



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in Linguistica
Classe LM-39

Tesi di Laurea

I linguaggi giovanili nella didattica: ostacolo o risorsa?

Relatore

Prof. Matteo Santipolo

Laureando

Fabio Bianco

n° matr.2029246 / LMLIN

Anno Accademico 2023 / 2024

INDICE

INTRODUZIONE, pag.1

CAPITOLO 1: LA PROSPETTIVA TEORICA, pag.2

-1.1: I giovani tra classe sociale e condizione temporanea; il rapporto con gli adulti, pag.2

-1.2: La ricerca guarda anche i giovani: alcuni contributi sul linguaggio giovanile, pag.4

-1.2.1: Raccolte di termini giovanili: Manzoni-Dalmonte, Lanza, Banfi e Sobrero, pag.5

-1.2.2: Un approccio di carattere culturale: Giacomelli e Scholz, pag.6

-1.2.3: Una ricerca sulla lingua scritta: il lavoro di Claudia Dinale, pag.7

-1.2.4: Le principali caratteristiche dei linguaggi giovanili, pag.8

-1.3: Com'è cambiato il modo di vivere dei giovani: le "nuove" sfide linguistiche, dentro e fuori la scuola, pag.9

-1.4: Una prospettiva diversa per la scuola e non solo, pag.11

CAPITOLO 2: LA RICERCA E I SUOI RISULTATI; IL QUESTIONARIO LINGUISTICO PER GENERE, pag.13

-2.1: Lo svolgimento della ricerca, pag.13

-2.2: La struttura dei due questionari, pag.15

-2.3: L'analisi dei dati, pag.17

-2.4: Il questionario linguistico per genere, pag.17

-2.5: Sommario delle aggiunte linguistiche fatte dagli studenti, pag.27

-2.6: Breve confronto fra le due domande conclusive, pag.29

-2.7: Compendio di attività e di *content creators* aggiunti dagli studenti, pag.32

-2.8: Tra vecchie e nuove forme di comunicazione, pag.34

CAPITOLO 3: IL QUESTIONARIO LINGUISTICO PER FASCE D'ETÀ/CLASSI, pag.38

-3.1: Le Classi I e II, pag.38

-3.2: Le Classi III e IV, pag.41

-3.3: Le Classi V, pag.44

-3.4: Breve confronto fra le due domande conclusive, pag.47

CAPITOLO 4: IL QUESTIONARIO LINGUISTICO PER INDIRIZZI, pag.50

-4.1: L'indirizzo ITA, pag.50

-4.2: L'indirizzo ITI, pag.53

-4.3: Breve confronto fra le due domande conclusive (ITA VS. ITI), pag.57

-4.4: L'indirizzo Artistico, pag.58

-4.5: L'indirizzo Classico, pag.62

-4.6: Breve confronto fra le due domande conclusive (Artistico VS. Classico), pag.66

-4.7: Per tirare le fila. I principali risultati del questionario linguistico, pag.67

CAPITOLO 5: IL QUESTIONARIO LINGUISTICO-COMUNICATIVO DEGLI STUDENTI, pag.70

-5.1: Premessa, pag.70

-5.2: Il questionario linguistico-comunicativo per genere, pag.71

-5.2.1: Le emozioni in classe (Domanda 1), pag.71

-5.2.2: Lezioni frontali e materiali scritti (domande 2 e 3), pag.71

-5.2.3: Come parlano i docenti (Domande 4 e 5), pag.73

-5.2.4: Le richieste linguistiche dei docenti (Domanda 6), pag.73

-5.2.5: L'importanza del linguaggio tecnico (domanda 7); Il linguaggio giovanile nella bocca degli insegnanti (Domande 8 e 9); le risposte alla domanda 10, pag.74

-5.3: Il questionario linguistico-comunicativo per fasce d'età/classi, pag.75

-5.3.1: Le emozioni in classe (Domanda 1), pag.75

-5.3.2: Lezioni frontali e materiali scritti (domande 2 e 3), pag.75

-5.3.3: Come parlano i docenti (Domande 4 e 5), pag.78

-5.3.4: Le richieste linguistiche dei docenti (Domanda 6), pag.78

-5.3.5: L'importanza del linguaggio tecnico (domanda 7); Il linguaggio giovanile nella bocca degli insegnanti (Domande 8 e 9); le risposte alla domanda 10, pag.79

-5.4: Il questionario linguistico comunicativo per indirizzi: gli indirizzi Tecnico Agrario e Tecnico Industriale, pag.80

-5.4.1: Le emozioni in classe (Domanda 1), pag.80

-5.4.2: Lezioni frontali e materiali scritti (domande 2 e 3), pag.80

-5.4.3: Come parlano i docenti (Domande 4 e 5), pag.82

-5.4.4: Le richieste linguistiche dei docenti (Domanda 6), pag.82

-5.4.5: L'importanza del linguaggio tecnico (domanda 7); Il linguaggio giovanile nella bocca degli insegnanti (Domande 8 e 9); le risposte alla domanda 10, pag.83

-5.5: L'indirizzo Classico e l'indirizzo Artistico, pag.84

-5.5.1: Le emozioni in classe (Domanda 1), pag.84

-5.5.2: Lezioni frontali e materiali scritti (domande 2 e 3), pag.84

-5.5.3: Come parlano i docenti (Domande 4 e 5), pag.86

-5.5.4: Le richieste linguistiche dei docenti (Domanda 6), pag.86

-5.5.5: L'importanza del linguaggio tecnico (domanda 7); Il linguaggio giovanile nella bocca degli insegnanti (Domande 8 e 9); le risposte alla domanda 10, pag.87

-5.6: Per riassumere: una panoramica sulle opinioni dei ragazzi e delle ragazze, pag.88

CAPITOLO 6: IL QUESTIONARIO DOCENTI, pag.90

-6.1: Il questionario docenti per genere, pag.90

-6.1.1: Le abilità linguistiche degli studenti (Domande 1 e 2), pag.91

-6.1.2: Le parole in classe (domande 3, 4 e 5), pag.92

-6.1.3: Linguaggio giovanile e linguaggio tecnico (Domande 6 e 7), pag.92

-6.1.4: Approccio linguistico e approccio educativo (Domande 8 e 9), pag.93

-6.2: Il questionario docenti per fasce d'età, pag.93

-6.2.1: Le abilità linguistiche degli studenti (Domande 1 e 2), pag.94

-6.2.2: Le parole in classe (domande 3, 4 e 5), pag.94

-6.2.3: Linguaggio giovanile e linguaggio tecnico (Domande 6 e 7), pag.97

-6.2.4: Approccio linguistico e approccio educativo (Domande 8 e 9), pag.98

-6.2.5: Qualche riflessione aggiuntiva, pag.98

-6.3: Il questionario docenti per Istituti e Indirizzi, pag.99

-6.3.1: Le abilità linguistiche degli studenti (Domande 1 e 2), pag.101

-6.3.2: Le parole in classe (domande 3, 4 e 5), pag.101

-6.3.3: Linguaggio giovanile e linguaggio tecnico (Domande 6 e 7), pag.102

-6.3.4: Approccio linguistico e approccio educativo (Domande 8 e 9), pag.103

-6.4: Discussione: un confronto tra le posizioni dei docenti e quelle degli studenti, pag.103

-6.4.1: Il ruolo dei docenti, pag.103

-6.4.2: La (non) cultura delle emozioni, pag.106

-6.4.3: Le insidie del linguaggio della scuola, pag.107

-6.4.4: Per concludere, pag.110

CAPITOLO 7: LA DOMANDA 10..., pag.112

-7.1: Il perché della domanda 10, pag.112

-7.2: La fiducia nei docenti non manca, pag.112

-7.3: Pensare di esprimersi sempre al meglio può essere deleterio, pag.116

-7.4: Un mondo troppo statico, pag.121

-7.5: Il linguaggio non è tutto..., pag.122

-7.6: ...Ma è uno snodo di grandissima importanza, pag.122

-7.7: "Prof, che ne pensa di provare a...?", pag.126

-7.8: A volte c'è solo bisogno di sfogarsi, pag.128

CAPITOLO 8: COME AIUTARE I RAGAZZI. ALCUNE IDEE LINGUISTICHE, pag.130

-8.1: Premessa, pag.130

-8.2: Il ruolo delle emozioni, pag.130

-8.2.1: Il doppio legame, pag.132

-8.2.2: Come superare il doppio legame, pag.133

-8.3: Oltre la lezione frontale, pag.133

-8.3.1: Modelli teorici della comunicazione: Titone e Hymes, pag.135

-8.3.2: La proposta di Ong, pag.136

-8.4: Le difficoltà dei ragazzi: povertà linguistica?, pag.137

-8.5: Le mille sfaccettature del lessico, pag.140

-8.5.1: Omonimia e polisemia, pag.141

-8.5.2: Processi da stimolare, pag.143

-8.6: In aiuto dello scritto, pag.144

-8.6.1: Rudimenti di linguistica testuale, pag.145

-8.6.2: Il contributo della pragmatica, pag.147

CONCLUSIONI, pag.148

BIBLIOGRAFIA, pag.150

APPENDICE: I QUESTIONARI PRESENTATI, pag.153

INTRODUZIONE

Il testo che si vuole proporre è il frutto di un lavoro di ricerca durato una quindicina di mesi, arco di tempo nel quale si è cercato di rispondere alla domanda che dà il titolo al volume. Dal momento che assai spesso, sia in ambito specialistico che nei discorsi più rilassati, si sente parlare di linguaggi giovanili, ci si è chiesti se essi abbiano o meno un impatto a livello didattico, e di che tipo di impatto si tratti. Per tentare di fornire una risposta si è deciso di contattare, attraverso l'impiego di appositi questionari, coloro che più intensamente sono toccati da questa tematica, ovvero gli studenti e i docenti che quotidianamente condividono le aule delle scuole italiane, e che pertanto costituiscono i profili ideali a cui poter sottoporre la questione. Il risultato di questa inchiesta sono gli otto capitoli che costituiscono il percorso di questo testo, e dei quali andremo ora ad indicare per sommi capi il contenuto.

La disamina si apre con un primo capitolo preparatorio (Capitolo 1), che ha lo scopo di gettare le basi che sorreggono l'intera ricerca e ne alimentano l'orizzonte teorico; parallelamente, vengono anche presentati i risultati di alcune ricerche che hanno per oggetto il mondo giovanile, con particolare attenzione ad alcuni lavori specialistici riguardanti i linguaggi giovanili. Questo breve *excursus* si propone di mostrare il *modus operandi* e i principali risultati a cui si è pervenuti nello studio dei LG.

Terminata questa parte iniziale, ci si sposta subito all'analisi dei dati ricavati dai questionari. Si comincia con la prima parte del questionario studenti, che ha lo scopo di tenere traccia dello *status* del linguaggio giovanile odierno. Ad essa sono dedicati i Capitoli 2, 3 e 4, dal momento che ognuno di essi ospita un'analisi che tiene conto di un diverso taglio prospettico. Infatti, i questionari raccolti sono stati suddivisi per varie tipologie, in particolare per genere, per fascia d'età e per istituto/indirizzo. Pertanto, il Capitolo 2 è dedicato all'analisi per genere, il Capitolo 3 a quella per fasce d'età, e il Capitolo 4 a quella per istituto e indirizzo.

Col Capitolo 5 invece avviene il passaggio alla seconda parte del questionario degli studenti, nella quale viene chiesto di riflettere sul proprio rapporto linguistico-comunicativo coi docenti. Essendo questa seconda parte decisamente più agile, è stato possibile raggruppare la discussione dei risultati integralmente all'interno del capitolo.

Lo studio di quanto emerso nel questionario docenti (composto, a differenza di quello degli studenti, di una sola parte), è interamente racchiuso nel Capitolo 6, che si conclude con un confronto tra le posizioni emerse sia dalle risposte dei docenti, che da quelle degli studenti, al fine di individuare i principali punti di criticità nel rapporto linguistico che essi esperiscono a scuola.

Alla domanda numero 10 (il cui testo è il seguente: *Cosa credi che pensino gli insegnanti del loro modo di comunicare con voi? E tu cosa ne pensi? Se ti va, puoi condividere qui qualche tua riflessione*), che chiude la seconda parte del questionario studenti ed è l'unica domanda aperta di tutta l'indagine (essa inoltre è facoltativa, quindi presenta solamente il contributo di chi ha avuto il piacere di esprimersi) è dedicato il Capitolo 7, in cui viene dato spazio in maniera integrale alle testimonianze dei ragazzi e delle ragazze, che vengono raggruppate per temi e poi discusse.

Si giunge così al Capitolo 8, che conclude il percorso cercando di individuare, a partire dalle problematiche emerse in precedenza, alcune strategie di intervento, che hanno come fulcro la conoscenza del linguaggio giovanile e dei suoi meccanismi, e che i docenti possono applicare per migliorare sia la relazione educativa con gli alunni, che le loro capacità linguistiche da un punto di vista più strettamente didattico. Segue un breve capitolo conclusivo.

Questi, in estrema sintesi, gli snodi principali attraverso i quali si articola questo percorso, che è animato dalla fiducia di fondo di poter ancora creare nella scuola un posto che rappresenti un'opportunità di crescita per tutti coloro che la vivono.

CAPITOLO 1: La prospettiva teorica

1.1: I GIOVANI TRA CLASSE SOCIALE E CONDIZIONE TEMPORANEA; IL RAPPORTO CON GLI ADULTI

Scrive Duby, a proposito del Maresciallo Guglielmo, cavaliere vissuto tra la seconda metà del XII secolo e l'inizio del XIII:

Tuttavia l'ospite che lo ha accolto a Londra lo incita a restare, lo mette a suo agio: pagherà tutto lui. Guglielmo cede: acconsente a consumare il matrimonio sul posto. Ma gli occorre un letto. Glielo presta Sire Enguerrand d'Abernon a Stokes. Isabella è fra le sue braccia. Lui ha quasi cinquant'anni. *È infine uscito dalla giovinezza (corsivo nostro)*. Quella notte, dedicandosi a deflorare la pulzella di Striguil, a metterla incinta, ha varcato la soglia, si è portato dal lato buono, quello dei «signori» (Duby, 1984, pp.154-155)

Si è voluto citare questo passo in apertura per ricordare (ed esemplificare) quanto il concetto di giovinezza dipenda dal periodo storico e dal luogo in cui esso viene formulato. Culture fisicamente o temporalmente distanti dalla nostra hanno di solito un'idea diversa di ciò che significa essere giovani, e a dire il vero se ci venisse chiesto "cosa vuol dire essere giovani? Quali sono i confini anagrafici della giovinezza? Quali sono le caratteristiche di questa età?", è certo che ognuno darebbe delle risposte diverse. Per il Maresciallo Guglielmo, cavaliere nell'Inghilterra governata da re Giovanni Plantageneto (proprio quel Giovanni più comunemente noto con l'appellativo di "Senzaterra" e fratello di re Riccardo, detto Cuor di Leone) quello degli *iuvenes* è uno stato giuridico, che indica il fatto di essere un cavaliere non sposato (solo pochi riuscivano nell'impresa), e che come si è visto può protrarsi anche fino ai cinquant'anni e oltre; oggi, invece, la gioventù non è tanto una classe sociale quanto più una condizione transeunte (Còveri, 2014), e un'idea abbastanza intuitiva di giovinezza ci porta a includere tutte quelle persone di età compresa tra i 15 e i 30-35 anni circa, che vivono coi propri genitori, e che magari non hanno ancora raggiunto l'indipendenza economica. Definizione intuitiva, certo. In realtà, per chi si occupa a livello specialistico di questi argomenti (ad esempio per i sociologi o gli psicologi) non è affatto facile né scontato dire chi o cosa è (o non è) un giovane, e onestamente non è nostra intenzione avanzare un tentativo in questo senso. Ciò che è più interessante è il fatto che, se si parla di studi specialistici, l'idea di rivolgere degli sforzi verso il mondo dei giovani (qualunque sia la definizione che si voglia dare a questo termine) è tutto sommato abbastanza recente. È a partire dal Sessantotto infatti, a seguito delle proteste studentesche, che i giovani emergono per la prima volta come gruppo sociale distinto e separato. Naturalmente è chiaro che un simile processo non sia avvenuto all'improvviso, e il Sessantotto è il culmine di una serie di spinte incubate per molto tempo e poi esplose in maniera netta. Manacorda è dell'idea che solamente durante l'età moderna la gioventù "da categoria biologica e morale sia assunta a categoria storico-politica. E questo è particolarmente evidente dopo la rivoluzione francese e, da noi, nel nostro Risorgimento" (Manacorda, in Petter e Tessari, 1990, pag.150); invece, per parlare di autonomia dei giovani Radtke sposta più avanti la linea del tempo: "solo a partire dal Novecento, infatti, i giovani per la prima volta acquistano il ruolo di gruppo relativamente autonomo e omogeneo; in passato, la centralità della famiglia, coi suoi riti "omogeneizzanti", aveva impedito ai giovani di avere uno "spazio proprio" (Radtke, in Banfi e Sobrero, 1992, pag.7). In ogni caso, a partire dagli anni Sessanta/Settanta del Novecento, la letteratura specialistica è andata concentrandosi anche sulla gioventù, che fino a quel momento era vissuta tutto sommato in una soluzione di continuità col mondo degli adulti. In particolare, "il modo di produrre, prima dell'avvento dell'industrializzazione, era caratterizzato da una forte continuità: le botteghe artigiane, il lavoro nei campi, le attività commerciali permettevano un inserimento graduale dei giovani dalla vita familiare alla vita lavorativa; l'ingresso nella vita attiva era semplicemente un ampliamento delle relazioni già in qualche modo sperimentate e conosciute nella vita familiare" (Forestelli, in Petter e Tessari, 1990, pag.206). Col radicale cambiamento delle modalità produttive dovuto alla rivoluzione industriale, si interrompe quel ciclo di trasmissione dei mestieri che aveva caratterizzato l'esperienza umana fino a quel momento, portando i giovani a svincolarsi dall'impiego dei padri, e a cercare una modalità di vita alternativa ed indipendente. Da questo momento si inaugura la sensazione che tra il

mondo dei giovani e quello degli adulti ci sia un distacco generazionale, segnato da un'insanabile incomprendimento di fondo e dall'impossibilità di comunicare. L'idea della fine di una continuità di esperienze, e dell'inizio di un'unione coordinata e compatta dei giovani che ha come scopo ultimo la ribellione verso la cultura degli adulti è stata alimentata anche dagli studi di ambiente americano, i quali hanno contribuito a creare quello che Merico chiama "il mito della cultura giovanile" (Merico, 2004), caratterizzato proprio da questa idea di perenne ribellismo. Sembra piuttosto lampante quanto la staticità di questa visione mal si presti a spiegare una realtà che è invece fluida e inafferrabile per definizione, in cui si mischiano valori ed esperienze grandemente eterogenee all'interno degli stessi gruppi giovanili. Quello che succede è che gli adulti, il cui ruolo è caratterizzato dalla responsabilità, interpretano l'anticonformismo dei giovani come una forma di *irresponsabilità*, stigmatizzando tutti quei comportamenti che sono tipici della giovinezza (Merico, 2004). A dire il vero questa visione così severa non è una novità, anzi è un tratto che ciclicamente ritorna nelle generazioni più anziane (anche di pochi anni più grandi a dire il vero), le quali sembrano non poter fare a meno di individuare in coloro che sono venuti dopo una qualche forma di decadimento morale e culturale. A tal proposito si leggano i seguenti passi di un testo che con ogni probabilità sarà oscuro alla maggior parte dei lettori, e che ci mostra come l'idea della gioventù decadente non sia certo un ritrovato recente, anzi. Siamo nella Parigi di metà anni 40', e a scrivere è Francesco Goust:

Non si domanda all'adolescente un insieme di qualità ordinate e di virtù speciali. Un ragazzo che più tardi sarà una personalità, raramente è ragazzo «modello», bravo, obbediente e calmo. Bisogna che ci sia in lui soprattutto una vita, un ribollimento interiore anarchico sia pure, ma esuberante, una fiamma, un entusiasmo, una bramosia...Se si trova questo, tutto è salvo, se no, tutto è perduto. E sfortunatamente, l'entusiasmo sembra morto ed ogni fiamma estinta nell'anima di un grande numero di adolescenti. Negli ambienti cittadini, si trova l'adolescente che gironzola sui marciapiedi, dall'aria dinoccolata, le spalle cadenti, i capelli troppo lunghi, le mani in tasca... fisicamente stanco, vuoto, senza vigore, senza energia. (Goust, 1946, pag.59)

Nella scuola si nota un abbassamento notevole delle capacità intellettuali. La memoria nel suo insieme sembra meno fedele. (ivi, pag.59)

"Il pericolo è maggiore e più grave nel campo dei costumi. La sensibilità verso l'onestà si ottunde. Nel ragazzo che il lassismo degli adulti ha corrotto in un grado inconcepibile, esiste una vera anestesia del senso morale." (ivi, pag.60)

La precocità sessuale è una triste realtà, tanto nei ragazzi che nelle ragazze. Non è nelle conversazioni tra compagni che si deve giudicare l'adolescente, facilmente grossolano nelle parole, anche se animato da sentimenti delicati. Ma la testimonianza più rattristante è data dalla scomparsa di una certa riservatezza nel suo comportamento nei riguardi della ragazza. C'è nell'adolescente mediocre, che incontriamo troppo sovente, un bisogno di soddisfazione sessuale rapida, che tradisce una maturità troppo precoce e di cattiva lega, un cinismo rivelato dall'assenza della timidezza naturale, una sfrontatezza e una spudoratezza sempre più ricorrenti. L'adolescente moderno matura troppo presto, gioca all'adulto. Il suo cinismo è segno di senilità precoce. Allo stesso modo, si è stupiti di lasciare ora una ragazzina e di ritrarla poi, adolescente, al corrente di tutto e già esperta nell'arte di delle occhiate assassine e delle pose seduttrici. A misura che la giovane donna perde il pudore, essa si allontana dal suo compito, si disinteressa del focolare e desidera «lanciarsi» nella società. Così si vanno perdendo quelle tradizioni, che per mezzo suo avrebbero dovuto passare da una generazione all'altra; così si vanno dimenticando tutti i gesti, che componevano la liturgia del focolare (ivi, pag.61)

Come si può vedere le "accuse" mosse nei confronti dei giovani sono alla fine sempre le stesse: svogliatezza, riduzione delle capacità intellettive (quante volte ancora oggi sentiamo dire che la tecnologia avrebbe reso stupidi i ragazzi), una preoccupante tendenza verso l'esplorazione sessuale. Poi, com'è anche immaginabile, il Goust è pur sempre un uomo del suo tempo, e a tutto questo aggiunge con preoccupazione la tendenza (e il desiderio) delle ragazze a cercare di farsi largo nella società, abbandonando così il focolare, di cui per natura sarebbero le custodi. Forse è superfluo aggiungere che nella sua visione il lavoro femminile è assolutamente da evitare, per lo stesso motivo appena illustrato, ma è chiaro che, avendo queste pagine circa ottant'anni, la cosa possa essere capita, per quanto oggi è giusto prenderne le distanze. Va anche detto che il Goust non si scaglia contro i giovani a spada tratta, ma riconosce che dietro alle problematiche da lui rilevate vi sono delle responsabilità da parte degli adulti:

Noi descriviamo i ragazzi, li vediamo più deboli di noi, li circondiamo di un'atmosfera di dubbio e di sfiducia, mentre essi chiedono soprattutto che noi abbiamo fiducia in loro. Sono le nostre critiche amare e sconcertanti, che spesso causano il rilassamento dei giovani (ivi, pag.73)

Inutile prendersela con l'adolescente. Egli non chiede, che la nostra compassione e le nostre cure. (ivi, pag.96)

Non v'è dubbio che il Goust avrebbe quantomeno un mancamento se, circa ottant'anni dopo aver scritto queste pagine, si aggirasse per le strade delle città odierne, e vedesse come si muovono i nipoti di coloro che egli ha descritto nei modi che abbiamo visto. Quello che può far sorridere è che con tutte le probabilità i ragazzi di cui parla Goust hanno avuto dei figli di cui hanno pensato più o meno le stesse cose che erano già state pensate per loro, e questi figli poi hanno avuto a loro volta altri figli, e così via fino ad oggi. È un ciclo curioso, che può strappare anche una risata, ma che in realtà è di grande rilievo nel rapporto tra le generazioni. Il divario generazionale che viene percepito da entrambe le parti, ma soprattutto dagli adulti, è spesso fonte di tensioni e incomprensioni, e questo nuoce alla creazione di un buon rapporto educativo. È difficile poter essere dei buoni educatori, nella figura di genitori e/o insegnanti, se si pensano certe cose di chi ci si trova di fronte. È bene dunque fare qualche considerazione in più in merito alla percezione di questo salto generazionale, anche in virtù del fatto che questo stesso lavoro è animato dall'idea che tale solco abbia un effettivo influsso anche nel rapporto scolastico tra docenti e studenti, ma per ora è doveroso fare una piccola deviazione.

