperienze e l'attivazione di pensieri riflessivi. Ciò significa che l'apprendimento deve essere situato nel campo dell'interazione e che una conoscenza significativa si sviluppa grazie alla partecipazione a pratiche, soprattutto di natura discorsiva.

⁵² La bibliografia su questo argomento ha visto una crescita esponenziale negli ultimi quindici anni; si veda almeno Ranieri, Manca 2017. La didattica mediante social media è comunque in continua trasformazione, dovendo seguire la rapida evoluzione di questi ultimi: ad esempio, dato il sostanziale abbandono di Facebook da parte degli adolescenti, volendo riprodurre un simile progetto si dovrebbero utilizzare altri media, come i documenti Google condivisi.

⁵³ Effettivamente una studentessa del progetto si è poi iscritta a Scienze storiche, del territorio e per la cooperazione internazionale all'Università degli studi Roma Tre, e si laureerà con una tesi in Metodologia e fonti della ricerca storica.

in termini di approfondimenti storici che linguistici, auspicabilmente in vista di una pubblicazione del diario cui la famiglia non ha ancora acconsentito, ma che si spera non tardi ad arrivare.

Riferimenti bibliografici

- Antonelli, Quinto (2014), *Storia intima della Grande Guerra. Lettere, diari e memorie dei soldati dal fronte*, Roma, Donzelli.
- Armocida, Pasquale – Salassa, Aldo Gianluigi (2012), *Storialink*, Roma, Bruno Mondadori.
- Ausubel, David Paul (1978), *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*, Milano, Franco Angeli (ediz. orig. 1968).
- Barbero, Alessandro – Frugoni, Chiara – Sclarandis, Carla (2019), *La storia. Progettare il futuro*, Milano, Zanichelli.
- Berruto, Gaetano (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia scientifica (poi Roma, Carocci, 2012²).
- Berruto, Gaetano (2010-2011), *Varietà*, in Raffaele Simone (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, con la collaborazione di Gaetano Berruto e Paolo D'Achille, 2 voll., Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, II, pp. 1550-1553 (on line [www.treccani.it/enciclopedia/variet%C3%A0_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/variet%C3%A0_(Enciclopedia-dell'Italiano)/), ultima consultazione: 23.03.2020).
- Bertocchi, Daniela – Brasca, Luciana – Lugarini, Edoardo – Ravizza, Daniela (1986), *L'italiano a scuola*, Firenze, La Nuova Italia.
- Caffarena, Fabio (2005), *Lettere dalla grande guerra. Scritture del quotidiano, monumenti della memoria, fonti per la storia. Il caso italiano*, Milano, Unicopli.
- Cantoni, Paola (1994-1995), *La scrittura di un 'semicolto' tra dialetto e lingua: Antonio Petito, commediografo napoletano*, Tesi di Laurea (relatore Ugo Vignuzzi), Roma, Università degli Studi di Roma "La Sapienza".
- Cantoni, Paola (2002), *La scrittura di Antonio Petito come testimonianza esemplare del continuum linguistico napoletano nel secondo Ottocento*, Tesi di Dottorato in Storia della lingua e dei volgari italiani XIII ciclo, Roma, Università degli Studi "La Sapienza".
- Cantoni, Paola (2007), *L'autobiografia di un commediografo napoletano "semicolto": Vita Artistica di Antonio Petito*, in «Rivista Italiana di Dialettologia», XXXI, pp. 61-126.