1.2: LA RICERCA GUARDA ANCHE AI GIOVANI: ALCUNI CONTRIBUTI SUL LINGUAGGIO GIOVANILE

Prima si è ricordato come la letteratura specialistica di varie discipline si sia ad un certo punto concentrata in modo massiccio sui giovani, e questo è già un segnale importante, che dà l'idea di quanto sia necessario un approccio interdisciplinare (Scholz, 2004) per spiegare un mondo complesso e frastagliato come quello giovanile. Anche la linguistica si è messa in moto, facendosi varie domande di ricerca. Ci si è chiesti innanzitutto se esiste una lingua dei giovani, ed eventualmente che caratteristiche ha; ci si è anche chiesti in che modo è possibile osservare questa lingua, per non limitarsi a pareri impressionistici che non rispecchiano la realtà dei fatti; poi i linguisti, una volta appurato che si può arrivare a parlare di linguaggio giovanile, si sono anche resi conto di come esso non sia unitario e universale, ma più che mai variabile da gruppo a gruppo, tanto che l'idea più accettata oggi è che si debba parlare al plurale di linguaggi giovanili, pur avendo essi tratti e caratteristiche che avvicinano gli uni agli altri. Il senso di questo breve *excursus* sulla storia degli studi sul linguaggio giovanile in Italia è duplice: innanzitutto, essendo un terreno a noi il più noto, è possibile fornire qualche informazione più mirata rispetto a discipline come la sociologia e la psicologia, che pure sono fondamentali, tanto che lo stesso Radtke afferma che esse "sono indispensabili per interpretare il fenomeno del linguaggio giovanile, nel senso che le peculiarità linguistiche devono essere concepite come esito di fenomeni agenti dall'esterno (corsivo nostro)" (Radtke, in Banfi e Sobrero, 1992, pag.9), ma sulle quali non siamo di certo preparati a sufficienza; in secondo luogo esso può essere utile anche perché molti dei pregiudizi (perché molte volte si tratta proprio di questo) di carattere "intergenerazionale" traggono grande forza da valutazioni di natura linguistica. Chiunque avrà sentito dire almeno una volta nella vita che i giovani non sanno più parlare correttamente in italiano, che hanno problemi di comprensione del testo, che si esprimono solo con parolacce o parole incomprensibili in inglese, e chi più ne ha più ne metta. Naturalmente anche i ragazzi non sono immuni da tali pregiudizi: per loro gli adulti usano un linguaggio antiquato, pieno di paroloni inutili; poi non sono in grado di fare un uso adeguato dei nuovi linguaggi forniti dalle innovazioni tecnologiche, non conoscono le lingue, e così via. Un percorso di questo tipo dunque può essere benefico nel suo ripercorrere alcune tappe del discorso specialistico sul linguaggio giovanile, sia per vedere che tipo di ricerche sono state messe in campo, sia per cercare di delineare un parere più ragionato sulle peculiarità e le funzioni di questo particolare linguaggio, cosa che potrebbe essere utile per aiutare a ricalcolare certe opinioni, che purtroppo sono piuttosto diffuse. Ci si muoverà cercando di suddividere i lavori citati in base alla loro tipologia, criterio che si spera valido per sottolineare i diversi tipi di approccio che sono stati tentati all'interno della linguistica.

1.2.1: RACCOLTE DI TERMINI GIOVANILI: MAZONI-DALMONTE, LANZA, BANFI E SOBRERO

Un primo tipo di indagine consiste nella raccolta, diretta o indiretta, di termini che alcuni gruppi di giovani, perlopiù adolescenti, usano nell'interazione coi propri pari. L'aspetto che viene preso in considerazione è quindi il lessico, in quanto costituisce il dato esterno più facilmente fotografabile (Simone, 2002). Quello che ne risulta sono vari dizionari, che solitamente inquadrano gli usi di un gruppo giovanile specifico, individuato in un punto piuttosto preciso sia nel tempo che nello spazio. Ne è un esempio il *Pesta duro e vai trànquilo*, dizionario di Manzoni e Dalmonte, che immortalava i termini e le espressioni più in voga presso gli studenti del DAMS di Bologna alla fine degli anni 70'. Nella Premessa gli autori sottolineano il carattere gergale del linguaggio giovanile, dato che molti dei termini da loro rilevati nascono in un gruppo ristretto con funzione esclusiva, per poi espandersi e raggiungere un vasto panorama di parlanti. Come vedremo meglio anche dopo, oggi la funzione gergale del linguaggio giovanile non è quella che costituisce il punto saliente secondo gli esperti, in quanto prevalgono nettamente la funzione ludica e quelle identificativa. Manzoni e Dalmonte individuano anche alcune fonti che alimentano il linguaggio dei giovani e che sono i luoghi di ritrovo "alternativi" come piazze e giardini e la musica, da sempre consumata dai ragazzi con estrema voracità. Vi sono poi anche i fumetti, la radio e alla televisione, che al giorno d'oggi sono ormai stati sostituiti dai vari *social network* (*Instagram, TikTok, Snapchat*, mentre *Facebook* sta retrocedendo soprattutto nelle gerarchie dei giovanissimi) e dalle piattaforme video (*YouTube* in primis) e di *streaming* (*Netflix, Disney+, Amazon Prime Video* ecc.), in cui è possibile vedere film, serie TV, contenuti di carattere sportivo, e altro, e che sempre di più accompagnano i ragazzi durante il giorno e la sera. Un altro dizionario, nato però in ambito giornalistico, è *Il Mercabul*, di Cesare Lanza. Pur trattandosi di un'altra raccolta di termini, essa è stata effettuata da Lanza con l'ausilio di vari collaboratori sparsi in tutta l'Italia. Come già detto, si tratta di una ricerca dichiaratamente non specialistica, animata dall'elemento ludico e dalla curiosità verso il mondo dei giovani, dal quale l'autore, all'epoca trentenne (la pubblicazione è datata 1974), si sente già escluso. La raccolta è avvenuta con due modalità principali: innanzitutto l'intercettazione nascosta di termini, strappati alle conversazioni spontanee dei ragazzi udite in vari ambiti dall'autore e dai suoi collaboratori; in secondo luogo Lanza si è avvalso di vere e proprie interviste agli adolescenti (interviste che egli per primo definisce degli interrogatori), in cui veniva ad essi chiesto di "tradurre" in giovanilese certe parole o certi modi di dire. Nelle interviste Lanza afferma di aver sperimentato quel divario comunicativo intergenerazionale di cui un po' tutti abbiamo fatto esperienza: nel comunicare con gli adulti, dice Lanza, i giovani mettono in campo un approccio formale, che non permette di creare una "comunione intellettuale" (Lanza, 1974, pag. 19). Ne discende che questo rapporto, basato sul linguaggio convenzionale, consiste nella creazione di un compromesso, "uno sforzo istintivo di comprensione, tra le varie generazioni, con reciproci riguardi, quindi evidentemente un rapporto, fin dall'origine, privo di sincerità" (Lanza, 1974, pag.19). I termini ottenuti in questi due modi sono poi stati divisi a seconda degli ambiti di cui essi fanno parte, per ognuno dei quali Lanza ha creato un piccolo dizionarietto, accompagnato da una breve introduzione di giusto un paio di pagine. Come si può immaginare alcuni di questi ambiti sono ovviamente l'amore, la scuola, verbi e modi di dire, la droga, i vestiti, il corpo, la moda, lo sport e la famiglia, giusto per citare i più universali delle varie generazioni di giovani. Rispetto all'indagine di Manzoni e Dalmonte, quella di Lanza ha il pregio di aver attinto a fonti lessicali sparse in tutta Italia, cosa che almeno in teoria dovrebbe permettere la fuga dal rischio di una sorta di, si passi il termine, "localismo". In realtà è assai difficile, anzi impossibile, tracciare dei confini netti innanzitutto tra ciò che è e ciò che non è definibile come linguaggio giovanile, e poi ancor più tra le espressioni che sono specifiche di un gruppo e quelle che invece possono essere considerate come patrimonio comune dei giovani di un certo periodo storico, a livello sia italiano che, più ambiziosamente, internazionale. In effetti la lingua dei giovani è un come un enorme calderone che ribolle e viene rimescolato continuamente, con l'aggiunta (e anche la rimozione) di nuovi ingredienti, alcuni dei quali talvolta riemergono in maniera inaspettata. Rimanendo nel campo delle ricerche di stampo lessicale, è impossibile non citare il lavoro di Banfi e Sobrero, consistente nella somministrazione di questionari a ragazzi e ragazze delle città di Trento e Milano, a cui veniva chiesto di riconoscere e segnalare in una tabella di 27 parole quali di queste erano a loro non note, note ma non usate,

oppure note ed usate, e infine di fornire una glossa ai termini conosciuti. È bene segnalare sin da subito che la tabella stesa nei nostri questionari riprende esattamente questo tipo di schema. L'indagine di Banfi e Sobrero è particolarmente interessante perché non cerca di creare un prontuario di giovanilismi, ma punta piuttosto a capire quanto e come variabili come la provenienza geografica, il genere, il livello di istruzione dei genitori influiscono sulla conoscenza e sull'uso attivo di termini appartenenti al linguaggio giovanile. Per selezionare le parole, Banfi e Sobrero si sono affidati a varie fonti, come i gerghi storici, la lingua dei Paninari, il linguaggio della televisione. Quello che si è visto, molto in breve, è che gli informatori più alfabetizzati (Banfi e Sobrero usano proprio questo termine per definire la competenza nei confronti del linguaggio giovanile) sono i maschi, specialmente se provenienti da una grande città come Milano (in effetti le ragazze di Milano si sono mostrate alfabetizzate almeno quanto i ragazzi di Trento, a volte anche di più), e coloro che dichiaravano i più bassi livelli di istruzione dei genitori. Questo a conferma di quanto sia fluida e per niente compatta la realtà giovanile. L'indagine di Banfi e Sobrero, che non a caso è ancora oggi fondamentale, ha dunque il grande merito di interrogarsi più a fondo sui possibili fattori di rilievo che incidono sulla tendenza all'uso o meno del linguaggio giovanile, senza cadere nella tentazione di unificare i giovani come una massa piatta di parlanti uguali tra loro.

1.2.2: UN APPROCCIO DI CARATTERE CULTURALE: GIACOMELLI E SCHOLZ

Vi è poi anche chi ha cercato di interpretare il linguaggio giovanile inserendolo e osservandolo all'interno di cornici (sub)culturali ben precise. Ci si riferisce chiaramente al celebre lavoro di Roberto Giacomelli, *Lingua Rock* (1988), e, più tardi, al tentativo di Arno Scholz, *Sub cultura e lingua giovanile in Italia. Hip hop e dintorni* (2004). L'idea di Giacomelli è di certo molto raffinata. Egli si interroga su come il fenomeno della musica *Rock* abbia cambiato il modo di parlare dei giovani degli anni 80', e per rispondere a questa domanda egli cerca di individuare dei nuclei di senso, che chiama *sèmi*, all'interno della cultura del mondo *Rock*, che assumono significati particolari per coloro che sono in grado di coglierli (Giacomelli parla di una vera e propria iniziazione ai riti e alla simbologia del *Rock*). Non è così difficile immaginare che i due nuclei principali individuati da Giacomelli sono l'uso di sostanze stupefacenti e la liberazione sessuale, che si combinano e interagiscono in moltissimi modi differenti, e non potrebbe essere diversamente dato lo stretto legame che le due sfere intrattengono: la rottura dei freni inibitori va di pari passo con l'assunzione della droga, che la incoraggia e ne amplifica la potenza. Per gli iniziati quindi questi riti e questi simboli trovano una corrispondenza anche a livello linguistico, con tutta una serie di termini che appartengono alla sfera della droga e del sesso, e che spesso si fondono, andando ad indicare entrambe le dimensioni in un'unione che riflette l'abbandono orgiastico di chi si lascia travolgere da questa esperienza. Dopo aver individuato i vari *sèmi* e le espressioni che più o meno palesemente li richiamano (in questo caso si può parlare effettivamente di funzione criptica del linguaggio), Giacomelli seleziona alcuni brani *Rock* americani in cui individuare con funzione esemplificativa quanto mostrato in precedenza: se ci è concesso un piccolo appunto, ci sia permesso di dire che non si è trovata ideale la scelta di presentare i brani in traduzione italiana, ma è da supporre che l'idea di Giacomelli sia di rendere accessibili i testi anche ai lettori non preparati in inglese, che, al tempo della pubblicazione, devono aver rappresentato una netta maggioranza.

Il secondo dei due volumi citati che adottano un punto di vista di carattere più culturale è, appunto, quello di Arno Scholz. Rispetto a quello di Giacomelli, si tratta di un testo sicuramente più articolato, che tratta sotto varie angolature il fenomeno dell'*hip hop*, manifestazione culturale che parte dagli Stati Uniti e si diffonde in particolare in vari paesi dell'Europa. L'idea dell'*hip hop* come fenomeno sub-culturale assume per Scholz non tanto un valore oppositivo nel senso di un contrasto tra un cultura alta e una bassa, quanto piuttosto un valore di tipo "distributivo", che si osserva nella diversa declinazione a livello locale e sociale di un *canone culturale comune* (Scholz, 2004, pag.18), a cui le subculture sono collegate. In questo senso per Scholz assume particolare rilievo la dimensione sociale dell'*hip hop*, e in generale dei fenomeni che riguardano il mondo e il linguaggio giovanile, pur ribadendo la necessità un approccio interdisciplinare, che non si limiti dunque alla linguistica, ma che abbracci in generale le discipline di matrice culturale (ivi, pag 19). Dei 14 capitoli che

compongono il volume, i più interessanti per chi si occupa di LG sono, anche per ammissione dello stesso Scholz nell'introduzione, il numero 4 e il numero 8. Nel capitolo 4 Scholz ripercorre brevemente la storia dell'*hip hop* in Italia, sottolineando come esso non sia patrimonio esclusivo dei giovani, che però ne sono certamente i maggior portatori. Chiarito questo punto, l'autore si preoccupa di mettere in guardia da possibili generalizzazioni fuorvianti che spesso vengono fatte nei confronti dei fenomeni culturali giovanili, che dal punto di vista dell'*outgroup* subiscono banalizzazioni e pregiudizi dettati dalla scarsa comprensione del fenomeno stesso. Chiude il capitolo 4 una rassegna delle particolarità linguistiche dei testi prodotti nell'ambito della cultura *hip hop*, con particolare attenzione alla canzone *rap*, che ne rappresenta la manifestazione di spicco. Le fonti linguistiche principali sono il prestito dall'inglese e l'inserzione di tratti substandard dell'italiano, sia dialettale che colloquiale. Ovviamente le particolarità segnalate da Scholz sono da intendersi a livello generale, ed egli stesso ci tiene a ribadire la diversità di ogni gruppo sociale che si affaccia sul versante dell'*hip hop*, da cui ne consegue l'unicità dell'esperienza. Linguisticamente parlando, questo significa che bisogna far molta attenzione ad ascrivere determinati usi alla totalità dei gruppi, e che ogni operazione di generalizzazione deve essere vagliata molto attentamente. Il capitolo 8 si occupa più da vicino di analizzare i modi con cui il modello americano della canzone *rap* viene rielaborato in Italia, stilando una serie di temi e motivi ritornanti, di quali viene indagata la realizzazione linguistica attraverso l'analisi di alcuni brani ritagliati. Viene messo in luce come il modello originario sia sempre rimodellato e mai ripreso in maniera acritica, tanto più che quelli che in apparenza possono sembrare delle sorte di plaghi in realtà sono parodie che mettono in luce la differenza di contesto culturale all'interno del quale scorre questa produzione musicale. Chiude il capitolo un breve dizionario di termini particolari del *rap*, cosa che conferma una qualche forma di importanza sempre accordata alla dimensione lessicale.

1.2.3: UNA RICERCA SULLA LINGUA SCRITTA: IL LAVORO DI CLAUDIA DINALE

Per chiudere questa breve e assolutamente parziale rassegna merita di essere citato il lavoro di Claudia Dinale (Dinale, 2001), dal momento che si discosta in maniera significativa da quelli visti finora. Esso infatti si concentra sull'analisi di una produzione giovanile particolare: le lettere. Dinale prende in esame un *corpus* di lettere private scritte nel corso degli anni Ottanta da ragazzi provenienti da varie regioni d'Italia e di età compresa tra i quattordici e i ventiquattro anni (con età media di circa diciassette anni e mezzo). Questo genere è oggi sicuramente in regresso, grazie (o a causa, a seconda dei punti di vista) allo sviluppo delle nuove tecnologie della comunicazione, che permettono interazioni simultanee con chiunque e in ogni momento della giornata. L'analisi di Dinale si sofferma innanzitutto sulle caratteristiche del genere lettera, coi suoi modelli e le sue funzioni. In seguito, vengono discussi gli elementi "giovanili" che entrano in gioco nella comunicazione epistolare, con particolare rilievo verso lo statuto teorico del linguaggio giovanile, di cui, sulla scorta degli studi di Sobrero ne viene riconosciuta la particolarità di variante diafasica dell'italiano, caratterizzata da una forte espressività. In realtà, a proposito della componente giovanile all'interno del *corpus* in suo possesso, Dinale nota che essa è spesso piuttosto controllata, e questo controllo è dovuto essenzialmente a due ragioni: *in primis*, c'è da tenere conto del prestigio accordato anche dai giovani alla lettera, nella quale non si può prescindere da certe prescrizioni quali, ad esempio, le formule di apertura e di chiusura; in secondo luogo è la serietà degli argomenti che vengono affidati ad un genere solenne come la lettera ad impedire un uso massiccio di elementi espressivi. Ciò non toglie che le varie "fonti di linguaggio" (Dinale, 2001, pag.60), quali la televisione, la pubblicità e la scuola, possano essere ugualmente impiegate, con il tasso di impiego che naturalmente varia in ragione di molti elementi che caratterizzano lo/la scrivente, ovvero il genere, la provenienza geografica, il livello d'istruzione, e l'età, senza dimenticare la situazione comunicativa, dato che vi è una differenza abissale fra le lettere private e quelle scritte in vista di una futura pubblicazione (con quest'ultime che sono molto più stereotipate e decisamente meno spontanee). I due capitoli più corposi della trattazione di Dinale consistono nell'analisi delle lettere del *corpus* con lo scopo di individuarne alcuni tratti caratteristici a livello di usi linguistici, e poi anche di testualità. Vengono presi in considerazione vari fenomeni del parlato (per citarne alcuni: il *che* polivalente, la scelta dei pronomi

personali, l'alternanza fra l'uso dell'indicativo e del congiuntivo), e varie strategie di progettazione testuale come l'uso dei segnali discorsivi, dei connettivi, ma anche delle interiezioni, delle esclamazioni e della punteggiatura. Sono senza dubbio molto interessanti le considerazioni fatte da Dinale a proposito della solennità del genere lettera, la cui conseguenza più forte è l'approccio che i ragazzi intrattengono col genere epistolare. Il fatto che essi tengano a freno l'espressività e l'esuberanza tipiche del linguaggio giovanile è a nostro parere indice di almeno due elementi: innanzitutto ciò prova che la lingua dei giovani è molto più profonda della varietà usata col gruppo dei pari per ragioni espressive, e quindi ben più di una semplice accozzaglia di vocaboli stranieri e dialettalismi guidati da una vena burlesca, come vorrebbe invece Alfredo Schiaffini, la cui posizione è sanzionata anche da De Mauro, che ci ricorda come sia facile lasciarsi andare ad analisi frettolose e controproducenti; in secondo luogo, ci fa capire che i ragazzi sono in grado di cogliere la particolarità del contesto comunicativo, a seconda del quale sanno rimodulare le loro conoscenze linguistiche, per esprimersi anche in situazioni che richiedono una certa serietà. Ci preme sottolineare questo aspetto perché nel corso della compilazione del questionario di questa ricerca si è avuto modo di sperimentare sia il lato più giocoso dei ragazzi, ma anche il loro impegno e la loro concentrazione nel momento in cui si sono trovati di fronte a domande molto specifiche, alle quali hanno risposto con grande acume, ben visibile soprattutto nella domanda conclusiva, in cui veniva chiesto loro di effettuare una riflessione autonoma, per la cui stesura si sono affidati a un linguaggio preciso e sorvegliato.

1.2.4: LE PRINCIPALI CARATTERISTICHE DEI LINGUAGGI GIOVANILI

Come promesso, la rassegna termina qui. Gli studi sul linguaggio giovanile in realtà sono moltissimi, e la loro quantità è continuamente in espansione: qui ci si è limitati a esporne qualcuno a titolo esemplificativo, giusto per dare anche un'idea (di certo molto parziale) delle modalità con cui gli esperti si pongono nei confronti del mondo giovanile. Quello che ci preme ora è sintetizzare i risultati principali a cui la ricerca è pervenuta, che aiutano a vedere una realtà complessa come il linguaggio giovanile in modo meno istintivo e più ragionato. Innanzitutto, tra gli specialisti (con particolare riferimento a Radtke, Sobrero e Còveri, ma queste posizioni sono condivise anche da molti altri) c'è accordo sul fatto che il linguaggio giovanile sia una varietà diafasica dell'italiano, ovvero una varietà che viene utilizzata in certi contesti specifici; nel nostro caso è il codice che i ragazzi e le ragazze usano coi propri pari, mentre quando comunicano con gli adulti si affidano ad altre possibilità (italiano standard, dialetti, ecc.). Per quanto riguarda le funzioni di questo particolare codice, non è quella gergale a prevalere, dal momento che l'obiettivo non è celare il significato di quanto viene detto a coloro non conoscono il codice. È invece molto più significativa la funzione ludica, in particolare per gli adolescenti, che sono ancora in una fase esplorativa della loro vita, anche dal punto di vista linguistico, in attesa di costruire il patrimonio che li accompagnerà da adulti. Si tratta di un aspetto molto significativo, che si ricollega anche alla ricerca, da parte dei ragazzi, di un linguaggio che fornisca loro espressività, ricercata attraverso vari stratagemmi, come l'iperbole, il turpiloquio, gli anglicismi e i dialettalismi. Il fatto di dire qualcosa in un modo alternativo a quello più standard, ad esempio attraverso l'uso di prestiti ricercati, aumenta il senso di solidarietà tra i ragazzi e fa sorgere in loro la convinzione di essere "più avanzati" rispetto ad altri strati sociali (Radtke, in Banfi e Sobrero, 1992). Questo bisogno di appartenenza, fortissimo negli adolescenti, è stato espresso da Simone con parole memorabili:

Quel che i giovani si dicono si capisce, nei casi più complessi, dopo un minimo di addestramento. Non serve neppure a trasmettere messaggi speciali, perché in fondo questi giovani si dicono sempre le stesse cose: aspirazioni, proteste, speranze, desideri, turbamenti, piaceri e così via. Se, per dire queste cose, i giovani avvertono quasi ad ogni generazione il bisogno di inventarsi un idioma nuovo, una ragione più profonda ci dev'essere. Si può credere che questa ragione sia costituita da una molla anch'essa del tutto ovvia e tradizionale, che si presenta ogni volta in forma diversa: uno spaventoso desiderio di appartenere, di aderire, di essere membri-di. Appartenere, aderire, essere membri di una comunità di pari, che aiuti a superare le tre fondamentali paure che l'adolescente si trova a vivere: la paura del mondo dei grandi, la paura del mondo del lavoro e delle cose, la paura di restar soli. In fondo l'adozione di un codice specifico è uno dei più primordiali mezzi di assicurazione di cui si disponga: permette di dire a sé stessi e agli altri «sono dei

vostrì; non lasciatemi solo>>” (Raffaele Simone a proposito dell’articolo ‘lao paninaro, in «Italiano e oltre», 3, 1988, pp.107-111)

Essere dotati di un certo linguaggio, da spendere coi propri pari, è dunque una tappa fondamentale per poter aderire a un certo gruppo, pena l’emarginazione, che è l’equivalente della morte, una morte sociale, s’intende. Simone ha ragione nel dire che gli argomenti di cui i ragazzi parlano tra di loro non sono certo nuovi, come non suonano nuove le emozioni che provano, ma solamente espresse in modo diverso da chi è venuto prima (Renzi, 1991, citato in Còveri, 1996). Eppure, l’importanza accordata dai giovani alla dimensione emotiva è capitale, in quanto tipica di un età le esperienze sono quasi sempre travolgenti. Nella sua ricerca condotta con 36 adolescenti di Toronto, Danesi arriva ad enucleare tre categorie base di programmazione del discorso nel linguaggio degli adolescenti: linguaggio emotivo, connotativo e socialmente definito. Danesi chiama ELP la programmazione del linguaggio emotivo (*Emotive Language Programming*), che fa riferimento alla “tendenza degli adolescenti a parlare con degli indicatori del linguaggio accentuati, rivelando l’impulso a *manifestare esternamente sentimenti molto intensi (corsivo nostro)*” (Danesi, citato in Titone, 1995, pag.41), che si palesa attraverso tratti come “una maggiore velocità, una struttura della frase semplificata, la caratteristiche di una intonazione sovraeccitata, la modulazione della voce molto espressiva” (ivi, pag.41). Danesi sottolinea come questo primo livello sia fortemente preponderante nel modo di esprimersi degli adolescenti, poiché punta ad esternare ciò che sentono dentro, che è ciò che li anima e li guida; si noti che i tratti individuati da Danesi sono di carattere extra-linguistico, a conferma del fatto che il linguaggio giovanile è qualcosa di più profondo articolato di un insieme di elementi lessicali. Segue poi la programmazione del linguaggio connotativo (*Connotative Language Programming- CLP*), ovvero “la tendenza degli adolescenti a coniare nuove parole ed espressioni, o ad estendere il significato di altre, in modo estremamente connotativo e suggestivo”. Secondo l’autore il tipo di strategia prevalente nella comunicazione con gli adulti è quello denotativo, anche se spesso i ragazzi stessi non sono in grado di fornire una definizione di certi termini. Infine, Danesi individua nella programmazione del linguaggio socialmente codificato l’ultimo livello del linguaggio degli adolescenti (ricordando però che tali livelli esistono pure nel modo di parlare degli adulti, seppure in modi e in misure diverse), siglato SCLP (*Socially Coded Language Programming*). Naturalmente questo livello si spiega con la necessità, come abbiamo già visto, dell’adolescente di identificarsi all’interno di un gruppo di pari, necessità che, ricorda Danesi, trova nella tendenza egocentrica tipica dell’adolescente il suo complementare. Ecco che si spiega facilmente l’abbondante uso del turpiloquio come elemento socialmente codificato. A conclusione di questa serie di osservazioni, Danesi conclude che il linguaggio degli adolescenti ha una fortissima carica socioaffettiva, elemento di cui sicuramente gli adulti (genitori e insegnanti in particolare) dovrebbero tener conto prima di vedere in questa forma di espressione una “forma di linguaggio degenerata” (ivi, pag.47). Insomma, il modo di parlare dei giovani ci dice molte cose su di loro, se ci si mette davvero in ascolto. Purtroppo la differenza di linguaggi che separa le nuove generazioni da quelle più vecchie è spesso motivo di fatica ed incomprensione, piuttosto che una risorsa su cui fondare un dialogo che tenga conto delle naturali differenze che lo scorrere del tempo comporta.

1.3: COM’È CAMBIATO IL MODO DI VIVERE DEI GIOVANI; LE “NUOVE” SFIDE LINGUISTICHE, DENTRO E FUORI LA SCUOLA

È vero, negli ultimi 50-60 anni il mondo ha conosciuto tutta una serie di cambiamenti frenetici, che hanno mutato in modo rapido e netto la società e i valori di riferimento, tanto che oggi più che mai è diffusa una sensazione di smarrimento che colpisce tutte le fasce sociali. Per quanto riguarda i giovani, si osserva una tendenza a procrastinare l’ingresso nel mondo degli adulti, cercando di sperimentarsi in una gamma di esperienze più ampia possibile, affidandosi a scelte reversibili, in modo da rimandare decisioni troppo secche (Mancaniello, in Betti, 2002). Questo comporta ad esempio una maggiore permanenza nella casa dei genitori, o comunque un rapporto in cui rimane abbastanza saldo il legame con la propria famiglia, in modo da avere la possibilità di trovare lì un sostegno nel momento del bisogno. In effetti, il rapporto intergenerazionale, si caratterizza oggi con una ridefinizione delle dinamiche familiari, che hanno portato ad una nuova

impostazione dei rapporti, basati su modalità relazionali più paritetiche e meno conflittuali (ivi), cosa che non toglie certo la presenza di elementi di conflittualità. Un altro mutamento rilevato più a livello sociale, è la generale tendenza verso la ricerca di una socialità ristretta. Gasperoni nota che “vi è sempre maggior rilievo dato alla vita di relazione ed ai rapporti interpersonali, ma tali rapporti vengono vissuti ed agiti nel proprio intorno immediato; le dimensioni del collettivo, dell’impegno pubblico, delle cosiddette «virtù civiche» si spostano sempre più sullo sfondo degli schemi valoriali che guidano i comportamenti giovanili. Ne consegue un insieme di atteggiamenti e di orientamenti all’azione che sembra sempre più rinserrarsi nella ristretta cerchia degli affetti sicuri, delle certezze che derivano solo dallo stare insieme e dal sostenersi a vicenda tra chi condivide i nostri stessi criteri di giudizio, i medesimi modi di vita, lo stesso ambiente sociale. L’altro appare sempre più lontano, la società viene relegata nel retroscena.” (Gasperoni, in Buzzi, Cavalli, de Lillo, 2002, pag.48). Se da un lato ciò che dice Gasperoni è certamente tangibile, dall’altro lo sviluppo dei mezzi di telecomunicazione e dei trasporti ha potenziato la ricerca da parte dei giovani di esperienze che vadano oltre la realtà locale italiana, che già come osservava Radtke (in Banfi e Sobrero, 1992) è percepita come “troppo piccola, ristretta, poco consona alle (loro) esigenze sovranazionali”. Questo spiega peraltro l’abbondante uso di anglicismi che è ormai tipico dei giovani, grazie ai quali i ragazzi si smarcano dalla realtà degli adulti italiani e rivolgono il loro sguardo verso la dominante cultura angloamericana; tale uso spesso genera la preoccupazione di una rovina dell’italiano, idea che De Mauro cassa con decisione:

se si considera il fenomeno della diffusione degli esotismi tanto in relazione al loro effettivo permanere nell’uso quanto in relazione al corpo complessivo del lessico e alla loro frequenza nell’uso, le preoccupazioni per la «morte» della lingua italiana si rivelano infondate” (De Mauro, 1986, pag.209)

Anche il radicale mutamento delle modalità di produzione ha delle ripercussioni sulla prassi di vita delle nuove generazioni, soprattutto per quanto riguarda la gestione del tempo libero:

La concezione del tempo libero passa da quella di alternanza fra lavoro e riposo, biblicamente inscritta nella natura umana, a quella di un tempo libero come “nuovo lusso” delle società industrializzate (...) Il modello di vita che si sta così configurando è quello in cui al centro non c’è solo il “fare per produrre”, ma piuttosto il fare per scoprire realtà creative ed affettive che diano un significato nuovo all’esperienza dell’individuo; questa diversa concezione della vita e dell’attività individuale trova gli adulti attuali impreparati, soprattutto nella trasmissione educativa di valori e comportamenti che orientino in tal senso le nuove generazioni” (Ajello e Cappi, in Ardone, 1999, pag.239)

Il risultato più classico del modo in cui il tempo libero è stato ricodificato dai giovani si traduce nell’idea che essi non siano disposti ad impegnarsi sul posto di lavoro, e più in generale, che non vogliano faticare e mettersi in gioco per guadagnarsi da vivere. Insomma, i cambiamenti sommariamente discussi uniti a tantissimi altri (che meritano delle analisi unicamente incentrate su un fenomeno specifico) sono oggi più che mai fonte di malumore e distacco tra le generazioni, che portano specialmente gli adulti a giudicare i ragazzi con stereotipi negativi che “lasciano trasparire la difficoltà di leggere i comportamenti giovanili, l’impossibilità di interpretarli al di fuori delle categorie che conosciamo” (Genovese, in Betti, 2002, pag.17). Sono giudizi che pesano, soprattutto all’interno di un contesto sociale che ha creato una situazione di forte incertezza nei confronti del futuro. L’impellenza di tutte queste questioni aperte è piuttosto evidente, così come è evidente il ruolo che l’educazione ricopre nel guidare i ragazzi attraverso la loro crescita in un contesto così complesso. Purtroppo anche la scuola fatica nel configurarsi come luogo di crescita e dialogo, tanto che molti, tra i quali anche Mariagrazia Contini si sono chiesti quali sono i possibili scogli nella comunicazione tra adulti e ragazzi. La studiosa osserva come un forte ostacolo sia insito nel fatto di voler continuare a vedere il mondo con “i nostri occhiali e il discorso che noi conduciamo con noi stessi”, cosa che ci porta a “una lettura soggettiva e non già oggettiva della realtà” (Contini, in Betti, 2002, pag.41). Il fatto di voler vedere le cose in un certo modo, osserva Contini, fa sì che si attivi tutta una serie di aspettative e di stereotipi nei confronti dell’altro e che all’altro verranno trasmessi, e che fanno percepire l’atteggiamento negativo che è stato attivato nei suoi confronti, cosa che non farà altro se non complicare ulteriormente ogni tentativo di avvicinamento. Da questa proverbiale fatica che le diverse generazioni sperimentano nei loro tentativi di

interazione si muove la mia domanda di ricerca. Ciò che ci ha spinti a intraprendere questo percorso è stata la sensazione, tutta da verificare, che anche nella scuola la differenza di linguaggi tra gli adulti-insegnanti e i ragazzi-studenti sia una potenziale insidia per una comunicazione efficace e per la creazione di un percorso di crescita. E questo da almeno due punti di vista intrecciati tra loro: innanzitutto per quanto riguarda la creazione di una relazione educativa sana, che può venire invece intaccata dalle distanze linguistiche e dai pregiudizi che esse così facilmente sono in grado di generare; poi, chiaramente, anche dal punto di vista didattico, dal momento che la fatica che emerge nel trovare un terreno linguistico comune si riflette in una serie di smarrimenti e incomprensioni nelle diverse aree disciplinari con cui i ragazzi devono quotidianamente confrontarsi. Poco fa si è detto che le due dimensioni anzidette sono intrecciate: si prenda in considerazione questo esempio, forse un po' banale, ma a nostro parere molto chiaro. È opinione comune che le prestazioni linguistiche dei ragazzi, nei passaggi successivi dalle scuole elementari alle medie prima, e dalle medie alle superiori poi, siano in calo non solo in relazione all'aumentare dell'età (i più piccolini si dimostrano in proporzione più abili dei loro compagni più grandicelli), ma anche rispetto alle generazioni precedenti. In effetti anche De Mauro ragiona su tutta una serie di studi che documentano la suddetta flessione, dai quali egli non conclude affatto che siano peggiorate le *capacità linguistiche* (corsivo nostro; si faccia attenzione alla sottile ma cruciale differenza fra *capacità* e *prestazioni*) delle ultime generazioni di studenti. In effetti all'altezza del 2000 De Mauro rileva come rispetto alla generazione precedente fosse aumentata la propensione alla lettura, soprattutto nelle ragazze, anche in ragione di un aumento dei livelli di scolarizzazione; dunque anche De Mauro conclude che "è una sciocchezza infondata dire che in Italia oggi i giovani leggono meno degli anziani ed è altrettanto infondato dire che i giovani d'oggi leggono meno di quelli del passato" (De Mauro, in Piemontese, 2000, pp.15-16). Quel che pare vero però è che, *a parità di livello scolastico*, le prestazioni delle generazioni più giovani abbiano subito una qualche forma di flessione, pur in quadro complessivo di miglioramento della condizione linguistica globale (ivi, pp.15-17). A preoccupare davvero De Mauro sono le "richieste che l'ambiente linguistico sottopone a ragazzi e giovani" (ivi, pag.17), tra le quali egli ne rileva più di qualcuna: il parlato familiare e colloquiale, la consistenza linguistico-culturale dei patrimoni familiari, i dialetti, l'ascolto televisivo, i diversi livelli del patrimonio linguistico nazionale, le lingue straniere, i testi scolastici, i linguaggi dei servizi di immediata necessità, i linguaggi delle tecniche produttive, delle leggi e della Costituzione, delle scienze e delle lettere. (ivi, pp.17-18). Insomma, dal canto loro gli studenti sono chiamati a districarsi in una fitta selva di linguaggi differenti tra loro, mentre la scuola cerca di rendere possibile anche la crescita linguistica, continuando però a fare davvero troppa fatica. Ad oggi pare ancora molto disatteso l'auspicio di Titone, per il quale "i due comunicanti nella scuola possono interagire significativamente soltanto se posseggono una «competenza comunicativa» (Hymes, 1973) sufficientemente omogenea, che non vuol dire semplicemente uniformità di codici (aspetto formale) ma convergenza di assetti pragmatici e quindi socio-culturali, cognitivi e dinamico-affettivi" (Titone, 1988, pp.18-19).

1.4: UNA PROSPETTIVA DIVERSA PER LA SCUOLA E NON SOLO

Nessuno si sognerebbe mai di negare le sfide che la scuola italiana sta affrontando, d'altro canto non è però possibile non vederne certi limiti. Molto spesso i docenti si limitano ad essere degli esperti all'interno dei propri domini disciplinari (e talvolta purtroppo neanche questo), concentrando i propri sforzi sulla trasmissione di contenuti e poco altro. Un simile approccio non solo non tiene conto della complessità della sfida educativa, ma anche non mette in campo quell'interdisciplinarietà che viene invece chiesta con tanta insistenza ai ragazzi e alle ragazze. Si tratta di un modo monolitico di pensare e di vivere l'insegnamento, che spesso pretende dagli altri ciò che esso non è *in primis* in grado di dare. Eppure i mezzi e le possibilità per espandere la preparazione dei docenti non mancano: poco fa si è portato solo un assaggio di alcuni studi specialistici sia di carattere (socio)linguistico, che, anche se in misura più ridotta, di carattere sociologico, con lo scopo di proporre alcune considerazioni a nostro avviso rilevanti, e di ricordare che tali studi esistono. Nei confronti dei giovani si sono attivati pressoché tutti gli ambiti di ricerca delle scienze umane: la

sociolinguistica ne ha indagato i linguaggi e le loro peculiarità, la sociologia ha cercato di capire come essi si muovono all'interno del tessuto sociale, la psicologia tenta di dar forma al loro pensiero e la pedagogia si chiede quale siano i metodi educativi più validi. Ciò nonostante la scuola, almeno in Italia, sembra rimanere impermeabile ai risultati di questi lavori e alle loro implicazioni. A dire il vero anche gli specialisti delle discipline appena citate (e in generale di chi si occupa del mondo giovanile secondo la prospettiva data dal proprio ambito di ricerca) faticano, almeno quando si tratta della scuola, ad intrecciare gli innegabili passi avanti fatti in una visione d'insieme. In particolare, ci sembra che la sociolinguistica come disciplina, e l'educazione linguistica come approccio didattico possano trarre enorme beneficio dall'unione delle proprie prospettive, anche se da quanto ci risulta mancano dei tentativi che cerchino di percorrere questa via. La sociolinguistica tende ad occuparsi di fenomeni più o meno ampi, e a proposito dei giovani gli specialisti si sono giustamente chiesti se è possibile parlare di linguaggio giovanile, arrivando ad individuarne alcune caratteristiche e studiandone le declinazioni in alcuni contesti specifici, ma se si parla della scuola, l'interesse pare più limitato al fatto che i ragazzi e le ragazze oggetto di un particolare studio sono effettivamente in età scolare (cosa che li differenzia moltissimo da altri gruppi di giovani, come ad esempio quello di chi ha già superato i vent'anni), mentre ci si chiede molto meno come gli adolescenti si confrontano linguisticamente proprio col mondo-scuola. Chi si occupa di educazione linguistica invece fa di certo un ottimo lavoro per capire quali sono le difficoltà degli studenti, individuando le fonti principali del cosiddetto *svantaggio linguistico* e proponendo metodi, riflessioni e attività da provare a portare nelle classi per far crescere gli studenti anche linguisticamente. Rimane però sempre in secondo piano il modo in cui le due parti (studenti e docenti) vivono il rapporto con l'altro, proprio a livello linguistico. Insomma, a ci si pongono ancora troppo poco interrogativi quali "ma a scuola come si parlano tra di loro gli studenti e i docenti?", "che ne pensano gli uni del modo di comunicare dell'altro?", "come viene percepita la comunicazione in classe?", e simili. Sarebbe molto bello poter chiudere la questione rispondendo che tutto sommato nelle scuole italiane si parla italiano, e che dunque la questione si può archiviare così. È fin troppo chiaro che una risposta del genere non tiene alcun conto della complessità dei rapporti umani, specialmente in una realtà delicata come la scuola, e in un momento storico intricato come quello che stiamo vivendo. La sociologia e la psicologia ci mostrano come oggi più che mai l'orizzonte socioculturale dei giovani sia in allontanamento da quello delle generazioni precedenti, anche in ragione dei rapidi cambiamenti che a livello economico e tecnologico (ma non solo) hanno investito il pianeta nell'ultima sessantina d'anni. È assolutamente certo che gli sconvolgimenti a cui abbiamo assistito abbiano avuto un impatto anche sulla realtà scolastica, impatto che merita di essere indagato nelle sue varie forme. Per deformazione professionale non si è potuto fare a meno di chiedersi se esiste un divario a livello linguistico tra il modo di parlare degli insegnanti e quello degli studenti, e se tale divario esiste, che conseguenze ha a livello sia educativo che didattico. Siamo convinti che questa domanda di ricerca sia molto stuzzicante per un'indagine di carattere sociolinguistico, così come siamo convinti che possa aiutare chi si occupa di educazione linguistica a fare luce su certi nodi, quali, appunto, lo svantaggio linguistico, le prestazioni dei ragazzi, le richieste e le aspettative dei docenti, giusto per nominarne alcuni. Inoltre, facendo dialogare due filoni come la sociolinguistica e l'educazione linguistica, essi possono trarre mutuo beneficio da tale collaborazione: la prima può estendere il suo raggio d'azione anche a un ambito come la scuola, che generalmente viene schivato; l'altra può attingere alla dinamicità della sociolinguistica per spiegare una realtà che è profondamente radicata nelle relazioni, nei rapporti che si coltivano di giorno in giorno, e che sono sempre in divenire. Infine, è importante anche sottolineare che una ricerca che è in grado (seppur sempre in maniera parziale) di penetrare nel tessuto linguistico e relazionale del mondo della scuola ha anche il pregio di coinvolgere direttamente coloro che vivono quotidianamente al suo interno, permettendo l'emersione di tematiche nuove, che in precedenza erano magari passate sotto traccia, ma che possono diventare oggetto di discussione, di riflessione e di crescita, oltre a poter rappresentare solo l'inizio di una rete di lavori futuri.

CAPITOLO 2: La ricerca e i suoi risultati; Il questionario linguistico per genere

2.1: LO SVOLGIMENTO DELLA RICERCA

Come già anticipato nella conclusione del capitolo introduttivo, l'obiettivo dell'indagine è dunque provare a documentare questo divario linguistico (con la consapevolezza di quanto sia riduttivo tradurre numericamente dei fenomeni così complessi e di quanto i risultati siano inevitabilmente parziali), cercando di scoprire a che livelli si manifesta sia agli occhi dei docenti che degli alunni, per andare poi a proporre alcuni suggerimenti per migliorare il rapporto linguistico in classe. Per verificare l'idea si è deciso di rivolgersi ad un pubblico piuttosto specifico, ovvero insegnanti e studenti appartenenti a diversi istituti di istruzione secondaria superiore. La scelta è ricaduta su di essi, dal momento che il periodo adolescenziale è particolarmente significativo dal punto di vista linguistico, oltre al fatto che il tipo stesso d'indagine richiede una certa capacità di riflessione critica, che di sicuro non manca anche ai ragazzi delle scuole elementari e medie, ma che è comunque in essi meno sviluppata. Inoltre è risaputo che il periodo delle superiori è particolarmente delicato, a causa degli enormi cambiamenti psicofisici che gli adolescenti vivono, senza contare la bruschezza del passaggio a questi istituti, caratterizzata da una "eccessiva diversità dei contesti di insegnamento che si incontrano nel passaggio da un ciclo all'altro", che per Gasperoni causa la maggioranza degli abbandoni dei cicli di studi, che si verifica dunque perlopiù all'inizio del percorso stesso (Gasperoni, 1997, pag.68). Si è voluto dunque posare lo sguardo su una realtà che notoriamente porta con sé delle criticità di varia natura, cercando di dare la parola, pur attraverso un semplice questionario, agli studenti e ai docenti che la popolano, in modo da ascoltare entrambe le opinioni, cercando di fornire un piccolo contributo attraverso gli occhi della sociolinguistica. La speranza è che il mondo della scuola possa rendersi conto dell'importanza che il linguaggio riveste nella vita e nella crescita dei ragazzi, attivando quei tanto auspicati percorsi di educazione linguistica che da sempre sono stati promossi dal gruppo del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), sin dalla sua nascita risalente addirittura al 1973. Con una metafora molto bella Wilkinson nota che:

L'origine dello svantaggio di molti individui sta nel fatto che essi non sentono la *necessità* di sviluppare il loro linguaggio, e la ragione di ciò è che essi non sono consapevoli delle possibilità del linguaggio. Essi non apprezzano in modo completo la natura, gli usi e la gioia del linguaggio. Possiedono una gemma che vale una fortuna, che può essere lavorata con un estremo grado di precisione, la cui bellezza è intagliata in una molteplicità di sfaccettature; e ci giocano a biglie nel cortile (Wilkinson, 1971, trad.it., 1982, pag.134)

È giunta l'ora che le istituzioni scolastiche, oltre che a trasmettere competenze e informazioni, aiutino i propri studenti a coltivare anche questa gemma dal valore inestimabile.