- Cantoni, Paola (2010), *Antonio Petito: i nuovi autografi*. Tre Banhe lu treciente per mille. *Introduzione, edizione e commento linguistico*, Alghero, Edizioni del Sole.
- Cantoni, Paola (2015), *Esplora le storie: scritture popolari on-line dalla Grande guerra*, in Fresu (2015), pp. 35-54.
- Cantoni, Paola (2016), *A scuola dalla Grande Guerra: riflessioni linguistiche sulle scritture popolari tra ricerca e didattica*, in Silvana Cirillo (a cura di), *La grande guerra nella letteratura e nelle arti*, Roma, Bulzoni, pp. 369-385.
- Cantoni, Paola (2017), *Diari popolari della Grande Guerra: forme e strategie della narrazione*, in Francesca Bernardini Napoletano (a cura di), *La grande guerra nell'immaginario e nella coscienza europea*, numero monografico di «Costellazioni», 2, pp. 161-188.
- Cantoni, Paola (2017-2018), *La mandorlinara e la canzona nova (1875): il testo autografo di Antonio Petito*, in «Contributi di Filologia dell'Italia Mediana», XXXI-XXXII, pp. 169-276.
- Cantoni, Paola (2018), *Chi lece questo scritto mi deve compaire perche non sono una per sona indelicende: riflessioni sulla lingua dal basso*, in «EL.LE», 7/1, pp. 135-151.
- Cantoni, Paola – Fresu, Rita (2020), *Altri modelli per l'insegnamento della variazione: riflessioni teoriche e proposte didattiche*, in «Italiano Lingua Due», c.s.
- Cantoni, Paola – Fresu, Rita (c.s.), *Insegnare la variazione: cattivi modelli nella didattica dell'italiano*, in Margarita Borreguero Zuloaga (a cura di), *Acquisizione e didattica dell'italiano: riflessioni teoriche, nuovi apprendenti e uno sguardo al passato*, Bern, Peter Lang.
- Cantoni, Paola – Perrella, Annunziata (2005-2006), *Un esempio di genere dialettale siculo: le agendine di Domenico Marcovecchio (Agnone, 1931-1973)*, in «Contributi di Filologia dell'Italia Mediana» 19, pp. 225-266, e 20, pp. 291-338.
- Cantoni, Paola – Tatti, Silvia (2014), *Lettere in classe*, in Paola Cantoni - Silvia Tatti (a cura di), *Lettere in classe. Percorsi didattici del TFA di area letteraria della Sapienza*, Roma, Sapienza Università Editrice, pp. 5-14.
- Castronovo, Valerio (2012), *MilleDuemila Un mondo al plurale*, Milano, La Nuova Italia.
- Cella, Roberta (2018), *Grammatica per la scuola*, in Giuseppe Antonelli – Matteo Motolese – Lorenzo Tomasin (a cura di), *Storia dell'italiano scritto. IV Grammatiche*, Roma, Carocci, pp. 97-140.

- Ciuffoletti, Zeffiro – Baldocchi, Umberto – Bucciarelli, Stefano – Sodi, Stefano (2012), *Dentro la storia*, Firenze, D'Anna.
- Colombo, Adriano (1999), *Vent'anni di educazione linguistica: abbiamo davvero sbagliato tutto?*, in Ugo Cardinale (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola del 2000*, Padova, Unipress, pp. 73-82.
- Colombo, Adriano (2006), *Le Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica trent'anni dopo. Un'occasione e qualche riflessione*, in «Cooperazione educativa», 1, pp. 67-69.
- Cortelazzo, Manlio (1972), *Avviamento critico allo studio della dialettologia italiana*, III *Lineamenti di italiano popolare*, Pisa, Pacini.
- D'Achille, Paolo (1994), *L'italiano dei semicolti*, in Luca Serianni – Pietro Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana*, II *Scritto e parlato*, Torino, Einaudi, pp. 41-79.
- De Bernardi, Alberto – Guarracino, Scipione (2012), *Epoche*, Milano, Bruno Mondadori.
- De Mauro, Tullio (1970), *Per lo studio dell'italiano popolare unitario*, in Annabella Rossi (a cura di), *Lettere da una tarantata*, Bari, De Donato, pp. 43-75.
- Fresu, Rita (2014), *Scritture dei semicolti*, in Giuseppe Antonelli – Matteo Motolese – Lorenzo Tomasin (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, III *Italiano dell'uso*, Roma, Carocci, pp. 195-223.
- Fresu, Rita (a cura di) (2015), *“questa guerra non è mica la guerra mia”. Scritture, contesti, linguaggi durante la Grande Guerra*, Roma, Il Cubo.
- Fresu, Rita (2016), *L'italiano dei semicolti*, in Sergio Lubello (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, Berlin-Boston, de Gruyter, pp. 328-350.
- Fussell, Paul (1984), *La grande guerra e la memoria moderna*, introduzione di Antonio Gibelli, Bologna, il Mulino (ed. orig. 1975).
- Gardner, Howard (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*, Milano, Feltrinelli (ed. orig. 1983).
- Giardina, Andrea – Sabbatucci, Giovanni – Vidotto, Vittorio (2014), *I mondi della storia*, Roma-Bari, Laterza.
- Goleman, Daniel (1997), *Intelligenza Emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Milano, Rizzoli (ed. orig. 1995).
- Gibelli, Antonio (2000), *C'era una volta la storia dal basso...*, in Quinto Antonelli – Anna Iuso (a cura di), *Vite di carta*, Napoli, L'Áncora del Mediterraneo.