Prima di addentrarci all'interno dell'ingente mole di dati prodotta (e che si spera non sarà troppo intricata, né troppo noiosa per chi legge), è cosa buona illustrare sinteticamente sia gli estremi di questo percorso di ricerca, sia la struttura stessa dei due questionari che sono stati proposti agli studenti e ai docenti dei vari istituti. Il progetto ha preso quota, tra mille dubbi, nella primavera del 2023, con la stesura e la revisione dei due questionari, della cui buona riuscita è doveroso ringraziare senza dubbio l'attenta supervisione del professor Santipolo. L'idea di fondo consisteva nel somministrare i questionari a un numero il più consistente possibile di alunni e insegnanti di vari istituti secondari superiori della città Rovigo (per nostra comodità geografica), in modo da poter raccogliere dati secondo varie prospettive: il genere degli informatori, con la consapevolezza che ci sarebbero stati alcuni istituti e indirizzi a prevalenza maschile, e altri a prevalenza femminile; la loro età, parametro rilevante sia dal punto di vista dei docenti che, soprattutto, da quello degli studenti; infine, naturalmente, l'istituto d'appartenenza degli informatori stessi. La speranza iniziale quindi era di poter raggiungere ragazzi e ragazze di quattro diversi indirizzi, due tecnici e due liceali, e di tre diverse fasce d'età, comprendenti i più piccoli (i cosiddetti *primini*), i più grandi (ovvero gli studenti delle quinte), e i "mezzani" (idealmente gli alunni delle classi terze). Il tutto si è concretizzato tra maggio e ottobre 2023, pertanto formalmente nel corso di due diversi anni scolastici, seppur a distanza di qualche mese. Ad accettare

questa proposta di ricerca sono stati due istituti: l'Istituto di Istruzione Superiore Viola Marchesini e il Liceo Statale "Celio-Roccati", che hanno permesso di contattare rispettivamente l'indirizzo ITI (Tecnico Industriale) e ITA (Tecnico Agrario) e gli indirizzi Classico e Artistico. Non si ringrazieranno mai abbastanza la gentilezza e la disponibilità del professor Cesare Lamantea e delle professoresse Cristiana Viotto e Vincenza Laporta, i tre vicepresidi che hanno coordinato l'attività di somministrazione e, senza i quali, tutto questo non sarebbe stato possibile. Naturalmente cogliamo l'occasione per ringraziare vivamente tutti i ragazzi e le ragazze che hanno gentilmente compilato il questionario, e tutti i docenti che si sono mostrati aperti all'iniziativa. Grazie a tutte queste persone l'obiettivo numerico è stato raggiunto e ha superato ogni aspettativa: in totale la ricerca ha coinvolto 228 fra studenti e studentesse (122 maschi e 106 femmine per la precisione) e 58 insegnanti, numeri non certo da capogiro, ma di tutto rispetto. A prestarsi per primi per primi al questionario sono stati studenti e docenti dell'indirizzo ITI, nel maggio 2023 (in realtà per quanto riguarda gli insegnanti la collezione si è protratta fino a ottobre, grazie alla collaborazione del professor Lamantea, che ha proposto a più colleghi possibile il questionario). A seguire è stato il turno del Liceo "Celio-Roccati", i cui studenti dei due indirizzi (Classico e Artistico) sono stati raggiunti nella stessa giornata di ottobre; infine, a qualche giorno di distanza si sono aggiunti anche i ragazzi e gli insegnanti dell'indirizzo Agrario. Questa scansione temporale ha implicato qualche piccolo ritocco all'idea iniziale: infatti, se per l'indirizzo ITI è stato possibile rivolgersi ad una classe prima, una terza e una quinta, per gli altri tre indirizzi non è stato possibile, dal momento che per gli studenti delle classi prime non sarebbe stato possibile compilare adeguatamente il questionario, non avendo essi sufficiente esperienza del rapporto coi propri docenti nel nuovo istituto. Pertanto, anche in base alle disponibilità delle classi, è stata effettuata la seguente modifica: del Liceo "Celio-Roccati" sono stati coinvolti ragazzi e ragazze di una seconda, di una terza e di una quinta, mentre a rispondere al questionario per l'indirizzo Agrario sono state una seconda, una quarta e una quinta. Il questionario, ovviamente, è rimasto immutato per tutti gli studenti. La quadripartizione di indirizzi che si è avuta la fortuna di raggiungere riflette in linea di massima quella già scelta da Gasperoni per la propria indagine sul rendimento scolastico (Gasperoni, 1996), che a sua volta rispecchia la divisione stereotipata (e tutto sommato anche triste) degli indirizzi in base al loro presunto prestigio, con in testa quelli liceali (in particolare lo Scientifico e il Classico), seguiti da quelli tecnici, e poi da quelli professionali. Se nella ricerca di Gasperoni effettivamente emergono delle differenze di rendimento in favore dei licei, in questo lavoro, in cui non è previsto alcun tipo di valutazione, si è rilevato un rincuorante contributo da parte di tutti gli indirizzi, i cui studenti e studentesse hanno fornito risposte molto acute e pareri davvero interessanti.

Qualche parola sulla parte prettamente pratica della somministrazione, e qualche piccola osservazione, prima di passare al commento della struttura dei questionari e all'analisi dei dati. I questionari degli studenti sono tutti stati proposti in presenza: si ringraziano tutti i docenti che hanno gentilmente aperto le porte della loro classe. Si è voluto scegliere questo tipo di somministrazione per due ordini di motivi: il primo, decisamente poco nobile, va ricercato nella nostra scarsa confidenza con la tecnologia, cosa che avrebbe potuto facilmente causare danni irreparabili alla raccolta dati; il secondo, molto più forte, sta nel fatto che si è ritenuta la somministrazione in presenza decisamente più stimolante per i ragazzi, che hanno avuto così modo di vedere la persona che si stava rivolgendo a loro, e anche di interagire con eventuali domande e curiosità. La piccola fatica di dover stampare un numero adeguato di copie e di pinzare i vari fogli del questionario è stata ampiamente ripagata dal riscontro che studenti e studentesse hanno, perlomeno a nostro parere, mostrato nei confronti della ricerca. All'iniziale (e comprensibile) incertezza mista a curiosità che l'ingresso di uno studente-ricercatore nelle classi ha generato, è seguito poco dopo l'incessante suono delle penne che scrivono. Ben presto i ragazzi, vista l'entità del questionario, hanno iniziato a sciogliersi e a mostrare più di qualche compiaciuto sorriso: probabilmente non capita tutti i giorni di trovarsi di poter dire la propria senza alcun pelo sulla lingua. Come si può facilmente ipotizzare il lavoro è diventato inevitabilmente di gruppo, con ragazzi e ragazze intenti a chiedere ai compagni più vicini un confronto sulle risposte (soprattutto per la prima parte, e a breve sarà chiaro il perché), mentre gli insegnanti li invitavano spesso (ma non sempre) a terminare "il compito" rigorosamente da soli e nel modo più rapido ed efficiente

possibile. Si è provveduto subito a tranquillizzare tutti, facendo notare come il quella di gruppo è una modalità di lavoro perfettamente in linea con lo spirito del questionario. Da questo clima disteso che il questionario è stato in grado di creare bene o male in tutte le classi, sono seguite interessanti conversazioni sia con gli insegnanti presenti in quel momento, sia coi ragazzi, che hanno posto non solo domande riguardanti dubbi compilativi, ma si sono interessati anche agli interessi e alla sfera personale di chi li ha contattati. In generale si spera che questa esperienza, al di là dei risultati che ha permesso di raggiungere, sia stata un interessante momento di riflessione sia per gli studenti che per i docenti, all'insegna del confronto e dell'arricchimento personale.

Per quanto riguarda gli insegnanti invece è stato possibile proporre il questionario subito a coloro che erano presenti in aula al momento della consultazione dei ragazzi, ma il grosso del lavoro è stato gentilmente svolto dal professor Lamantea e dalla professoressa Laporta, che hanno proposto il questionario ai loro colleghi in un secondo momento. I docenti del Liceo "Celio-Roccati" invece sono stati raggiunti attraverso un'analogia versione digitale del questionario allestita con la piattaforma *Google moduli*.

2.2: LA STRUTTURA DEI DUE QUESTIONARI

Probabilmente il lettore si starà giustamente chiedendo come sono strutturati i due questionari. Si passerà subito a spiegarne l'impalcatura e il contenuto, mentre per la loro consultazione integrale si invita a visitare l'*Appendice* che si trova subito dopo la *Bibliografia*. Il questionario rivolto ai ragazzi si compone di due parti, una prima di carattere linguistico in cui si chiede di riconoscere una serie di termini (37 per la precisione) disposti in una tabella e di indicarne eventualmente l'uso e una possibile spiegazione in italiano standard (la tabella proposta ricalca nella struttura quella utilizzata nella loro ricerca da Banfi e Sobrero, 1992). Naturalmente i termini sono stati selezionati dallo chi ha condotto la ricerca e risentono di un particolare tipo di gusti e di interessi. Si è cercato di essere più *super partes* possibile, ma è chiara una certa impronta nella loro scelta. Segue poi uno specchietto volto ad ospitare eventuali aggiunte lessicali che gli studenti potevano liberamente effettuare. Per concludere, due domande a risposta multipla libera riguardanti, una, gli hobby e gli interessi dei ragazzi, e l'altra le loro forme preferite di comunicazione per via telematica. Lo scopo evidente di questa prima parte è cercare di delineare, per sommi capi, un profilo del linguaggio utilizzato dagli studenti dei due istituti. L'obiettivo taciuto che si sperava di ottenere, e che fortunatamente si è ottenuto, è mettere gli studenti a proprio agio, togliendo loro la tensione che poteva generare l'idea di compilare un questionario per una ricerca. Così facendo si spera di essere riusciti ad ottenere delle risposte più sincere e spontanee, oltre ad aver reso l'esperienza in sé più gradevole per tutti. Nella seconda parte si chiedeva invece di riflettere circa la qualità del proprio rapporto linguistico-comunicativo con gli insegnanti, attraverso nove domande a risposta multipla (con un'opzione di risposta, anche per semplificare il lavoro di spoglio) e una domanda aperta facoltativa, alla quale verrà dedicato un capitolo a parte.

Prima della tabella che, come già accennato, dà il via al questionario, sono state chieste agli studenti alcune brevi informazioni su di loro, senza alcun obiettivo di identificazione personale, ma in modo da poter giusto tracciare un piccolo profilo linguistico degli informatori. Nella tabella non sono stati inclusi dialettalismi, né dal Veneto (ovvero la variante dialettale più conosciuta), né da altre parlate, ad eccezione del termine *Fracico*, preso dal romanesco. Essi tuttavia sono stati riportati in maniera copiosa da ragazzi e ragazze nello spazio dedicato alle aggiunte lessicali. Sono stati invece inseriti numerosi anglicismi, provenienti da vari ambiti affini al mondo dei giovani (informatica, videogiochi, mondo dello spettacolo), espressioni derivanti dai gerghi storici, vari tipi di appellativi con cui i ragazzi si rivolgono ai loro coetanei, e anche qualche voce o espressione di stampo più volgare, queste proprio per mostrare l'apertura del questionario a termini che nell'ambito scolastico sono severamente condannati. Sono poi state aggiunte delle espressioni provenienti da una fonte piuttosto precisa, ovvero la lingua parlata da alcuni *streamers* italiani sulla piattaforma *Twitch*. Per coloro non ne avessero mai sentito parlare, si tratta di una piattaforma pensata per lo *streaming* di vari tipi di contenuti, ma i più prototipici sono le trasmissioni in diretta di videogiochi, affiancati da una telecamera

che riprende lo *streamer* nell'atto di giocare. Gli spettatori possono interagire tra di loro e con lo *streamer* attraverso la *chat* dal vivo. La piattaforma ha conosciuto negli anni post pandemia COVID 19 un notevole incremento degli spettatori, quasi esclusivamente giovani per ragioni legate al tipo di intrattenimento offerto. La proposta di qualche lessema tra i più famosi e iconici (ovvero *Stare sotto un cipresso*; *Fracico*; *Svegliati freddo*; *Svegliati con due date su Wikipedia*; *Sium*; *Sdrogo*) presi da alcuni degli *Streamers* più di spicco nel panorama italiano rappresenta un tentativo di risposta ad una personale curiosità circa il successo della piattaforma presso il pubblico adolescente. La domanda riguardante i contenuti preferiti di cui ragazzi e ragazze usufruiscono nel tempo libero non prevedeva un numero limite di risposte possibili, al contrario invece della domanda sulle forme di comunicazione per via telematica preferite, il cui tetto massimo richiesto era di tre risposte che, come si può immaginare, è stato infranto in più occasioni: sono pertanto state prese in considerazione anche le risposte eccedenti.

La seconda parte, molto più agile da compilare, chiede agli studenti di riflettere sulla qualità della comunicazione in classe da vari punti di vista. Si comincia con una domanda sulla comunicazione delle emozioni (domanda 1), per proseguire con due domande sulla chiarezza delle spiegazioni (domanda 2) e dei materiali scritti forniti (domanda 3). Le domande 4 e 5 chiedono di valutare il grado di coinvolgimento del modo di parlare degli insegnanti e di segnalare eventuali differenze dovute alla loro età anagrafica. Con la domanda 6 si chiede invece di ripensare ad eventuali momenti valutativi in cui gli insegnanti hanno messo in discussione le scelte linguistiche della studentessa o dello studente, con conseguente diminuzione del voto relativo alla prova sostenuta. Segue una domanda che vuole indagare l'opinione degli alunni a proposito dell'importanza o meno dei linguaggi tecnici usati e richiesti a scuola (domanda 7). Le ultime due domande a risposta multipla chiedono il parere dei ragazzi in relazione alla possibilità che i loro docenti si possano interessare ed eventualmente conoscere alcuni aspetti del mondo giovanile (domanda 8), e all'improbabile circostanza in cui i docenti si dovessero esprimere con lo stesso linguaggio usato dai giovani (domanda 9). A chiudere, la domanda aperta numero 10, pensata per fornire uno spazio di libera espressione a coloro che volevano contribuire con qualche riflessione più articolata.

Passiamo ora al questionario riservato ai docenti. Esso, a differenza di quello per gli studenti, è composto solamente da nove domande a risposta multipla con più opzioni di risposta per le domande numero 1,3 e 6 (anche in questo caso, com'era attendibile, alcuni docenti hanno segnato più risposte per domande non pensate in tal senso; ovviamente le risposte in più sono comunque state considerate), e risposta singola per le restanti. Non è stata prevista alcuna domanda aperta, dal momento che è ben nota la scarsità di tempo a disposizione degli insegnanti: le risposte ottenute si sono rivelate molto preziose già così. Anche ai docenti sono state chieste alcune informazioni personali, in particolare a proposito delle loro figure professionali. Le prime tre domande si propongono di accogliere il pensiero degli insegnanti riguardo le abilità linguistiche degli studenti nelle produzioni orali (domanda 1), in quelle scritte (domanda 2), e l'ampiezza del lessico da loro posseduto (domanda 3). La domanda 4 chiede di ripensare ad eventuali irruzioni di termini appartenenti al linguaggio giovanile in sede di verifiche sia di tipo orale che scritto, mentre la domanda 5 ha lo scopo di valutare le capacità recettive degli studenti verso il lessico usato nelle lezioni frontali. Le ultime quattro domande hanno un carattere più relazionale. Si comincia con la domanda 6, che chiede ai docenti se abbiano mai fatto uso di qualche espressione appartenente al linguaggio giovanile, ed eventualmente che effetto abbia prodotto questa pratica negli studenti. La domanda 7 punta ad evidenziare le aspettative, soprattutto linguistiche, che i docenti nutrono nei confronti dei loro allievi. Chiudono il questionario le domande 8 e 9 che indagano le modalità di relazione messe in atto rispettivamente dal punto di vista linguistico (il tipo di linguaggio impiegato in classe) e dal punto di vista educativo (il tipo di relazione instaurata).

2.3: L'ANALISI DEI DATI

Giunti a questo punto è arrivato il momento di entrare nella parte più analitica della trattazione. Verranno presentati in primo luogo i dati riguardanti gli studenti, divisi tra la prima (capitoli 2, 3, 4) e la seconda parte del questionario (capitolo 5), e in seguito quelli riguardanti i docenti (capitolo 6). Naturalmente tutte le analisi verranno integrate con vari tipi di riflessioni, scaturite da quanto portato alla luce dai dati.

Come detto, si comincerà a navigare il mare dei dati a partire dalla prima parte del questionario studenti, ovvero la parte, per così dire, "linguistica". Essendo stati proposti classe per classe i questionari sono stati visionati con questa stessa scansione; naturalmente una presentazione fedele a una tale suddivisione risulterebbe troppo dispendiosa, sia dal punto di vista della scrittura, che della lettura. Pertanto, i questionari sono stati accorpati secondo i tre tagli già dichiarati: per genere, per fascia d'età (o meglio, per classi) e per istituto. Questa è la suddivisione che verrà adottata d'ora in poi per tutte le analisi proposte in questo e nei successivi capitoli (non solo il 3 e il 4, ma anche il 5 e il 6).

2.4: IL QUESTIONARIO LINGUISTICO PER GENERE

Vediamo dunque in che modo il fattore genere contribuisce alla variazione delle risposte date al questionario linguistico; nel capitolo 3 si vedrà invece come i risultati si differenziano in base all'età dei compilatori, mentre nel capitolo 4 ci si focalizzerà sulla variabilità indotta dalle diverse provenienze a livello di istituto e indirizzo. Partiamo ricordando un po' di cifre: a compilare il questionario sono stati 228 fra studenti e studentesse, di cui 122 maschi (il 53,5%) e 106 femmine (il 46,5%). La maggior parte degli studenti è nata in Veneto (94,3% M; 91,5% F), mentre pochi sono i nati in Italia al di fuori del Veneto (2,54% M; 7,54% F), e ancor di meno risultano i nati all'estero (2,45% M; 0,81% F). Naturalmente la lingua madre (LM) dominante è l'italiano, parlata dal 98,3% dei maschi e dalla totalità delle femmine, mentre solo l'1,6% dei maschi ha come lingua madre una lingua straniera e il dialetto (questo in virtù di un bilingue italiano-cinese, un bilingue italiano-dialetto, un LM Albanese e un LM dialetto). L'italiano come lingua straniera (LS) è conosciuto, a livello Eccellente, dallo 0,81% dei maschi, ovvero i due studenti non di madrelingua italiana. La conoscenza dichiarata di almeno una lingua straniera (LS) scende invece al 77% per i ragazzi e al 74,5% per le ragazze, mentre ancora più ridotta sembra essere la conoscenza di un dialetto, noto al 67,2% dei maschi e al 69,8% delle femmine. Vediamo invece il livello di competenza autopercepito sia nelle LS che nei vari dialetti. Per ogni LS e dialetto conosciuto si chiedeva infatti agli studenti di segnalare la loro competenza in base a quattro livelli possibili: Eccellente, Ottimo, Buono, Discreto. Naturalmente sono risultati studenti che hanno dichiarato di conoscere un ampio numero di lingue e/o dialetti oltre all'italiano, mentre per altri tale numero è decisamente più ridotto. Questa premessa è fondamentale affinché i dati che stanno per seguire vengano presi con una certa flessibilità, tenendo a mente che non vi è alcuna pretesa né di scientificità, né tantomeno di universalità, dal momento che i livelli proposti non rientrano in fasce certificate (i vari A2, A1, B2, B1 ecc.), né si chiedeva nello specifico che tipo di competenza si volesse esaminare. Semplicemente si chiedeva agli studenti di valutare in modo generale e intuitivo le loro abilità. Per tradurre i vari livelli di competenza linguistica dichiarata in un dato più concreto, si è deciso di impostare un calcolo da cui ricavare una media ponderata di tale livello autopercepito. Sono stati assegnati quindi 8 punti per il livello Eccellente, 6 per il livello Ottimo, 4 per il livello Buono, e 2 per il livello Discreto. Così facendo si ottengono i seguenti risultati:

LS nei maschi: $(6*20)+(4*50)+(2*68)/(20+50+68)=456/138=3,3$

LS nelle femmine: $(8*2)+(6*18)+(4*40)+(2*54)/(2+18+40+54)=392/114=3,43$

Dialetto nei maschi: $(8*11)+(6*35)+(4*40)+(2*12)/(11+35+40+12)=482/98=4,91$

Dialetto nelle femmine: $(8*2)+(6*45)+(4*26)+(2*20)/(2+45+26+20)=430/93=4,62$

Nel calcolo si trovano a numeratore i punteggi relativi ai vari livelli di competenza, moltiplicati per il numero di ragazzi e ragazze che ha affermato di conoscere una lingua a quel determinato livello (per chi ha dichiarato la conoscenza di più lingue e/o dialetti sono state prese in considerazione tutte le lingue e/o dialetti dichiarati, coi relativi livelli), mentre a denominatore si trova la somma del numero di persone che ha dichiarato ogni diverso livello di competenza. Leggendo quindi il primo calcolo si vede che sono 20 le LS conosciute dai maschi ad un Ottimo livello, 50 quelle padroneggiate ad un livello Buono e 68 quelle a livello Discreto. Effettuando la somma delle varie moltiplicazioni si ottiene un punteggio di 456, che va diviso per la somma dei maschi che ha affermato di conoscere un certa LS ad un certo livello, ovvero 138. Facendo il rapporto tra questi due valori si ottiene 3,3 che è il livello globale di competenza autopercipito dagli informatori maschi. Tale numero si colloca a poco meno di metà tra il livello Discreto e quello Buono, con una tendenza verso il Discreto. Evidentemente il livello di padronanza che i ragazzi ritengono di avere è decisamente basso. Sulla stessa onda si muove il risultato relativo alle ragazze, il cui punteggio medio di 3,43 non si distacca molto da quello dei loro compagni. Le cose cambiano decisamente se si prende in considerazione la competenza dialettale: in questo caso i punteggi schizzano in modo netto verso l'alto, con una competenza quasi esattamente tra il Buono e l'Ottimo per i maschi, e leggermente (ma non di molto) più bassa per le femmine. Questi risultati vanno nella direzione di una conferma della vitalità dei dialetti, cosa che non sorprende se si considera la posizione di Rovigo, provincia ancora fortemente rurale di una regione come il Veneto, in cui il dialetto continua a godere di un certo prestigio. Per quanto riguarda le LS invece, pare che i docenti di lingua abbiano ancora molto su cui lavorare.

Passiamo ora a visionare la tabella contenente i 37 termini. Per ognuno di essi i ragazzi avevano la possibilità di segnalare se il lessema era ignoto (*Non conosco*), noto ma non utilizzato (*Conosco ma non uso*), oppure noto e usato (*Conosco e uso*). Si chiedeva poi di fornire una possibile resa del termine in italiano corrente (*Traduzione in italiano*). L'analisi delle risposte fornite nella tabella seguirà il seguente schema: le frequenze relative percentuali ottenute sono state divise in quattro fasce, con la prima che comprende i valori tra lo 0% e il 24,9%, la seconda i valori dal 25% al 49,9%, la terza quelli dal 50% al 74,9%, e l'ultima dal 75% al 100%. Sono state richiamate poco fa le quattro possibili scelte a disposizione degli informatori, tuttavia nell'esposizione si è deciso di accorpare le voci *Conosco ma non uso* e *Conosco e uso*, presentando il valore di quest'ultima e segnalando tra parentesi il primo dei due. Tale scelta deriva dal fatto che l'uso attivo di un termine è il miglior segnale della sua accoglienza da parte dei parlanti, mentre la conoscenza passiva è sicuramente un dato rilevante, ma in qualche modo ancillare. Un'ultima avvertenza forse banale, ma non del tutto inutile. Le fasce relative alle voci *Non conosco* e *Conosco e uso* hanno un comportamento opposto: per la prima delle due infatti, all'abbassarsi della percentuale corrisponde un maggior livello di conoscenza di una determinata espressione (ci sono casi in cui si osserva una percentuale di *Non conosco* dello 0%, il che significa che tutti gli informatori quantomeno conoscono quell'espressione), mentre per la seconda più è alta la percentuale e più, chiaramente, è alto il numero di ragazzi che ne fa uso.

Vediamo dunque cosa è emerso per gli informatori maschi.

Non conosco, fascia 0-24,9% (Tabella 1.1): ad essere universalmente noti sono i termini *Fra* (abbreviazione di *fratello*, nel senso però di *amico*) e *Spoiler* (ovvero l'anticipazione, generalmente di una scena importante di un film ma non solo, che viene fatta per dispetto a qualcuno che non ha ancora avuto modo di assistere allo spettacolo, e che si ritrova quindi rovinata la sorpresa. Il verbo inglese *to spoil* significa infatti *rovinare*); seguono poi *Maranza* (ragazzo o ragazza che veste male e ha comportamenti ingiustamente aggressivi verso gli altri), *Top* (sinonimo di *migliore/perfetto*), *Adoro* (traducibile con *mi piace tantissimo*) e *Godò* (provare piacere, essere soddisfatti), tutti con una percentuale dello 0,81%. Notissimi sono anche *Tamarro* (analogo di *maranza*), *Amò* (abbreviazione di *amore*, un modo dolce di rivolgersi a un amico o amica), *Bug* (errore di un sistema informatico) e *Sbattersene le palle* (non curarsi di qualcosa), con l'1,63%. Col 2,45% si trovano invece *Un botto/na cifra* (sinonimi di *moltissimo*), *Laggare* (problema a causa del quale un cellulare o computer non è in grado di funzionare in modo fluido, e quindi "va a scatti"), *Il bro* (abbreviazione dell'inglese

Tabella 1.1: Per genere (M)

Non conosco	Conosco e uso (Conosco ma non uso)	Traduzione
<p>Fascia 0-24,9%: -Frà: 0%/ Spoiler: 0% -Maranza: 0,81%/ Top: 0,81%/ Adoro: 0,81%/ Godo: 0,81% -Tamarro: 1,63%/ Amò: 1,63%/ Bug: 1,63%/ Sbattersene le palle: 1,63% -Un botto/'na cifra: 2,45%/ Laggare: 2,45%/ Il bro: 2,45%/ Cagare il cazzo: 2,45% -POV: 4%/ Sium: 4% -A zì: 4,1%/ Drop: 4,1% -GG: 5,7%/ Zio pera: 5,7% -Per il meme: 6,55%/ Baciarmi il culo: 6,55% -Pippare: 7,37% -Countdown: 8,2% -Scammata: 9,83% -Mio padre, mia madre ecc.: 11,4% -Trip mentale: 21,3%</p>	<p>Fascia 0-24,9%: -Stare sotto un cipresso: 5,7% (19,6%) -Svegliati con due date su Wikipedia: 8,2% (19,6%) -Fracico: 13,9% (30,3%) -Back to back: 15,5% (49,1%) -Worth: 17,2% (33,6%) -Trustare: 21,3% (34,4%)/ A zì: 21,3% (74,5%) -Me lo tiro fuori: 22,1% (42,6%) -Amò: 22,9% (75,4%) -Svegliati freddo: 23,7% (32,7%)</p>	<p>Fascia 0-24,9%: -Stare sotto un cipresso: 12,2% -Me lo tiro fuori: 16,3% -Fracico: 19,6% -Svegliati con due date su Wikipedia: 21,3%/ Baciarmi il culo: 21,3% -Sdrogo: 22,1% -Back to back: 22,9%/ Godo: 22,9%</p>
<p>Fascia 25-49,9%: -Sdrogo: 34,3%/ Carryare: 34,4% -Back to back: 35,2%/ Me lo tiro fuori: 35,2% -Svegliati freddo: 43,4% -Trustare: 44,2% -Worth: 49,1%</p>	<p>Fascia 25-49,9%: -Sdrogo: 25,4% (40,1%) -Adoro: 29,5% (69,6%) -Baciarmi il culo: 33,6% (59,8%) -Countdown: 37,7% (54%) -Carryare: 39,3% (26,2%) -Zio pera: 40,1% (54%) -Trip mentale: 42,6% (36%) -Pippare: 45% (47,5%)</p>	<p>Fascia 25-49,9%: -Worth: 32,7%/ Carryare: 32,7% -Svegliati freddo: 34,4% -Trip mentale: 38,5% -Mio padre, mia madre ecc.: 39,3% -Trustare: 44,2%/ Zio pera: 44,2% -Adoro: 45,9%</p>
<p>Fascia 50-74,9%: -Fracico: 55,7% -Svegliati con due date su Wikipedia: 72,1% -Stare sotto un cipresso: 74,5%</p>	<p>Fascia 50-74,9%: -Tamarro: 50% (48,3%) -POV: 51,6% (44,2%) -Un botto/'na cifra: 67,2% (30,3%) -Mio padre, mia madre ecc.: 52,4% (36%) -Sium: 55,7% (40,1%) -Per il meme: 57,3% (36%) -Drop: 59% (36,8%) -GG: 64,7% (29,5%) -Scammata: 64,7% (25,4%) -Top: 65,5% (33,6%) -Il bro: 71,3% (26,2%) -Frà: 73,7% (26,2%) -Sbattersene le palle: 73,7% (24,5%) -Maranza: 77% (22,1%)</p>	<p>Fascia 50-74,9%: -Per il meme: 50% -A zì: 51,6%/ Il bro: 51,6%/ POV: 51,6%/ Pippare: 51,6% -Countdown: 52,4%/ Sbattersene le palle: 52,4% -Tamarro: 53,2%/ Amò: 53,2% -Sium: 56,5% -Maranza: 58,1% -Top: 59% -Cagare il cazzo: 59,8% -Scammata: 61,4% -Drop: 63,1% -GG: 63,9% -Bug: 67,2% -Laggare: 68%/ Spoiler: 68% -Frà: 71,3% -Un botto/'na cifra: 72,6%</p>
<p>Fascia 75-100%:</p>	<p>Fascia 75-100%: -Laggare: 77% (20,4%) -Cagare il cazzo: 78,6% (18,8%) -Bug: 81,9% (16,3%)/ Spoiler: 81,9% (18,1%) -Godo: 87,7% (11,4%)</p>	<p>Fascia 75-100%:</p>

brother, ovvero *fratello*. Viene usato come sinonimo di *tizio*) e *Cagare il cazzo* (dare fastidio a qualcuno). Ben conosciuti risultano *POV* (acronimo di *point of view*, ovvero *punto di vista*), *Sium* (rianalisi del portoghese *sim*, urlo liberatorio con cui il calciatore Cristiano Ronaldo è solito festeggiare una marcatura, esclamazione, dunque, di felicità), *A zì* (analogo di *ehi zio*; altro modo per rivolgersi ad un amico) e *Drop* (che viene usato col senso sia di *cadere o far cadere*, che col senso di *rilasciare*, spesso in relazione alle uscite di nuove canzoni o album musicali), con solo il 4% di *Non conosco*. Un gradino sopra si trovano *GG* (acronimo di *good game*) e *Zio pera* (esclamazione volta a censurare un improprio ben peggiore) col 5,7%. *Per il meme* (espressione che indica il fare qualcosa “tanto per farla”) e *Baciarmi il culo* (esclamazione che implica la superiorità di chi parla rispetto all’interlocutore) si attestano al 6,55%, seguiti da *Pippare* (annusare una riga di cocaina, ma in generale *drogarsi*), col 7,37%. È poi il turno di *Countdown* (conto alla rovescia), ignoto all’8,2% dei maschi, e *Scammata* (truffa, dall’inglese *to scam*), che risulta sconosciuto al 9,83%. Le ultime due espressioni all’interno di questa prima fascia sono *Mio padre/mia madre ecc.* (riferito a una persona estranea alla famiglia di chi parla per indicare stima verso colui o colei al/alla quale l’espressione è rivolta. Si può variare coi gradi di parentela con analogo significato), che è oscuro all’11,4% degli informatori, e *Trip mentale* (ovvero *viaggio mentale*, ad indicare le allucinazioni di chi è sotto effetto di stupefacenti), che si stacca dagli altri termini col suo 21,3%.

Non conosco, fascia 25-49,9% (Tabella 1.1): alla prima fascia molto ricca segue la seconda, decisamente più contenuta. Vi si trovano infatti *Sdrogo* (termine usato dalla *community* di *Twitch* dal significato molto vago, ma con generale connotazione positiva) e *Carriare* (dall’inglese *to carry*, *trasportare*. Nel linguaggio videoludico significa “trascinare alla vittoria la propria squadra facendo gran parte del lavoro necessario”) col 34,3%, seguiti a ruota da *back to back* (che significa “due volte di fila”) e da *Me lo tiro fuori* (analogo più volgare di *godo*) col 35,2%. Si discosta invece *Svegliati freddo* (augurio di morte, naturalmente da non intendersi in maniera letterale), che sale al 43,4% di non notorietà, mentre *Trustare* (dall’inglese *to trust*, ovvero *fidarsi, credere in qualcosa o a qualcuno*) si ferma al 44,2%. Sfiora il tetto massimo della fascia il termine *Worth* (altro anglicismo dal duplice significato di *degno*, oppure di *meritevole di sforzo, per cui ne vale la pena*) col suo 49,1%.

Non conosco, fascia 50-74,9% (Tabella 1.1): ancora più ridotta è la terza fascia, che potremmo definire come la fascia dei termini “abbastanza ignoti”. Qui si trovano solamente *Fracico* (termine romanesco usato spesso su *Twitch*, data la provenienza da Roma di molti *streamers*. Significa *tanto/molto*) col 55,7%, *Svegliati con due date su Wikipedia* (altro augurio goliardico di morte. Le due date si riferiscono alla nascita e alla morte della persona: i personaggi che su *Wikipedia* presentano due date infatti non si trovano più tra noi) col 72,1%, e infine *Stare sotto un cipresso* (che significa *trovarsi in una brutta situazione*), che si avvicina molto all’estremo superiore della fascia, essendo sconosciuto al 74,5% dei ragazzi.

Non conosco, fascia 75%-100% (Tabella 1.1): in quest’ultima fascia non rientra alcun termine ignoto alla popolazione maschile, indice di una globale vicinanza alla proposta fatta.

Passiamo ora ad esaminare quali sono i termini più usati, segnalando tra parentesi la loro conoscenza solamente passiva.

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 0-24,9% (Tabella 1.1): le espressioni *Stare sotto un cipresso* 5,7% (19,6%) e *Svegliati date su Wikipedia* 8,2% (19,6%) sono le meno impiegate dai maschi. Si trovano poi *Fracico* 13,9% (30,3%) e *Back to back* 15,5% (49,1%), con quest’ultima che risulta abbastanza conosciuta. *Worth* 17,2% (33,6%) e *Trustare* 21,3% (34,4%) presentano valori molto simili, mentre *A zì* 21,3% (74,5%) è molto noto ma poco usato. *Me lo tiro fuori* 22,1% (42,6%) non risulta molto appetibile e *Amò* 22,9% (75,4%), come si vedrà, è decisamente più femminile. Abbiamo infine *Svegliati freddo* 23,7% (32,7%).

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 25-49,9% (Tabella 1.1): popolano la seconda fascia *Sdrogo* 25,4% (40,1%), *Adoro* 29,5% (69,6%), *Baciarmi il culo* 33,6% (59,8%) e *Countdown* 37,7% (54%), termini

complessivamente ben noti, con una leggera eccezione per *Sdrogo*. *Carryare* 39,3% (26,2%) è più usato ma allo stesso tempo anche meno conosciuto, essendo un termine per lo più ristretto all'ambito dei videogiochi. *Zio pera* 40,1% (54%) è un'esclamazione che non viene disdegnata mentre i termini del cosiddetto droghese *Trip mentale* 42,6% (36%) *Pippare* 45% (47,5%) risultano essere i più utilizzati di questa fascia.

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 50-74,9% (Tabella 1.1): la terza fascia risulta essere la più corposa per i maschi. Vi si trovano *Tamarro* 50% (48,3%) *POV* 51,6% (44,2%), tipico dei Social Network come Instagram e TikTok, *Mio padre, mia madre ecc.* 52,4% (36%) e *Sium* 55,7% (40,1%), facilmente attendibile data la grandissima popolarità del calcio presso la popolazione maschile in generale. *Per il meme* 57,3% (36%) mostra quanto la forma stessa dei *memes* (immagini con una breve didascalia posta sotto l'immagine stessa a scopo ironico o satirico) sia ormai sdoganata tra i giovani, mentre gli anglicismi *Drop* 59% (36,8%), *GG* 64,7% (29,5%), *Scammata* 64,7% (25,4%) e *Top* 65,5% (33,6%) sono ampiamente noti nel panorama videoludico, che ha notoriamente un carattere più maschile. *Un botto/na cifra* 67,2% (30,3%) è ormai entrato anche nella lingua comune, e gli allocutivi *Il bro* 71,3% (26,2%) e *Frà* 73,7% (26,2%) godono di grandissima popolarità, così come la storica espressione *Sbattersene le palle* 73,7% (24,5%).

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 75-100% (Tabella 1.1): più ridotti sono i termini con un tasso di utilizzo superiore al 75%. Ecco l'informatico *Laggare* 77% (20,4%), lo storico e ormai comune *Cagare il cazzo* 78,6% (18,8%) e *Bug* 81,9% (16,3%), altro anglicismo del mondo informatico entrato da tempo nel linguaggio giovanile. Altrettanto usato è *Spoiler* 81,9% (18,1%), divenuto popolare grazie al cinema e agli spettacoli come le serie TV, ma il trono spetta a *Godo* 87,7% (11,4%), voce appartenente ai gerghi storici che continua ad essere usatissima dalle giovani generazioni.

Rimane ora l'ultima voce, ovvero *Traduzione in italiano*. Essa è stata introdotta nel questionario innanzitutto per saggiare l'abilità degli studenti nella resa dei termini, dal momento che spesso il linguaggio giovanile si caratterizza per l'uso di espressioni dal significato vago, che sfrutta il complesso di conoscenze condivise tra i parlanti. Di conseguenza risulta interessante anche osservare come a parità di termine possano venire fornite spiegazioni diverse, e in certi casi addirittura divergenti. Naturalmente ci si concentrerà maggiormente sui valori percentuali rilevati, piuttosto che su tutte le singole rese, delle quali ne verranno citate solo alcune (le più interessanti e, anche, divertenti), tra parentesi, per i maschi e per le femmine. Per le analisi ai capitoli successivi (3 e 4) invece si valuteranno solo le percentuali: questo dovrebbe alleggerire la fatica per chi legge, dal momento che un'indagine minuziosa delle spiegazioni risulterebbe piuttosto pesante, e anche un po' sterile.

Anche in questo caso si fa affidamento alle quattro fasce:

Traduzione in italiano, fascia 0-24,9% (Tabella 1.1): i termini meno glossati in assoluto sono *Stare sotto un cipresso* 12,2% (*essere messi male; essere morto*) *Me lo tiro fuori* 16,3% (*lo uso con la mia tipa; stessa cosa di godò; esaltazione*) e *Fracico* 19,6% (*bagnato (daje Roma); sudato; stra bello; molto*). È piuttosto interessante notare come spesso *Fracico* sia stato scambiato per *Fradicio*! Segue il poco noto *Svegliati con due date su Wikipedia* 21,3% (*morire; augurare la morte; nascita/morte*), a pari merito con *Baciami il culo* 21,3% (*espressione provocatoria o di stizza; riconosci la tua inferiorità; modo per dire "mangia la polvere"*). Si noti poi il carattere vago di *Sdrogo* 22,1% (*cosa positiva, droga occasionalmente; meme di Blur-nome d'arte di un famoso streamer di Twitch, ndr; è un meme*). Chiudono a pari merito *Back to back* 22,9% (*2 vincite di fila; una dopo l'altra; due cose identiche ripetute di fila*; si osservano anche le traduzioni letterali *spalle e spalle; schiena a schiena*) e *Godo* 22,9% (*dopo aver battuto qualcuno, espressione provocatoria; quando succede qualcosa di bello; provare gioia*) che, per quanto risulti il termine più utilizzato dai maschi, non è altrettanto spiegato. Molto spesso anzi la glossa è ridondante: evidentemente *Godo* è semplicemente...*Godo*!

Traduzione in italiano, fascia 25-49,9% (Tabella 1.1): in seconda fascia si trovano *Worth* 32,7% (*di due azioni conseguenti, quella meno piacevole vale la pena per avere l'altra; ne vale la pena; ha funzionato*), *Carryare*

32,7% (*portare avanti qualcuno più scarso; condurre alla vittoria una squadra con una prestazione esemplare; aiutare*; un paio di ragazzi lo rendono con l'azzecato *faccio tutto io, cazzo!*) e *Svegliati freddo* 34,4% (*morire; muori*, ma anche l'errata resa *quando ti svegli dal letto e hai freddo*). Molto fantasiose sono le traduzioni di *Trip mentale* 38,5% (*confusione causata da sovraccarico di pensieri; viaggio mentale, nel senso di ragionamento strano che si fa; viaggi fantasiosi; viaggio mentale; fatto (drogato)*), che spesso si allontanano dal senso che l'espressione assume tipicamente nel gergo della droga. A lambire il 40% delle glosse ecco *Mio padre, mia madre ecc.* 39,3% (*idolo; persona di grande stima*; ma vi sono anche rese assolutamente differenti quali *qualcosa sulla verità; risposta ad una battuta*). A pari merito si trovano *Trustare* 44,2% (*fidarsi, dare fiducia; ascoltare un consiglio, "giuro"*) e *Zio pera* 44,2% (*esclamazione di stupore; esclamazione per varie situazioni; esclamazione al posto di una bestemmia; imprecazioni non offensiva*). L'ultimo termine di questa fascia è *Adoro* 45,9% (*mi piace; approvazione; pazzesco*)

Traduzione in italiano, fascia 50-74,9% (Tabella 1.1): a risultare decisamente più corposa è la terza fascia, che si apre perfettamente con *Per il meme* 50% (*per gioco/per scherzo; pretesto per fare qualcosa; così tanto per; fare una cosa ispirandoti a un meme per far ridere*). A pari merito seguono quattro termini, ovvero *A zi* 51,6% (*intercalare tra giovani, abbreviazione di zio; amico; per dire uè vecchio, per richiamare l'attenzione di un confidente*), *Il bro* 51,6% (*modo per chiamare qualcuno che non conosci o per prendere in giro scherzosamente; una persona che non sta né in cielo e né in terra; non manca però chi ha inteso il termine in senso positivo, ignorando il contenuto della parentesi «riferito ad un estraneo»*). Da qui spiegazioni come *un amico con un legame molto forte; amico fidato*), *POV* 51,6% (*punto di vista; point of view*) e *Pippare* 51,6% (*sniffare sostanze stupefacenti; masturbarsi oppure fare uso di cocaina; tirare su*). La traduzione di *Countdown* 52,4% è praticamente unica (*conto alla rovescia*), così come di *Sbattersene le palle* 52,4% (*fregarsene*). Altri due termini a pari merito sono *Tamarro* 53,2% (*usato con connotazione sia negativa: persona che veste in modo eccessivo e trasandato; persone eccessive in modo brutto; lussuoso ma non elegante, cioè grezzo, che positiva: figo; ganzo; una persona con stile*) e *Amò* 53,2% (*modo amichevole per chiamare un amico, si usa più tra ragazze; amore*). Seguono *Sium* 56,5% (*esclamazione di gioia o esultanza; esultanza di Cristiano Ronaldo; Evviva*) e *Maranza* 58,1% (*che, a differenza di Tamarro, riceve connotazioni più fortemente negative: teppista moderno; ragazzo giovane con vestito palesemente fake; ragazzino spesso volgare e maleducato che si veste e si comporta da duro; tipici ragazzi con tn- un particolare tipo di scarpe- e tuta nike e le cose tarocche; fallito in tuta nike*). Sfiorano il 60% delle glosse *Top* 59% (*perfetto; migliore; molto bene*) e *Cagare il cazzo* 59,8% (*infastidire; essere antipatico, noioso, rompere; disturbare*). Vi sono poi *Scammata* 61,4% (*truffa; fregatura; quando ti fottono*; non mancano traduzioni alternative come *annullare all'ultimo un impegno che si aveva o qualcosa che non ti aspettavi*), *Drop* 63,1% (*rilasciare, mollare, gettare; far uscire; lasciare; cadere*), *GG* 63,9% (*good game; bella partita/bella mossa; buona giocata*), *Bug* 67,2% (*verificarsi di un problema o malfunzionamento in un sistema elettronico; problema generico di tipo informatico; errore; problema o errore di un videogioco*). Con poco meno del 70% si trovano *Laggare* 68% (*avere una pessima connessione e andare a scatti; andare a scatti; la connessione internet sfarfalla*) e *Spoiler* 68% (*anticipazione; rovinare un passaggio ignoto rivelandolo; dire qualcosa ad esempio di un film prima che qualcuno lo veda; anticipazione indesiderata su un film, libro o altro*). Gli unici termini ad attestarsi sopra il 70% sono *Frà* 71,3% (*fratello; amico; abbreviazione di fratello*) e *Un botto/na cifra* 72,6% (*molto; tanto; tantissimo; un sacco*).

Traduzione in italiano, fascia 75-100% (Tabella 1.1): non vi è alcun termine che rientra in questa fascia per i maschi.

Alcune rapide considerazioni prima di passare a visionare i risultati emersi per le ragazze. Sicuramente il numero di glosse da parte dei ragazzi avrebbe potuto essere più consistente. È chiaro che più di qualche informatore, al momento di dover spiegare ogni singolo termine, abbia deciso di lasciar perdere non tanto per incapacità, quanto per comprensibile riluttanza. In effetti, dover spiegare ben 37 termini è un'impresa non certo banale, tanto che per alcuni studenti il tempo di compilazione del questionario è arrivato anche a

toccare l'ora, contro ogni aspettativa (era stato ipotizzato un tempo di compilazione medio attorno ai 20-25 minuti, idea che si è rivelata completamente sballata). Tuttavia, anche l'abbandono del tentativo di spiegazione di un termine comunica qualcosa di ben preciso, ovvero che esistono parole che i ragazzi sono in grado di glossare in modo molto più rapido e intuitivo di altre. Ad alcuni questionari in cui l'informatore non ha nemmeno tentato una possibile traduzione, se ne aggiungono molti altri in cui lo studente (o la studentessa) concentra le sue glosse solo sui termini di cui dispone di un resa semplice, efficace, e che richiede poche parole. Questo vale in particolare per i vari allocutivi, come *Frà*, *Amò* e *Il bro*, ma anche a espressioni che sono entrate nell'italiano dell'uso medio come *Sbattersene le palle* (che ha la resa immediata *fregarsene*) e *Cagare il cazzo* (facilmente spiegabile con *disturbare*, *infastidire*). Anche alcuni anglicismi sono piuttosto facili da tradurre: una *Scammata* è una *truffa*, *Laggare* vuol dire *andare a scatti*, uno *Spoiler* è un'anticipazione. Gli acronimi *GG* e *POV* si spiegano semplicemente sciogliendoli. Le cose si complicano quando si tratta di dover spiegare espressioni che non presentano, per così dire, una «spiegazione impacchettata». Da qui la difficoltà a rendere *Godo* in modi che non siano una semplice ripetizione del termine, oppure la fatica a spiegare *Baciami il culo* e *Me lo tiro fuori*. Si potrebbe pensare che queste ultime due espressioni non siano state spiegate per pudore, ed è certamente possibile, anche se ciò è improbabile, vista l'impostazione stessa del questionario, e le istruzioni fornite in sede di compilazione, che avevano invitato i ragazzi a non avere alcuna timore nell'usare anche termini volgari. Si può anticipare che un aspetto rilevante nella quantità di traduzioni pervenute è l'indirizzo di provenienza, sia per i ragazzi che per le ragazze; per vedere però come e quanto questo fattore sia influente si chiede al lettore di portare ancora un po' di pazienza.

Vediamo ora i risultati della tabella per quanto riguarda le ragazze:

Non conosco, fascia 0-24,9% (Tabella 1.2): anche per le ragazze la prima fascia è piuttosto importante, indice che comunque i termini proposti sono globalmente noti anche alla popolazione femminile. Risultano anzi essere maggiori le espressioni note alla totalità delle ragazze, ovvero: *Maranza*, *Tamarro*, *Amò*, *Frà*, *Top*, *Adoro*, *Spoiler* e *Godo*, tutte con lo 0% di *Non conosco*. Subito dopo si collocano *Il bro* (0,94%), *Cagare il cazzo* (0,94%), *Un botto/na cifra* (1,88%), *POV* (1,88%) e *Baciami il culo* (1,88%). Leggermente più ignoti sono *Sbattersene le palle* (2,83%), *Bug* (4,7%) e *Per il meme* (5,66%). Prima di superare il valore del 10% si trovano *Mio padre, mia madre, ecc.* (6,6%), *A zì* (7,5%), *Countdown* (7,5%) e *Zio pera* (8,5%). Tra il 10 e il 20% ecco *Drop* (11,3%) *GG* (11,3%) *Sium* (12,2%), queste ultime due espressioni ampiamente note nonostante la provenienza videoludica della prima e quella calcistica della seconda, *Trip mentale* (14,1%) e *Pippare* (16,9%). L'informatico *Laggare* (23,5%) risulta il più ignoto della fascia, assai più sconosciuto rispetto ai maschi.