- Gibelli, Antonio (2014), *La guerra grande. Storie di gente comune*, Roma-Bari, Laterza.
- Lavinio, Cristina (2011), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Roma, Carocci.
- Lo Duca, Maria G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci.
- Lubello, Sergio – Nobili, Claudio (2018), *L'italiano e le sue varietà*, Firenze, Cesati.
- MIUR (2010a), *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti Professionali*, DPR 87 del 15 marzo 2010.
- MIUR (2010b), *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti Tecnici*, DPR 88 del 15 marzo 2010.
- MIUR (2010c), *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento per i licei*, DPR 89 del 15 marzo 2010.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e della scuola del primo ciclo*, Firenze, Le Monnier.
- Morin, Edgar (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore (ed. orig. 2000).
- Palermo, Massimo (2017), *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Roma, Carocci.
- Piaget, Jean – Bruner, Jerome Seymour – Olson, David Richard – Karplus, Robert (1982), *Pedagogia strutturalista*, Torino, Paravia (ed. orig. 1972).
- Pontecorvo, Clotilde – Ajello, Anna Maria – Zucchermaglio, Cristina (1991), *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*, Roma, Carocci.
- Pontecorvo, Clotilde (a cura di) (1999), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, il Mulino.
- Procacci, Giovanna (a cura di) (1993), *Soldati e prigionieri di guerra italiani nella Grande guerra. Con una raccolta di lettere inedite*, Roma, Editori Riuniti (poi Torino, Bollati Boringhieri, 2016).
- Ranieri, Maria – Manca, Stefania, *I social network nell'educazione*, Roma-Trento, Erickson.
- Ravizza, Gabriella – Bertocchi, Daniela (2016), *La didattica dell'italiano: fondamenti linguistici, competenze e abilità*, in D. Bertocchi – G. Ravizza – Letizia Rovida (a cura di), *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano*, Napoli, Edises, pp. 1-96.
- Rovida, Letizia (2016), *La didattica della riflessione sulla lingua: fondamenti e proposte*, in Daniela Bertocchi – Gabriella Ravizza – L. Rovida (a cura di),

Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano, Napoli, Edises, pp. 168-237.

Sabatini, Francesco (2014), *La grande guerra e gli italiani nella trincea della lingua*, in www.accademiadellacrusca.it/it/tema-del-mese/grande-guerra-italiani-trincea-lingua (ultima consultazione: 21.03.2020).

Sclavi, Marianella (2000), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Pescara-Milano, Le Vespe.

Serianni, Luca (2010), *L'ora d'italiano*, Roma-Bari, Laterza.

Serianni, Luca (2014), *Se i ragazzi italiani non sanno l'italiano*, in «la Repubblica», 26.02 (www.repubblica.it/cultura/2014/02/26/news/se_i_ragazzi_italiani_non_sanno_l_italiano-79689195, ultima consultazione: 18.01.2020).

Spitzer, Leo (2014), *Lettere dei prigionieri di guerra italiani 1915-1918*, presentazione di Lorenzo Renzi, nota linguistica di Laura Vanelli, traduzione di Renato Solmi, Torino, Bollati Boringhieri (1 ed. 1976; ed. orig. *Italienische Kriegsgefangenenbriefe. Materialien zu einer Charakteristik der volkstümlichen Korrespondenz*, Bonn, Hanstein, 1921).

Spitzer, Leo (2019), *Perifrasi del concetto di fame. La lingua segreta dei prigionieri italiani nella Grande guerra*, a cura di Claudia Caffi, trad. di Silvia Albesano, Milano, Il Saggiatore (ed. orig. 1921).

Viale, Matteo (2018), *Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per un reale rinnovamento della didattica dell'italiano*, in M. Viale (a cura di), *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e insegnamento dell'italiano*, Bologna, Bononia University Press, pp. 9-21.

Wenger, Etienne (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina (ed. orig. 1998).