Non conosco, fascia 25-49,9% (Tabella 1.2): solo due, a pari merito, sono i termini della seconda fascia, ovvero *Me lo tiro fuori* (44,3%) e *Scammata* (44,3%)

Non conosco, fascia 50-74,9% (Tabella 1.2): cinque invece le espressioni che rientrano in terza fascia: *Back to back* (53,7%), *Svegliati freddo* (59,4%), *Worth* (64,1%), *Trustare* (68,8%) e *Sdrogo* (72,6%). Nessuna sorpresa considerando che tre sono anglicismi usati più nell'ambito dei videogiochi (per quanto non indicanti meccaniche specifiche) e due sono espressioni provenienti dal mondo di *Twitch*, notoriamente poco frequentato dalle ragazze.

Non conosco, fascia 75-100% (Tabella 1.2): a differenza dei maschi, per le femmine sono quattro gli elementi fortemente sconosciuti. Quasi l'80% delle ragazze non conosce *Stare sotto un cipresso* (78,3%) e *Carryare* (78,3%). Sopra all'80% ci sono *Fracico* (80,1%) e *Svegliati con due date su Wikipedia* (84,9%). Anche qui nessuna sorpresa, dato che vi sono tre espressioni sdoganate su *Twitch* e l'anglicismo *Carryare*, squisitamente usato nella sfera dei videogiochi.

Passiamo ai termini usati e conosciuti, dove non mancano di certo delle sorprese.

Tabella 1.2: Per genere (F)

Non conosco	Conosco e uso (Conosco ma non uso)	Traduzione
<p>Fascia 0-24,9%: -Maranza: 0%/ Tamarro: 0%/ Amò: 0%/ Frà: 0%/ Top: 0%/ Adoro: 0%/ Spoiler: 0%/ Godo: 0% -Il bro: 0,94%/ Cagare il cazzo: 0,94% -Un botto/'na cifra: 1,88%/ POV: 1,88%/ Baciami il culo: 1,88% -Sbattersene le palle: 2,83% -Bug: 4,7% -Per il meme: 5,66% -Mio padre, mia madre, ecc.: 6,6% -A zì: 7,5%/ Countdown: 7,5% -Zio pera: 8,5% -Drop: 11,3%/ GG: 11,3% -Sium: 12,2% -Trip mentale: 14,1% -Pippare: 16,9% -Laggare: 23,5%</p>	<p>Fascia 0-24,9%: -Stare sotto un cipresso: 0,94% (20,7%) -Svegliati con due date su Wikipedia: 1,88% (13,2%) -Trustare: 3,77% (27,3%)/ Sdrogo: 3,77% (23,5%) -Back to back: 4,7% (41,5%) -Fracico: 5,66% (14,1%)/ Carryare: 5,66% (16%) -Me lo tiro fuori: 7,54% (48,1%) -Worth: 8,5% (27,3%) -Svegliati freddo: 9,43% (31,1%) -A zì: 16% (76,5%) -Drop: 23,5% (65%)</p>	<p>Fascia 0-24,9%: -Sdrogo: 2,83% -Stare sotto un cipresso: 6,6%/ Svegliati con due date su Wikipedia: 6,6% -Fracico: 8,5% -Back to back: 10,3% -Carryare: 11,3% -Worth: 14,1%/ Me lo tiro fuori: 14,1% -Svegliati freddo: 16% -Baciami il culo: 21,6%</p>
<p>Fascia 25-49,9%: -Me lo tiro fuori: 44,3%/ Scammata: 44,3%</p>	<p>Fascia 25-49,9%: -Scammata: 27,3% (28,3%) -Sium: 28,3% (59,4%) -Pippare: 30,1% (52,8%) -Laggare: 33% (43,5%) -GG: 37,7% (50,9%) -Zio pera: 40,5% (50,9%) -Trip mentale: 42,4% (43,3%) -Per il meme: 46,2% (48,1%) -Baciami il culo: 49% (49%)</p>	<p>Fascia 25-49,9%: -Trustare: 25,4% -Scammata: 30,1% -Sium: 33% -Zio pera: 34,9% -Mio padre, mia madre, ecc.: 36,7% -Per il meme: 38,6% -Godo: 39,6% -Tamarro: 41,5% -Laggare: 44,3%/ Trip mentale: 44,3% -Il bro: 45,2% -Pippare: 46,2%</p>
<p>Fascia 50-74,9%: -Back to back: 53,7% -Svegliati freddo: 59,4% -Worth: 64,1% -Trustare: 68,8% -Sdrogo: 72,6%</p>	<p>Fascia 50-74,9%: -Frà: 51,8% (48,2%) -Tamarro: 52,8% (47,2%) -Mio padre, mia madre, ecc.: 54,7% (38,6%) -Countdown: 57,5% (34,9%) -Sbattersene le palle: 58,4% (37,7%) -Bug: 65% (30,2%) -Amò: 66% (34%)/ Il bro: 66,9% (32%) -POV: 67,9% (30,1%) -Un botto/'na cifra: 69,8% (28,3%) -Adoro: 71,6% (28,4%)</p>	<p>Fascia 50-74,9%: -Drop: 50% -GG: 50,9% -Adoro: 54,7% -A zì: 55,6% -POV: 57,5% -Countdown: 58,4% -Sbattersene le palle: 59,4% -Maranza: 60,3% -Bug: 62,2%/ Top: 62,2% -Un botto/'na cifra: 63,2% -Amò: 65% -Spoiler: 66% -Cagare il cazzo: 66,9% -Frà: 71,6%</p>
<p>Fascia 75-100%: -Stare sotto un cipresso: 78,3%/ Carryare: 78,3% -Fracico: 80,1% -Svegliati con due date su Wikipedia: 84,9%</p>	<p>Fascia 75-100%: -Maranza: 75,4% (24,6%) -Cagare il cazzo: 76,4% (22,6%) -Top: 80,1% (19,9%) -Godo: 83,1% (16,9%) -Spoiler: 95,2% (4,7%)</p>	

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 0-25% (Tabella 1.2): anche le due espressioni meno usate dalle femmine sono *Stare sotto un cipresso* 0,94% (20,7%) e *Svegliati con due date su Wikipedia* 1,88% (13,2%). Ecco poi *Trustare* 3,77% (27,3%) e *Sdrogo* 3,77% (23,5%). Seguono *Back to back* 4,7% (41,5%), *Fracico* 5,66% (14,1%), *Carryare* 5,66% (16%), *Me lo tiro fuori* 7,54% (48,1%), *Worth* 8,5% (27,3%) e *Svegliati freddo* 9,43% (31,1%). Chiudono la lista *A zì* 16% (76,5%) e *Drop* 23,5% (65%), termini poco usati ma ben noti, a differenza degli altri, che in generale risultano decisamente meno conosciuti.

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 25-49,9% (Tabella 1.2): la seconda fascia comprende *Scammata* 27,3% (28,3%), *Sium* 28,3% (59,4%), *Pippare* 30,1% (52,8%), *Laggare* 33% (43,5%) e *GG* 37,7% (50,9%). A parte il droghese *Pippare*, gli altri sono tutti termini che si avvicinano di più all'universo maschile, dal momento che provengono dal mondo dell'informatica e del calcio (*Sium*). Ciò nonostante, la popolarità che godono presso le ragazze, per quanto con percentuali comunque contenute, mostra la diffusione che queste parole hanno conosciuto. Abbastanza utilizzate sono l'imprecazione *Zio pera* 40,5% (50,9%) e il droghese *Trip mentale* 42,4% (43,3%), mentre a sfiorare il 50% degli usi sono *Per il meme* 46,2% (48,1%) e *Baciarmi il culo* 49% (49%), espressione provocatoria più gradite alle femmine.

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 50-74,9% (Tabella 1.2): la terza fascia risulta essere piuttosto consistente anche per le ragazze con *Frà* 51,8% (48,2%), *Tamarro* 52,8% (47,2%), *Mio padre, mia madre, ecc.* 54,7% (38,6%), *Countdown* 57,5% (34,9%) e *Sbattersene le palle* 58,4% (37,7%) tra il 50 e il 60% della percentuale d'uso. Ben sopra il 60% ecco *Bug* 65% (30,2%), termine informatico ampiamente sdoganato, per quanto comunque più usato dai maschi, *Amò* 66% (34%), più tipicamente femminile, *Il bro* 66,9% (32%), analogo in inglese di *Frà* (volendo ci si può rivolgere ad un estraneo chiamandolo *il frà*) che però pare più apprezzato dalle ragazze, *POV* 67,9% (30,1%), altro termine preferito di più dalla sfera femminile, e *Un botto/na cifra* 69,8% (28,3%). Supera il 70% *Adoro* 71,6% (28,4%).

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 75-100% (Tabella 1.2): come nel caso dei maschi, anche qui sono cinque i termini usati da più del 75% delle studentesse. Innanzitutto *Maranza* 75,4% (24,6%), sempre preferito al suo analogo *Tamarro*, che è percepito come termine più datato. Poi il classico *Cagare il cazzo* 76,4% (22,6%). Sopra l'80% ecco *Top* 80,1% (19,9%) e *Godo* 83,1% (16,9%), ma è *Spoiler*, con l'incredibile valore di 95,2% (4,7%), a risultare il termine più utilizzato in percentuale di tutta l'indagine per genere.

È il momento di vedere come se la sono cavata le ragazze nelle spiegazioni dei vari termini

Traduzione in italiano, fascia 0-24,9% (Tabella 1.2): si trovano qui, come è immaginabile, i termini che sono risultati meno noti. Se nel caso dei ragazzi nessun termine è stato spiegato per meno del 10% delle volte, per le ragazze invece questo tetto "minimo" non trova conferma. Infatti al di sotto si trovano *Sdrogo* 2,83% (*mi faccio di coca; sono entusiasta; forte, wow!*), *Stare sotto un cipresso* 6,6% (*sei morto; essere morto; essere in una brutta situazione; fa sorridere, per quanto completamente fuori traccia, la resa credo sia una frase di qualche letterato*), *Svegliati con due date su Wikipedia* 6,6% (*morire; muori; essere morti*) e *Fracico* 8,5% (*bagnato; pieno, zuppo; un sacco*). Più spiegati sono *Back to back* 10,3% (spesso però reso incorrettamente, ad esempio: *andare indietro; andata e ritorno; tornare negli stessi posti; schiena contro schiena*), *Carryare* 11,3% (*essere forti e bravi in qualcosa; portare alla vittoria un compagno morto in un videogioco; aiuti qualcuno, fai il 99% del lavoro*), *Worth* 14,1% (*degnò; valore; ne vale la pena*) *Me lo tiro fuori* 14,1% (reso senza troppi mezzi termini con *uscire il cazzo; la ciola*, ma anche col più ricercato *tirarsi fuori il membro genitale maschile*), *Svegliati freddo* 16% (*morto; morire; muori*). Segnalò anche il divertente fraintendimento di una ragazza che scrive *quando ti svegli fresco, pieno di energia*). Sopra il 20% si trova *Baciarmi il culo* 21,6% (*sii geloso; esultanza verso un'altra persona; non farò mai una cosa; quando sei meglio*). Anche qui, come nel caso di *Godo* per i ragazzi, ci si trova di fronte ad un'espressione abbastanza popolare, ma che viene spiegata molto meno di quanto si sarebbe pensato: emblematico è il caso di una ragazza che, dopo aver dichiarato di farne uso, subito dopo precisa: *non saprei spiegarlo*.

Traduzione in italiano, fascia 25-49,9% (Tabella 1.2): leggermente più ampia risulta la seconda fascia, che per pochissimo ospita *Trustare* 25,4% (*credere; fidarsi; credere a qualcosa*). Con più del 30% delle glosse vi sono *Scammata* 30,1% (reso sia con *truffa; fregatura; bufala*, ma anche con *scoperta; beccata*, con chiara confusione con la forma gergale storica *sgamare*, che significa, appunto, *scoprire, cogliere in flagrante*), *Sium* 33% (*evviva; siiiii; esultanza di Ronaldo*). Curioso è il commento di una studentessa che, dopo aver detto di usare questo termine, afferma: *bho lo dice Ronaldo, mi sta pure antipatico*), *Zio pera* 34,9% (*per non bestemmiare; al posto di imprecazioni peggiori; mamma mia!*), *Mio padre, mia madre, ecc.* 36,7% (*soprannome per indicare approvazione; una persona che rispetti; persona che stimi*) *Per il meme* 38,6% (*per lo scherzo; per divertimento; cosa fatta per ridere*) e *Godo* 39,6% (quasi raddoppia, rispetto ai maschi, la percentuale di spiegazioni: *tiè!; sono felice di qualcosa; ottimo per me, perfetto; provo piacere*). A posizionarsi tra il 40 e il 50% invece sono *Tamarro* 41,5% (sempre meno spiegato rispetto al più popolare *Maranza*. Viene reso con *non raffinato; ragazzo del sud dai grezzi costumi; persona che ostenta ricchezza vestendosi in modo discutibile; eccessivo in modo brutto*), *Laggare* 44,3% (*andar male; bloccarsi; andare a scatti*. Segnalo anche la glossa *glicciare*, che cerca di spiegare un anglicismo chiamandone in causa un altro. Questo termine deriva infatti dal verbo *to glitch*, che in campo informatico e videoludico indica un errore che può essere sfruttato per ottenere un vantaggio imprevisto e scorretto sull'avversario. Si noti poi la grafia italianizzata adottata dalla studentessa), *Trip mentale* 44,3% (*viaggio mentale; cosa confusionaria; incasinarsi; confusione mentale*), *Il bro* 45,2% (*persona che conosci ma di solito non molto bene; soprannome scherzoso; il tizio*. Anche qui non manca chi ha ignorato il fatto che il termine vada inteso in riferimento ad una persona sconosciuta, pertanto si trovano facilmente spiegazioni come *modo di chiamare un amico stretto; amico*) e *Pippare* 46,2% (*drogarsi; fumare; farsi di cocaina; fare uso di sigarette o canne*)

Traduzione in italiano, fascia 50-74,9% (Tabella 1.2): con 15 termini al suo interno, anche per le ragazze risulta essere questa la fascia più corposa. Vi ricade perfettamente *Drop* 50% (*fare uscire una canzone; lanciare*, ma anche *prendere e far vedere, mettere in mostra*, traduzioni, queste, imprecise), superato leggermente da *GG* 50,9% (*good game-bravo!; bel lavoro; bella roba*). Un po' più spiegati sono *Adoro* 54,7% (*troppo bello, mi piace; mi piace molto; bellissimo*, ma non mancano coloro che ripetono semplicemente il termine o fanno uso di altre forme flesse del verbo adorare), *A zì* 55,6% (*soprannome per un amico; "zia" inteso in amicizia; diminutivo di zio*) *POV* 57,5% (*punto di vista; point of view; è come dire "ipotizza di trovarti in questa situazione"*), *Countdown* 58,4% (*conto alla rovescia; 3-2-1...*) e *Sbattersene le palle* 59,4% (*fregarsene; non me ne frega niente; non interessarsi*). Superano il 60% *Maranza* 60,3% (più usato e spiegato del suo simile *Tamarro*, ma, anche per le ragazze, connotato in maniera più fortemente negativa: *ragazzino sopra le righe; un ragazzo che si veste male e si crede figo; persona con poco stile, si veste sempre in tuta; un "fighetto" che di solito ascolta il trap italiano*), *Bug* 62,2% (*è un errore, una falla nel sistema; bloccare; malfunzionamento*, ma anche *andare in confusione*), *Top* 62,2% (*fantastico; perfetto; benissimo*), *Un botto/na cifra* 63,2% (*tanto; un sacco; tipo tantissimo*), *Amò* 65% (*amore; tata; un modo amichevole per chiamare la propria amica, sta per amore*) *Spoiler* 66% (*anticipazione; anteprima spesso non voluta; anticipare il finale a chi non lo conosce*) e *Cagare il cazzo* 66,9% (*vuol dire che hai rotto le scatole; dare fastidio; rompere le palle*). A varcare la soglia del 70% delle spiegazioni però è il solo *Frà* 71,6% (*fratello; amico; "fratello" ma si usa anche con le donne; modo per chiamare un amico*).

Traduzione in italiano, fascia 75-100% (Tabella 1.2): anche per le femmine nella loro totalità la quarta fascia si rivela priva di termini.

Anche qui, qualche veloce riflessione. Come nel caso dei maschi, non ho dubbio che molte ragazze avrebbero potuto spiegare molti più termini: il caso di *Spoiler*, usato dal 95,2% delle femmine ma tradotto solo dal 66% di loro, è piuttosto emblematico. Lo stereotipo di genere vuole che le ragazze siano più mansuete e diligenti dei ragazzi, e più inclini al rispetto del compito assegnato. Come si è visto però in questo caso, sono i maschi ad essersi mostrati più propensi (seppur in maniera leggermente maggiore) alla spiegazione dei termini, e questo al di là del fatto che il questionario abbia proposto termini generalmente più vicini alla popolazione

maschile. Nel complesso però devo dire che le ragazze hanno risposto «bene» al questionario, mostrando livelli di conoscenza per certi termini che a priori non sarebbe stato facile pronosticare.

Per concludere l'analisi per genere della parte linguistica del questionario manca ancora un aspetto. Seguiranno ora due brevi carrellate di termini che ragazzi e ragazze hanno aggiunto dopo la tabella, giusto per mostrare quanto ampio e variegato è il loro lessico. In seguito verranno presentate le risposte alla domanda riguardante i loro passatempi preferiti, con una veloce lista degli *hobbies* aggiunti sotto la voce *Altro* e dei *content creators* preferiti. Infine, i dati riguardanti le forme di comunicazione per via telematica preferite.

2.5: SOMMARIO DELLE AGGIUNTE LINGUISTICHE FATTE DAGLI STUDENTI

Lo specchietto a disposizione dopo la tabella ha stimolato molto la fantasia degli studenti, alcuni dei quali (e delle quali) si sono davvero sbizzarriti. Ecco alcune aggiunte fatte dai ragazzi (in corsivo ciò che hanno scritto studenti e studentesse, spiegazioni comprese, con carattere normale le integrazioni e/o spiegazioni "spurie" aggiunte da noi in seguito):

ANGLICISMI: *We're frogs* (utilizzato per indicare l'omosessualità di un gruppo di individui, scherzoso); *chilling* (stato di rilassamento); *tryhardare* (svolgere qualcosa in modo concentrato/competitivo); *dripping* (letteralmente gocciolare ma in slang vuol dire un bell'outfit o un bello stile); *pussy* (fighetta); *boiler* (ciccione/a); *loser*, un perdente; *triggerare* (letteralmente "attivare", indica uno infastidito da un fatto su cui spesso non può agire; *mood* (indica lo stato d'animo di una persona); *no cap*: significa «sul serio». *Camperare* (vincere nascondendosi); *clutchare* (salvarsi all'ultimo); *boostare* (potenziare); *hittare=colpire; che hit= che figata, che bomba*

DILETTALISMI: *Vezi* (buon amico); *vecio*; *fratm* ("fratello mio", spesso usato in Napoletano); *sborati*; *to mare omo*, ovvero «tua mamma è un uomo», quindi un'offesa alla madre di qualcuno. *Ghe sboro* (essere felici); *noi sa fare un casso* (non sanno fare niente, nemmeno se glielo spieghi); *recion* (persona dell'altra sponda); *scaveglion* (che ha tanti capelli); *datte fogo*, datti fuoco

ACRONIMI: *CBCR*, cioè «cresci bene che ripasso». Si usa in riferimento a una persona per cui si prova una forma di attrazione sessuale, ma la cui età impedisce di mettersi, per così dire, all'opera. Il parlante, scherzosamente, dichiara di volersi far avanti quando l'età anagrafica lo permetterà. *NPC*, non playable character. Indica i personaggi non giocabili dei videogiochi, pertanto si può tradurlo in italiano con "comparsa". Per traslazione significa «inutile». *GLS= già lo sai*

TURPILOQUIO: Non verranno riportate, per ragioni di decenza, le innumerevoli bestemmie che sono state scritte, con assoluto consenso in sede di compilazione. La pratica della bestemmia in sé non è che una delle tante forme di turpiloquio, verso la quale in realtà non proviamo alcuna forma di disgusto o repulsione. Tuttavia è buona pratica non riportarle qui esplicitamente, per cui ci si limita a segnalarne la presenza.

Suca o succhiamelo (espressione offensiva e provocatoria, utilizzata per istigare); *frociazzo* (gay); *puttana*; *troia*; *zoccola*; *va in mona* (va in figa); *ebete*; *coglione*; *faccia di merda*; *terrone*; *down*

DROGHESE: *la gesa/ za/ zaza* (cannabis); *ciok ciok* (hashish)

SEXUALESE: *durello*; *alزابandiera*; *sburra*; *sesso*

ESCLAMAZIONI: *zio minghius*; *eskere*; *zio burino*; *ammazzati*; *miseria ladra*; *apayanye*, nuova esclamazione usata per prendere in giro chi, dopo una frase senza senso detta appositamente, cade nella trappola rispondendo "eh?". Dieci anni fa si sarebbe detto *chupa*, ma è proprio vero che i tempi cambiano. *Che ti venisse il cancro*

TERMINI DALL'ITALIANO CON SIGNIFICATO DIVERSO DALLO STANDARD: *esotico* (senza significato, per qualsiasi contesto); *sto male* (sto morendo dal ridere); *hai spaccato*=hai fatto colpo, bella mossa

GIOVANILISMI VARI: *pippone* (scarso); *trimone* (scarso); *finocchio* (gay); *bonoba* (scimmione); *spiaze* (dispiace). Questo termine deriva dalla parodia di un'intervista post partita fatta all'attuale allenatore dell'FC Inter, Simone Inzaghi, da parte di un gruppo di Youtubers satirici noto come *Gli Autogol*. *Corto muso*> vittoria di poco; *ape* (aperitivo); *kiaro* (palese)

Anche le ragazze non hanno risparmiato aggiunte:

ANGLICISMI: *cringe*= qualcosa che crea disagio/imbarazzo; *spawnare/despawnare*= apparire/scompare; *buildare* (costruire nei videogiochi); *stunnare* (stordire); *moddare*=usare le mod, ovvero i trucchi nei videogiochi; *crush* (persona che ti piace); *bitch* (scema, stupida ma in modo amichevole); *for real* (per davvero); *fuck you*; *I know* (lo so); *pick me* (ragazza che vuole tante attenzioni); *skippare* (andare avanti); *wack*=imbarazzante; *hoes*= poco di buono; *I don't give a fuck*= non me ne frega un cazzo; *mid*, mediocre; *slay*, supportare qualcuno, segno di approvazione; *fruity*, persona con tendenze omosessuali; *snitch*>chi fa la spia; *flexare*=vantarsi; *bombastic side eye*=occhiataccia laterale; *what the hell* (che cazzo!); *gossipare*=fare gossip;

DIALETTALISMI: *tasi* (stai zitta); *copate* (muori); *te si un mona*= sei poco sveglio; *onta* (sporca); *dove veto more*=dove vai amore; *sciopa*=muori; *sborate*=vaffanculo; *fioli*=ragazzi; *tosi/tose*=ragazzi/ragazze; *se desfemo*, ovvero "ci distruggiamo", in riferimento allo stato di alterazione che solitamente si raggiunge durante una festa

ACRONIMI: *IDK*>non lo so; *LOL*=molte risate; *LMAO*= divertente; *ASF*= abbreviazione errata di *af, as fuck*, come il cazzo; *STFU*=shut the fuck up, stai zitto/a; *IDC*= *I don't care*, non m'importa; *ASMR* (cose rilassanti); *GN*>good morning (buongiorno); *PT*= personal trainer

TURPILOQUIO: *orca troia*; *che si inculi*; *vai a cagare*; *zoccola*; *puttaniere*>persona che va con tante ragazze; *scassa cazzi*=rompi coglioni; *minchia*;

DROGHESE: *cicca*=sigaretta; *gira*=fai una canna; *paglia* (per le sigarette); *rollane una*, stesso significato di *gira*

SEXUALESE: *figa di legno*>una conservatrice; *ciola o tega* (cazzo)

ESCLAMAZIONI: *svegliati fuori*= datti una svegliata; *attaccati al cazzo*= arrangiati; *salta*; *esplosi*; *figa*; *ensomma*; *fai schifo*; *spero ti esploda la casa*; *zio billy*; *zio treno*; *mi hai scartavetrato i coglioni*, cioè significa che mi hai rotto così tanto mentalmente che basta cioè basta, stop!

TERMINI DALL'ITALIANO CON SIGNIFICATO DIVERSO DALLO STANDARD: *sono morto dentro*= senza anima; *sono marcio*=sono cattivo per gli altri; *troppo noi*=uguale a noi; *schizzo male* (adesso urlo); *hai la 104?* (sei un demente); *malessere* (persona tossica); *gallina*>un modo di dire che non è una brava ragazza; *pagliaccio*>persona irresponsabile; *sto cesso*=ragazz* brutto; *io quando* (si usa per dire una situazione che ti rispecchia); *sei un popi popi*: quando qualcuno è un clown o un falso

GIOVANILISMI VARI: *paccare*= non presentarsi ad un appuntamento o cancellarlo; *stra tanto*= tantissimo; *percolare* (prendere in giro); *non c'ho sbatti*= non ho voglia; *sgamare*>essere scoperto; *rincitrullito* (parola per definire la stupidità di qualcuno); *figo*=bello; *leccaculo/leccchino*: uno che fa di tutto per entrare nella simpatia di qualcuno

Come si può vedere gli anglicismi rappresentano le aggiunte più consistenti, indice della nota tendenza da parte del mondo giovanile a vedere nella cultura angloamericana un forte punto di riferimento (come già notato da Banfi e Sobrero, 1992). Non mancano i dialettalismi, sia per i maschi che per le femmine, e questo

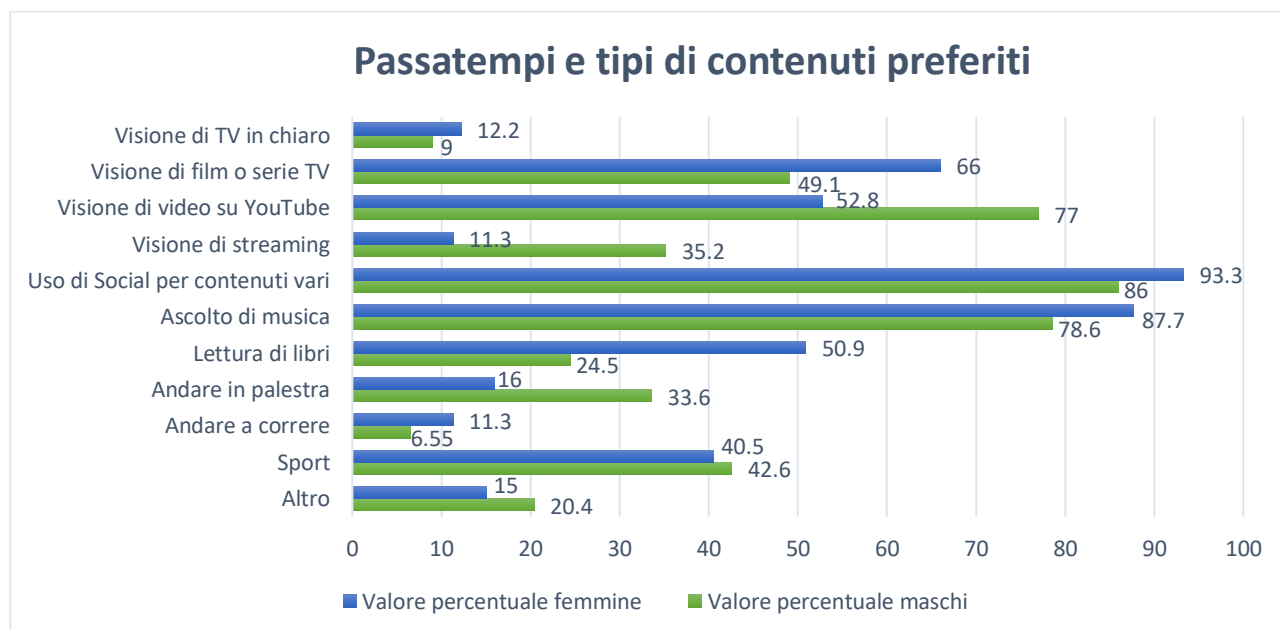
non sorprende data l'area geografica in cui si è svolta l'indagine. Ridotti sono invece gli apporti dal droghese e dal sessuale, questi di certo per pudore e, probabilmente, anche per una sorta di timore di smascherarsi: è più facile dire di conoscere cento parolacce, piuttosto che spiegare cos'è un *pompino* o una *sega*. Nonostante i cambiamenti sociali che stiamo vivendo certi tabù rimangono ancora forti. Il contributo segretamente fornito dai gerghi storici è ancora molto importante, e lo si vede chiaramente in termini come *figo*, *leccaculo*, *rincitrullito*, *ebete*, *coglione* e tanti altri, che vengono abitualmente usati anche dagli adulti.

Per quando riguarda il lessico può bastare per ora quanto si è detto (le analisi presenti nei capitoli 3 e 4 saranno molto più rapide, se questo può tranquillizzare il lettore). Spostandosi sulle due domande che chiudono il questionario linguistico (quella sui passatempi preferiti, e quella sulle forme di comunicazione per via telematica predilette) emergono dati e spunti interessanti. Passiamo alla presentazione delle risposte alla domanda su passatempi e contenuti fruiti da maschi e femmine elencando le percentuali in ordine crescente, per poi effettuare un rapido confronto. In seguito, come per le aggiunte lessicali, una veloce panoramica sui passatempi aggiunti dai ragazzi e sui loro *content creators* preferiti.

2.6: BREVE CONFRONTO FRA LE DUE DOMANDE CONCLUSIVE

Passatempi e tipi di contenuti preferiti (M): Andare a correre (6,55%); Visione di TV in chiaro (9%); Altro (20,4%); Lettura di libri (24,5%); Andare in palestra (33,6%); Visione di streaming di vario tipo, ad esempio su Twitch (35,2%); Sport (42,6%); Visione di film e serie TV in streaming o su PayTVs (49,1%); Visione di video su YouTube o altre piattaforme (77%); Ascolto di musica (78,6%); Fruizione di contenuti vari su Social Network (86%)

Passatempi e tipi di contenuti preferiti (F): Andare a correre (11,3%); Visione di streaming di vario tipo, ad esempio su Twitch (11,3%); Visione di TV in chiaro (12,2%); Altro (15%); Andare in palestra (16%); Sport (40,5%); Lettura di libri (50,9%); Visione di video su YouTube o altre piattaforme (52,8%); Visione di film e serie TV in streaming o su PayTVs (66%); Ascolto di musica (87,7%); Fruizione di contenuti vari su Social Network (93,3%)



Al di là della scarsa popolarità della corsa come passatempo, saltano subito all'occhio le bassissime percentuali riservate alla TV in chiaro, passata da storica fonte d'ispirazione per il lessico dei giovani (Banfi e Sobrero, 1992) a mezzo quasi completamente caduto in disuso. Una simile percentuale, per le ragazze, si osserva per quanto riguarda la visione di streaming sulla piattaforma *Twitch*, che invece risulta abbastanza frequentata dai maschi, seppur non in maniera massiccia. Anche l'attività in palestra si conferma a carattere

più maschile, per quanto non sia da sottovalutare una percentuale del 16% presso una popolazione di ragazze adolescenti. Pressoché pari è invece l'attività sportiva agonistica, che per entrambi i generi supera il 40%, rimanendo comunque piuttosto lontano dal 50% delle preferenze. Totalmente a favore della popolazione femminile è la lettura di libri, riportata da più del 50% delle informatrici, mentre per i maschi il valore crolla a meno del 25%: in questo caso lo stereotipo di genere è totalmente confermato. Molto popolari, come alternative alla TV in chiaro, sono la visione di video su YouTube e la visione di film e serie TV o su PayTVs o su siti di streaming più o meno legali. In questo caso si osserva un comportamento opposto delle percentuali in relazione al genere: i maschi tendono a preferire la visione dei video su YouTube, mentre le femmine apprezzano maggiormente film e serie TV. La variabile genere non influisce per quanto riguarda le due attività più gettonate, ovvero l'ascolto di musica e la visione di contenuti vari sui Social Network, per quanto le percentuali registrate per le ragazze siano in entrambi i casi più alte. Questi dati inducono ad almeno altri due tipi di considerazioni collegate tra loro. Innanzitutto il buon numero di risposte che ha ricevuto una frequenza superiore al 40% fa intuire come ragazzi e ragazze portino avanti svariate di queste attività durante il giorno, senza contare il tempo passato sui banchi di scuola, a studiare, e con gli amici. Non c'è dubbio che le loro giornate siano piene di cose da fare, di persone da vedere, di compiti da svolgere, così come non c'è dubbio che essi siano perfettamente in grado di navigare in questa routine sempre movimentata e frenetica. C'è da chiedersi però come. Carr (2011) propone l'immagine del giocoliere per descrivere il modo in cui tutti, e in particolare i più giovani, abbiamo iniziato a muoverci nel mondo dopo l'avvento delle nuove tecnologie e in particolare della Rete. Il *multitasking* ha spesso preso il posto delle attività effettuate in maniera ragionata e riflessiva, e questo mi pare che valga sia quando si naviga in Internet, che quando si compiono le più normali azioni di vita quotidiana. Noi stessi ci siamo sorpresi più volte nell'atto di effettuare almeno tre diverse azioni contemporaneamente (preparare da mangiare sistemando i libri sparsi in salotto, il tutto magari consultando anche le probabili formazioni delle squadre di calcio), facendo tra l'altro molta fatica per dirigere la concentrazione su una sola di esse per volta. Quando navighiamo in Rete è lo stesso, come spiega bene Carr:

Il multitasking è diventato così comune che la maggior parte di noi troverebbe insopportabile dover tornare a un computer in grado di gestire solo un programma o aprire un solo file alla volta. (...) Nelle scelte che abbiamo fatto, coscientemente o meno, rispetto a come usare i nostri computer, abbiamo rifiutato la tradizione intellettuale di concentrazione solitaria e focalizzata, ovvero l'etica che ci era stata regalata dal libro. Abbiamo puntato tutto sul giocoliere (pag.141)

Naturalmente ci sono anche dei vantaggi connessi a questo tipo di fruizione dei dati. Sempre Carr:

Interattività, collegamenti ipertestuali, ricercabilità, multimedialità, tutte queste qualità della Rete portano notevoli benefici. Sono le ragioni principali che ci spingono a usare così tanto Internet, insieme al volume d'informazione senza precedenti che è disponibile online. Ci piace spostarci facilmente fra lettura, ascolto e visione senza doverci alzare, accendere un altro dispositivo o scavare in una pila di riviste o di dischi. Vogliamo trovare istantaneamente i dati che ci servono, senza dover smistare quantità di materiale non attinente. Desideriamo restare in contatto con amici, familiari e colleghi. Amiamo sentirci connessi e odiamo sentirci disconnessi. Internet non sta cambiando le nostre abitudini intellettuali contro la nostra volontà. Ma le sta cambiando (pag.116)

Questo tipo di benefici è sfruttato benissimo specialmente dagli utenti più giovani, che sono diventati ormai abilissimi nel muoversi tra la varie funzionalità di Internet e nel trovare le informazioni di cui hanno bisogno. Come mostra Palermo (2017):

Se non a livello fisiologico, certo a livello culturale il problema di un divario intergenerazionale sembra esistere: i giovani sono più abili nel multitasking, nel prendere decisioni veloci di tipo sì/no, nell'operare con la logica del *bricoleur*. D'altro canto l'immersione precoce nell'ambiente ipertestuale e digitale potrebbe far perdere loro terreno sia in termini di capacità di manipolazione degli oggetti non digitali sia di contestualizzazione e di elaborazione di un'intelligenza analitica (pag.101)

Probabilmente la maggior dimestichezza con questi strumenti è dovuta anche alla precocità con cui i bambini oggi vi si familiarizzano, come se esistesse una sorta di periodo critico per l'apprendimento della "lingua digitale" (Palermo non la chiama così ma il paragone è fatto sulla base delle conoscenze riguardanti l'apprendimento delle lingue naturali). Pur senza prove concrete, questa intuizione di Palermo pare piuttosto ragionevole (Palermo, 2017, pag.102), molto più dell'idea che vi sia una diversa struttura cerebrale nei nativi

digitali, dato che “lo sviluppo di particolari abilità cognitive non presuppone necessariamente una diversa configurazione anatomica de cervello” (ivi, pag.101).

La grande quantità di informazioni e di intrattenimento offerti dai Social Network, la loro facile reperibilità e il continuo ricambio che assicura l’afflusso costante di novità, la possibilità di rimanere connessi con amici ed amiche sono tutti ingredienti che rendono questo tipo di contenuto incredibilmente attraente per il pubblico adolescente, e questo aiuta senza dubbio a spiegare le percentuali altissime osservate sia per i ragazzi che per le ragazze che hanno compilato il questionario. Con questo non si vuole assolutamente demonizzare gli strumenti informatici, né sostenere che i ragazzi stiano subendo un’alterazione delle loro abilità cognitive quasi fossero sottoposti ad un lavaggio del cervello di tipo orwelliano. Baldacci (2019) sottolinea a più riprese come il sistema dei media sia per sua stessa natura pluralistico, da cui deriva la variabilità (e anche la conflittualità) dei messaggi veicolati dai vari attori che ne popolano la scena. A ciò va aggiunto il fatto che il fruitore non può essere pensato come un elemento inerme e succube degli stimoli che gli verrebbero propinati, di fronte ai quali sarebbe totalmente impotente. Posto davanti all’enorme volume di contenuti selezionabili, il fruitore opera attivamente una scelta, orientandosi verso ciò che meglio si intona con la sua sensibilità, cosa che naturalmente non elimina la possibilità di ritrovarsi in una posizione subalterna nel caso in cui non si riesca a decodificare criticamente le insidie nascoste in ciò che si è scelto di consumare: per essere in grado di compiere quest’operazione è necessaria quella che Baldacci chiama *mediazione pedagogica*, di cui la scuola deve naturalmente essere la prima promotrice.

Ad ogni modo, il contatto abituale con certi media può sicuramente modificare le abitudini linguistiche di chi ne fa uso, sia nella produzione che nella ricezione dei messaggi. I *post* che popolano i vari Social, così come le pagine che ci vengono proposte quando effettuiamo una qualsiasi ricerca su *Google*, con la loro proverbiale brevità e la presenza spesso di immagini e video ad affollare lo schermo, favoriscono il “prevalere della simultaneità sulla sequenzialità, della frammentazione sulla continuità, della percezione globale su quella analitica” (Palermo, 2017,pag.41), oltre ad essere una potente fonte di distrazione che noi accogliamo piuttosto volentieri poiché, come ricorda Carr, “*vogliamo* essere interrotti, perché ogni interruzione ci porta un’informazione preziosa. Disattivare questi avvisi (le notifiche delle varie App del computer) significa rischiare di sentirci tagliati fuori, o addirittura socialmente isolati. (...) E così chiediamo a Internet di interromperci di continuo, in modi sempre diversi. Accettiamo volentieri la perdita di concentrazione, lo sparpagliarsi della nostra attenzione e la frammentazione dei nostri pensieri, in cambio dell’abbondanza di informazioni interessanti, o almeno divertenti, che riceviamo” (Carr, 2011, pag.163). Per quanto riguarda le pratiche di lettura tutto questo si traduce (sia ben chiaro, per i giovani così come per gli adulti) in una rapida scrollata con gli occhi sullo schermo, in cerca di qualche parola o frase interessante da estrapolare. In una ricerca effettuata da Jakob Nielsen nel 1997 e citata sia da Carr che da Tavosanis (2011) emerge l’inquietante risultato che, di fronte ad una pagina digitale, gli utenti semplicemente “non leggono”. Nielsen mostra due dati emblematici (Nielsen, 1997, citato in Tavosanis, 2011):

I lettori raramente leggono le pagine web parola per parola; piuttosto, esaminano rapidamente le pagine, individuando singole parole e singole frasi. In una ricerca sul modo in cui vengono letti i siti web abbiamo scoperto che il 79% dei nostri utenti di prova esaminava sempre rapidamente le nuove pagine; solo il 16% le leggeva parola per parola

Riprendendo una classificazione dei vari tipi di lettura proposta da Carver, Tavosanis divide la lettura, a grandi linee, in due tipologie: una più rapida, volta ad individuare frasi e parole salienti all’interno di un testo, e una più profonda, in cui il lettore analizza in modo scrupoloso ogni parte del testo che gli si pone davanti. Non c’è un tipo di lettura migliore a priori, ma entrambe le possibilità hanno una loro validità che varia a seconda del compito che ci si trova ad affrontare: non avrebbe senso leggere parola per parola un elenco telefonico, così come non ha senso tralasciare parti di un testo da analizzare! Tuttavia, ricorda Tavosanis “questo non vuol dire che i due metodi siano perfettamente equivalenti: almeno nelle società occidentali contemporanee, l’interesse superficiale sembra in pratica un atteggiamento automatico, mentre lo studio concentrato (e la lettura concentrata) richiede in molti casi un addestramento faticoso” (ivi, pag.241). Naturalmente esistono

anche delle abilità cognitive che risultano migliorate dalla frequentazione della Rete, come la coordinazione oculo-manuale, i riflessi involontari, l'elaborazione di stimoli visivi e la capacità induttiva nel caso dei videogiochi, in quanto "il giocatore spesso deve agire senza conoscere in anticipo le regole del gioco. Queste devono essere trovate per induzione, secondo un approccio che è caratteristico dell'attività e della scoperta scientifica" (Calvani, 1990, pag.103). Anche la capacità di discernere in pochissimo tempo quali sono le informazioni effettivamente utili all'interno della marea di dati con cui quotidianamente ci confrontiamo può trarre beneficio dalla navigazione in Rete (Carr, 2011, pp.168-69); questo perfezionamento nel *multitasking* però ha un prezzo, ovvero la già citata assuefazione della capacità di pensare in profondità uno specifico compito. È evidente che tale assuefazione non è una conseguenza deterministica dell'uso di Internet che, come ogni medium, risente del contesto e delle modalità con le quali viene utilizzato. Anche nel caso della televisione, a suo tempo, si erano levate le proteste indignate di coloro che la ritenevano un ostacolo nell'alfabetizzazione dei bambini; a questo proposito, già nel 1990 Calvani notava che "le argomentazioni degli "apocalittici", per quanto prive di conferme sperimentali decisive, ed improponibili nel loro rigore abolizionistico, hanno il merito di mettere in crisi l'ingenua equazione "sviluppo della tecnologia-sviluppo culturale": un nuovo medium non significa necessariamente un fattore di crescita; esso può in realtà soffocare le possibilità dell'uomo di esprimersi e di pensare" (Calvani, 1990, pag.101). In tutte le cose gli eccessi sembrano portare fuori strada, e il dibattito sugli effetti delle tecnologia non fa eccezione. Crediamo che gli insegnanti debbano accogliere questa sfida con passione e competenza, per quanto le loro riserve siano assolutamente comprensibili. Onestamente è improbabile che i ragazzi abbiano dimenticato, o disimparato, le vie del pensiero assorto e concentrato, però è chiaro che per coltivarle essi necessitano di guide preparate, che possono e devono trovare nei loro docenti. In tutto questo l'educazione linguistica può essere un modo per aiutare i ragazzi a destreggiarsi in entrambe le situazioni.

2.7: COMPEDIO DI ATTIVITÀ E DI CONTENT CREATORS AGGIUNTI DAGLI STUDENTI

Passiamo ora a mostrare una panoramica delle attività che ragazzi e ragazze hanno segnalato alla voce *Altro*, così come una carrellata dei tipi di contenuti e dei *creators* da loro preferiti. L'obiettivo è far vedere innanzitutto a quanti stimoli diversi essi sono sottoposti, e poi mostrare quanto forte sia l'eterogeneità di gusti e di esperienze che ne caratterizza i vissuti, in nome della quale risultano vani (e anche controproducenti) tutti i tentativi di generalizzazione, che spesso vengono fatti a scopo denigratorio.

Alcune attività alternative segnalate dai ragazzi sono: suonare strumenti musicali; studiare; giocare col PC o con la Playstation; andare a correre in moto; lavorare all'aria aperta, andare in campagna; prendersi cura dei propri animali (queste ultime tre sono riportate in particolare dai ragazzi dell'indirizzo ITA); andare in bicicletta; lavorare in bar; giocare con le macchine telecomandate; disegnare; guardare *anime* (cartoni animati giapponesi); leggere *manga* (fumetti giapponesi).

Per quanto riguarda i tipi di contenuti, l'elenco è enorme: video di moto e macchine; contenuti di carattere politico e sociale; aggiornamenti sportivi su calcio, MotoGP, basket; eventi cinematografici; video di palestra; svariati generi di videogiochi; storie horror e di crimini irrisolti; video su dieta e cibo in generale; contenuti su agricoltura, caccia e pesca; video sulle nuove tecnologie; vari titoli di serie TV e *anime*; contenuti divertenti in generale (*memes*, brevi clip, balletti su TikTok, video di gattini ecc.); documentari e aggiornamenti di attualità; analisi di opere di animazione; video di costruzioni; video di insetti. È chiaro che c'è davvero di tutto, anche se si possono notare alcune direttrici preferenziali, rivolte soprattutto al mondo della tecnologia e dello sport, come attendibile per gli informatori maschi.

Ancora più ampio è il numero di *content creators* riportato, che spazia da numerosi Youtubers e Streamers, a cantanti, *Influencers* e anche divulgatori. Ecco un elenco per tipi (chi fosse curioso di conoscere i contenuti proposti dai nomi che seguiranno può facilmente ottenere risposta con una semplice ricerca su Google):

YOUTUBERS E STREAMERS: Zano; Blur; Marza; IlMaseo; DarioMoccia; CiccioGamer89; Mikeshowsha; Poly; Mario Sturniolo; Grenbaud; Jakidale; MrBeast; Elisa True Crime; ZW Jackson; xMurry; Danny Lazzarin; Franchino er criminale; Danny Enrico; Barbascura; Pow3r; Ivan Giussani; InoobChannel; Tearless; Nezak; Mark Rober; Wirtual; Micheal Reeves; GiankoExtreme; Yotobi; Ale Della Giusta; Il Rosso; Michele Molteni; GianzoCoach; JustRohn; PirlasV; MoistCr1TiKaL; IShowSpeed; Kai Cenat

CANTANTI E GRUPPI MUSICALI: Salmo; Sfera Ebbasta; Shiva; Thasup; Eminem; Bruno Mars; Tedua; Pinguini Tattici Nucleari; Micheal Jackson; Jovanotti; Guns 'n Roses; Metallica; Green Day; Sum 41; Slipknot

INFLUENCERS: Anthony Gargiula; Alexander Stewart; Gaia Bianchi; Rebecca Parziale; Alice De Bortoli, Giula Salemi

DIVULGATORI, PERSONAGGI PUBBLICI, AUTORI: Alessandro Barbero; Luca Zaia; Geopop

Le prime due categorie risultano essere in assoluto le più popolari tra i maschi, con preferenze per *creators* autoctoni, oppure di lingua inglese. Tocca ora alle ragazze

Attività alternative: cucinare; dormire; studiare; disegnare; suonare strumenti musicali; prendersi cura dei propri insetti; andare alle mostre; guardare *anime* e leggere *manga*; giocare ai videogiochi; passeggiare

Si tratta generalmente di attività un po' più "casalinghe" e riflessive rispetto a quelle segnalate dai maschi, che generalmente preferiscono impegnarsi in azioni che richiedono una maggiore "esplosività" e un maggior dispendio energetico. Le ragazze paiono invece preferire passatempi più calmi e rilassati, anche qui confermando quella che è l'immagine sociale associata ai due generi, coi maschi più intraprendenti e istintivi, e le ragazze più contenute e misurate.

Tipi di contenuti preferiti: video di formula 1; video comici; programmi televisivi; *podcast* di vario genere (ad es. sull'inglese, o di carattere scientifico-divulgativo); film serie TV di tutti i generi, dal comico all'horror; cartoni animati (anche sul calcio!); letture di vario tipo (narrativa; classici; crescita personale); novità sulla moda e sul cinema; WWE (World Wrestling Entertainment); video ASMR (video rilassanti); video di viaggi; racconti di ogni tipo; consigli di bellezza, cura del corpo e stile di vita; video sportivi (softball, equitazione; rugby); video su argomenti trattati in classe; contenuti riguardanti il mondo del *gaming*; video musicali; documentari

Molto vari sono i contenuti fruiti dalla popolazione femminile, con alcune studentesse che segnalano interessi per il mondo dei motori e dei videogiochi, e una che dichiara di essere appassionata di wrestling! Non manca chiaramente l'interesse verso il mondo della moda, della salute e della bellezza, che dall'indagine risultano essere interessi e preoccupazioni esclusivi delle ragazze. Si segnalano anche forti interessi culturali, con approfondimenti verso questioni emerse durante le lezioni, e, in generale, la volontà di approfondire le proprie conoscenze attraverso la fruizione di contenuti messi a disposizione da vari divulgatori (per i maschi questa tendenza è meno sviluppata, per quanto sicuramente esistente, stando a quanto è stato riportato).

Creators preferiti:

YOUTUBERS E STREAMERS: St3pNy; S7ORMy; Fralfrog; Mikeshowsha; Ratorix; RichardHTT; Dario Moccia; Diego Naska; Panetty; Cydonia; La Sabri; Blur; Giovanni Fois; Surry; Paige Y; Pamela Reif; Elisa True Crime; IlMaseo; Riccardo Dose; Seoul Mafia; Poldo; Gianmarco Zagato; Favij; Anima

CANTANTI/GRUPPI MUSICALI: Ed Sheeran; Madame; Alfa; Lana del Rey; Cigarettes After Sex; Noemi; Fabrizio De André; Coez; Calcutta; Shiva; Sfera Ebbasta; Harry Styles; One Direction; The Weeknd; Chase Atlantic; Rosalía

INFLUENCERS: Vicky Benedetti; Sara Disturco; Giulia Ottorini; Gaia Bianchi; Sofia Crisafulli; Lisa Lucchetta; Rebecca Parziale; Alberto Tozzi; Davide Valalà; Giovanni Bonaccini; Vittoria Lazzari; Kris Grippo; Laura De

Fabrizio; Arianna Biella; Yasmin Barbieri; Mattia Stanga; Elisa Maino; Arianna Primavera; Martina Tinarelli; Iolanda Dibattista; Sissi Guida; Francesca Curuccu; Chiara Ferragni

DIVULGATORI, PERSONAGGI PUBBLICI, AUTORI: Amadeus; Ermanno Ferretti; Alessandro Barbero; Zerocalcare; Kate Middleton; Gaia Lapasini; Kira Shell; Benjamin Wadsworth; Leonardo DiCaprio; Johnny Depp

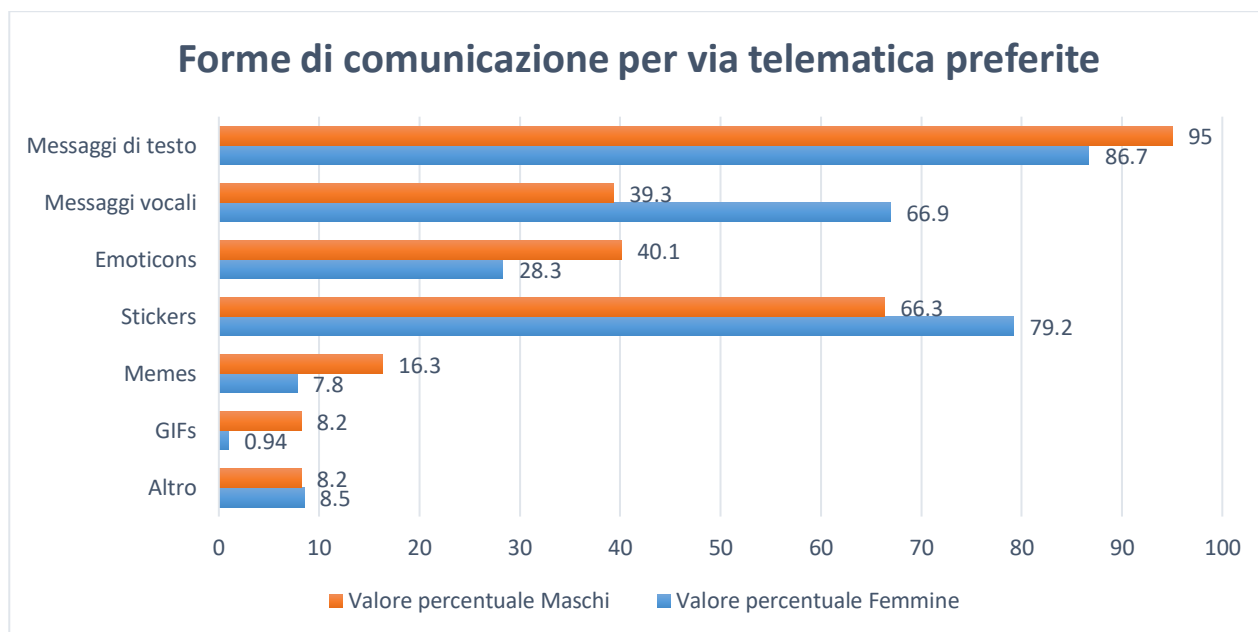
Molto più vari rispetto ai loro colleghi risultano essere i *creators* a cui le studentesse rivolgono il loro interesse. Figurano più qualche Youtubers e Streamers, per quanto in numero ridotto rispetto ai ragazzi. In compenso è assai più ampio il numero di cantanti e di gruppi musicali segnalato, e ancor di più di *influencers*, soprattutto ragazze (delle quali, con ogni probabilità, le studentesse apprezzano i contenuti riguardanti la moda, i consigli di stile e di bellezza, oltre che gli aggiornamenti sulla loro vita personale e qualche *gossip*). Più consistente è anche il numero di autori e divulgatori, sintomo di un maggior interesse femminile verso la sfera culturale.

2.8: TRA VECCHIE E NUOVE FORME DI COMUNICAZIONE

A conclusione dell'analisi per genere riportiamo le statistiche riguardanti le forme di comunicazione per via telematica preferite, che lasciano spazio ad alcune considerazioni.

Forme di comunicazione per via telematica preferite (M): GIFs (8,2%); Altro (8,2%); Memes (16,3%); Messaggi vocali (39,3%); Emoticons (40,1%); Stickers (66,3%); Messaggi di testo (95%)

Forme di comunicazione per via telematica preferite (F): GIFs (0,94%); Altro (8,5%); Memes (11,3%); Emoticons (28,3%); Messaggi vocali (66,9%); Stickers (79,2%); Messaggi di testo (86,7%)



Una precisazione preliminare: alla voce *Altro*, peraltro ben poco selezionata, sia i ragazzi che le ragazze hanno generalmente incluso le foto o le chiamate, opzioni che effettivamente non erano state previste e che tuttavia non sono di così grande interesse. Detto questo, vediamo i punti di contatto e le differenze che sono emerse in queste risposte. Ben poco utilizzate sono le GIFs (brevi estratti video dalla durata di un paio di secondi che possono in qualche modo sostituire le emoticons), che trovano leggermente più linfa presso il pubblico maschile, rimanendo però relegate all'ultimo posto della classifica. Simile destino tocca ai *memes*, che il pubblico adolescente pare apprezzare molto come contenuto di cui fruire, ma che non risultano così attraenti da usare attivamente. Un po' meglio se la cavano le emoticons, che avevano goduto di enorme popolarità all'inizio degli anni 2000, ma che oggi paiono superate (o perlomeno accantonate, magari solo momentaneamente), pur mantenendo una dignitosa percentuale, soprattutto presso i maschi. Una vera

spaccatura si osserva invece per i messaggi vocali, a cui i ragazzi accordano una preferenza simile a quella per le emoticons, e che invece godono, presso le ragazze, di grande successo. Anche qui è facile farsi trascinare dallo stereotipo secondo cui la loquacità della popolazione femminile sarebbe molto superiore a quella della popolazione maschile: Ahearn mostra quanto sia rischioso abbandonarsi a considerazioni di carattere dualistico come questa e quanto invece “the realities of the relationship between language and gender must be determined by studying actual language use, and ideas surrounding that language use, in actual communities of practice” (Ahearn, 2011). In ogni caso, qui ci si limiterà soltanto a sottolineare questa evidente divaricazione. Un totale accordo emerge nelle due forme di comunicazione preferite, ovvero gli *Stickers* e i messaggi di testo. Gli *Stickers* (adesivi) hanno conosciuto di recente un’espansione esponenziale, grazie alla loro versatilità, e alla possibilità offerta da tutte le piattaforme messaggistiche di poterne usare di propri, dopo averli appositamente creati. Tutto può essere trasformato in *Sticker*: da immagini trovate su Internet, a foto scattate a oggetti e animali, per non parlare dei *selfie* e degli scatti “imbarazzanti” strappati a tradimento ad amici ed amiche. Il loro utilizzo rafforza ancora di più il *background* e il panorama di conoscenze condivise di chi si trova a condividere determinati *Stickers*: chi si trovasse a leggere certe conversazioni perderebbe sicuramente dei passaggi importanti a causa dell’ignoranza del significato simbolico che molto spesso si cela dietro questi simpatici adesivi. Sebbene unanimemente apprezzati, gli *Stickers* sembrano essere maggiormente utilizzati dalle ragazze, con una percentuale che sfiora addirittura l’80%; per i maschi invece il tasso di utilizzo si arresta ai due terzi del totale. Per quanto riguarda i messaggi di testo, non vi è alcuna sorpresa nell’apprendere che essi rimangono ancora la via maestra della comunicazione multimediale degli adolescenti. Le percentuali registrate tuttavia, risultano curiose. Essi infatti sono usati dalla stragrande maggioranza dei ragazzi, e fin qui nulla di sconvolgente. Quello che lascia un po’ stupiti è, per le ragazze, il fatto che la percentuale relativa ai messaggi di testo non è poi troppo superiore a quella degli *Stickers* e che, di conseguenza, un non trascurabile 13,3% delle studentesse non abbia incluso i messaggi di testo tra le proprie modalità preferite per comunicare telematicamente. È vero, alle ragazze sembra piacere molto la possibilità di comunicare con messaggi vocali, ma questo non può non far pensare a quanto dominanti siano diventate le integrazioni (audio)visive ai messaggi che lo sviluppo dei mezzi di telecomunicazione ha reso possibili. Le considerazioni fatte da Pistolesi sulle caratteristiche della lingua di email, chat e SMS, rimangono certamente preziose anche a distanza di quasi vent’anni, anche se necessitano qualche aggiunta e precisazione. Pistolesi ha il merito innanzitutto di sottolineare come “i concetti di scritto e parlato, di oralità e scrittura sono ambigui, in quanto possono riferirsi tanto ai prodotti quanto ai processi cognitivi sottostanti, oppure a delle caratteristiche linguistico-testuali non necessariamente vincolate al canale fonico-acustico o a quello grafico” (Pistolesi, 2004). I messaggi che ci si scambia al cellulare, per quanto scritti nella forma, ci coinvolgono mentalmente come se avessimo di fronte il nostro interlocutore, anche se sappiamo che potremmo non ricevere una risposta nell’immediato. Questo tipo di approccio mentale ci spinge ad adottare tutta una serie di espedienti che ci permettano, in qualche modo, di conferire al messaggio una maggiore vividezza. Dal punto di vista strettamente linguistico poi Pistolesi rinviene molte affinità tra il linguaggio parlato e gli SMS:

I tratti che questa scrittura effimera condivide con le produzioni orali sono la ridondanza, che non ci attenderemmo in testi tanto brevi (dalle dislocazioni al *c’è* presentativo); la presenza dei segnali discorsivi, soprattutto di quelli propri dello scambio dialogico, in apertura e chiusura del messaggio-turno; la deissi fortemente egocentrica; il ricorso a strutture polisemiche (è il caso dei connettivi generici come *che*); la varietà di funzioni ricoperte dall’indicativo presente; la sintassi di tipo concatenativo e non gerarchizzata. La densità lessicale è lontana da quella del parlato spontaneo, ma certo è inferiore a quella dei testi scritti tradizionali” (Pistolesi, 2004, pag. 248)

Vi è poi tutta la serie di strategie grafiche, che Tavosanis (2011) ha definito come “espressività grafica”, che mettiamo continuamente in atto a supporto del contenuto linguistico che vogliamo veicolare. Basti pensare, per citare le più note, all’abbondante uso delle emoticons, dei punti interrogativi ed esclamativi, il ricorso alle lettere maiuscole a simulare un aumento del tono di voce e quello dei puntini di sospensione per segnalare una pausa. Nei primi anni 2000, quando i telefoni cellulari stavano ancora facendo i loro esordi, gli

utenti, e in particolare quelli più giovani, erano soliti ricorrere ad una vasta gamma di abbreviazioni per far fronte al numero limitato di caratteri a loro disposizione per messaggio (per non parlare del fatto che inviare ogni singolo messaggio aveva un costo, cosa che oggi, a ripensarci, strappa un sorriso). Questa pratica ha spesso alimentato un lungo filone polemico soprattutto all'interno del panorama giornalistico, a cui titolo esemplificativo Tavosanis cita gli articoli di Giampaolo Pansa su "L'Espresso" (19 Agosto 1999) e Angelo Panebianco sul Corriere della Sera (5 Agosto 2000), in cui i due giornalisti prendono di mira l'errore di pronuncia del cognome del generale Nino Bixio, pronunciato "Biperio" da una studentessa universitaria (con la confusione della lettera "x" come abbreviazione della parola "per", invece che come grafema indicante il suono /ks/). Tavosanis fa anche notare come anche la pronuncia /'biksjo/ sia in realtà errata, in quanto in genovese la pronuncia corretta è /'biʒo/ (ivi, pp-71-72), prima di mostrare come un testo apparentemente pieno di errori di scrittura sia in realtà molto più vicino agli usi normali della lingua italiana di quanto non si possa immaginare a primo impatto, dove molti rimangono inorriditi. Egli infatti nota come l'italiano sia una lingua con una forte corrispondenza tra grafia e pronuncia, a differenza, ad esempio, dell'inglese e che, al netto di alcuni errori meccanici o dovuti all'interferenza interlinguistica, le deviazioni dallo standard sono effettuate in modo consapevole dagli scriventi per ragioni di espressività (nessun italiano infatti scriverebbe *kiamato* per errore). Tolto quindi lo strato grafico che colpisce a prima vista, il testo non devia molto dall'italiano standard (per l'analisi in dettaglio si veda Tavosanis, 2011, pp.75-76). Non c'è dubbio che presso alcuni parlanti le abbreviazioni siano state viste come un vero e proprio attentato all'italiano, d'altra parte sempre Tavosanis fa notare come "le convenzioni moderne di scrittura hanno incontrato, man mano che si affermavano, strenue resistenze da parte delle generazioni di scriventi più anziani" (ivi, pag.87. A tal proposito si veda Belloni, 1983 sulla reazione di Antonio da Canal agli accenti e apostrofi usati a stampa da Aldo Manuzio e Pietro Bembo). È evidente tuttavia che per poter adottare certe strategie è necessario innanzitutto conoscere sufficientemente bene lo standard grafico. Attualmente le abbreviazioni sono ancora utilizzate dagli adolescenti, e noi stessi ne abbiamo rinvenuta più di qualcuna nei questionari. Il loro numero, tuttavia, è decisamente contenuto, dal momento che è venuta meno quella che era stata la loro originaria ragion d'essere. Infatti, l'assenza del limite dei caratteri per i messaggi di testo, e la presenza dei suggerimenti nelle tastiere per le parole che si stanno digitando, hanno determinato, in generale, un regresso nell'uso delle abbreviazioni, il cui uso intensivo è addirittura percepito come segno di scarsa raffinatezza. A fare davvero la differenza oggi ci pare siano le nuove possibilità visive che la tecnologia attuale offre: emoticons, *Stickers* (e in secondo piano *GIFs e memes*) sono tutti strumenti immediati e potentissimi, che integrano e molto spesso sostituiscono la parola tradizionale. Abilissimi utilizzatori di queste risorse, i più giovani affidano molto spesso ad esse l'espressione di stati d'animo, emozioni e situazioni che a parole sarebbero difficilmente esprimibili con altrettanta vividezza, e la cui condivisione crea un legame emotivo forte, viscerale. La componente emotiva, che giustamente Pistolesi individua come uno dei punti focali della comunicazione multimediale, trova nuovi modi di espressione nelle nuove risorse che ha a disposizione, tagliando spesso fuori gli utenti più attenti, che si ritrovano interdetti di fronte a modalità espressive che sfuggono dal loro orizzonte. Dal punto di vista operativo, la conoscenza di queste nuove modalità comunicative può essere per gli insegnanti non solo un utile strumento di avvicinamento al mondo degli studenti, ma anche una fonte di potenziale riflessione linguistica. Può risultare utile in questo senso lo schema che Pistolesi riprende da Koch e Oesterreicher (2001), in cui sono presentati alcuni tratti che permettono di collocare meglio i vari tipi di interazione rispetto a una pura classificazione basata sul mezzo, soprattutto se si tiene conto della fluidità delle possibilità che la tecnologia mette a disposizione quando si tratta di mettersi in contatto con altre persone. Lo specchietto che si trova a pagina seguente infatti si concentra sui parametri che differenziano l'immediatezza e la distanza comunicativa:

IMMEDIATEZZA COMUNICATIVA:

1. Comunicazione privata
2. Interlocutore familiare
3. Emozionalità forte
4. Ancoraggio pragmatico e situazionale
5. Ancoraggio referenziale
6. Compresenza spazio-temporale
7. Cooperazione comunicativa intensa
8. Dialogo
9. Comunicazione spontanea
10. Libertà tematica

DISTANZA COMUNICATIVA

1. Comunicazione pubblica
2. Interlocutore sconosciuto
3. Emozionalità debole
4. Distacco pragmatico e situazionale
5. Distacco referenziale
6. Distanza spazio-temporale
7. Cooperazione comunicativa minima
8. Monologo
9. Comunicazione preparata
10. Fissità tematica

Ripensando a varie situazioni comunicative sulla base dei tratti sopraelencati è possibile proporre ai ragazzi un'attività di riflessione su ciò che le avvicina e le differenzia, per capire, ad esempio, quale registro linguistico possa essere più adeguato ad un particolare contesto, e quali possano essere le aspettative e i modi di porsi nei confronti degli altri parlanti coinvolti. Questo è un esempio piuttosto basilare, che può facilmente essere ampliato anche sfruttando le suggestioni provenienti da studenti e studentesse. Un simile lavoro permetterebbe di comprendere perché tra un'interrogazione in classe e una *chat* tra amici, nonostante la vicinanza fisica che caratterizza il primo scenario, la distanza comunicativa in esso racchiusa sia molto più grande rispetto a quella implicata in un dialogo a distanza con persone che si trovano "sullo stesso piano". Non solo questo, ma anche il motivo profondo che si cela dietro a determinate richieste linguistiche, che spesso risultano oscure agli studenti e generano in loro un senso di frustrazione, soprattutto quando non riescono a rispettarle secondo gli insegnanti.

Ci si rende conto di stare disseminando vari tipi di considerazioni in modo non propriamente organico. Esse sono state suggerite dagli argomenti trattati e dai dati emersi. Alcune sono state proposte subito (ci si riferisce alle digressioni sui possibili effetti a livello linguistico-cognitivo derivanti dall'uso della Rete e sulle preferenze mostrate dagli studenti sulla comunicazione per via telematica) dato che, essendo all'inizio della disamina, possono rimanere meglio impresse in chi legge, senza contare che, essendo scaturite dall'analisi per genere, risultano essere sostenute da un più alto numero di informatori. Come già detto all'inizio del capitolo, ora verranno mostrati i risultati del questionario linguistico prendendo in considerazione prima le tre fasce d'età (e quindi suddividendo gli studenti per classi) e poi i quattro diversi indirizzi. Nei prossimi capitoli ci si concentrerà di più sulle informazioni numeriche che sulle varie aggiunte fatte dai ragazzi, che si è deciso di sviscerare nella discussione incentrata sul genere, ma che per comodità nostra che di chi legge non verranno ripetute anche per le diverse fasce d'età e per i diversi indirizzi.

CAPITOLO 3: Il questionario linguistico per Fasce d'età/Classi

L'esposizione che segue sarà così disposta: per prima cosa, ovviamente, i dati generali della fascia d'età presa in considerazione, poi la discussione sulla tabella dei termini. Le risposte alle due domande a scelta multipla verranno invece presentate e commentate alla fine, in un unico blocco, così da rendere il confronto più chiaro. Le tre fasce saranno inoltre disposte in ordine crescente d'età.

3.1: LE CLASSI I e II

La prima fascia racchiude quindi gli studenti e le studentesse della prima indirizzo ITI, e delle seconde degli indirizzi ITA, Classico e Artistico, per un totale di 78 studenti, 46 M (59%); e 32 F (41%). Di essi il 93,6% è nato in Veneto, il 5,1% in altre regioni italiane, e solo l'1,3% all'esterno. Tutti dichiarano di essere di madrelingua italiana. Buona è la percentuale di coloro che afferma di conoscere almeno una LS (76,9%), e addirittura si alza, rispetto all'indagine per genere, la percentuale di studenti che conosce almeno un dialetto (75,6%).

Passando all'equazione sulla competenza linguistica si ottengono i seguenti valori:

LS: (150, 40B, 43D): $(6*15)+(4*40)+(2*43)/(15+40+43)=336/98=3,42$

Dial: (4E, 21O, 25B, 18D): $(8*4)+(6*21)+(4*25)+(2*18)/(4+21+25+18)=294/68=4,32$

I due numeri ottenuti sono tutto sommato in linea con quelli osservati per i maschi e per le femmine, con una maggior competenza percepita nei dialetti, e una padronanza delle LS che ancora deve essere affinata. Passiamo ora a vedere come se la sono cavata coi termini della tabella:

Non conosco, fascia 0-24,9% (Tabella 2.1): anche stavolta si comincia con una prima fascia assai densa. I due termini noti a tutti son *Frà* (0%) e *Spoiler* (0%). Subito dopo si trovano *Maranza* (1,3%), *Top* (1,3%), *Adoro* (1,3%), *Sbattersene le palle* (1,3%) e *Godo* (1,3%). Leggermente meno noti sono *Tamarro* (2,6%), *Amò* (2,6%), *Bug* (2,6%), *Un botto/na cifra* 2,6% e *Il bro* (2,6%). Sempre piuttosto conosciuti sono *Drop* (3,8%), *POV* (3,8%) e *Cagare il cazzo* (3,8%). Si avvicinano lentamente al 10% *A zì* (6,4%), *Per il meme* (6,4%), *Sium* (6,4%), *Baciarmi il culo* (6,4%), con *Zio pera* (9%) a lambire la doppia cifra. La superano di poco *Laggare* (10,2%), *GG* (10,2%), *Countdown* (11,5%) e *Mio padre, mia madre ecc.* (12,8%). Per ultimi si trovano *Pippare* (17,9%) e *Scammata* (17,9%), con quest'ultimo che trae beneficio dalla maggior presenza di studenti di sesso maschile.

Non conosco, fascia 25-49,9% (Tabella 2.1): seconda fascia decisamente più contenuta, con tre sole espressioni dalla percentuale compresa tra il 30 e il 40%, ovvero *Trip mentale* (30,7%), *Me lo tiro fuori* (35,9%) e *Back to back* (39,7%).

Non conosco, fascia 50-74,9% (Tabella 2.1): la terza fascia torna ad ospitare qualche termine in più, a cominciare dal solito *Sdrogo* (52,5%). Segue *Carryare* (56,4%), prima di superare la soglia del 60% con *Svegliati freddo* (62,8%), *Worth* (64,1%) e *Trustare* (69,2%). Sopra al 70%, senza troppe sorprese, si trovano *Fracico* (71,8%) e *Stare sotto un cipresso* (74,3%)

Non conosco, fascia 75-100% (Tabella 2.1): a rientrare nell'ultima fascia è solamente l'espressione *Svegliati con due date su Wikipedia* (82%)

Passiamo invece alle espressioni più usate

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 0-24,9% (Tabella 2.1): ovviamente molti dei termini meno usati sono quelli risultati essere meno noti. Ecco quindi *Svegliati con due date su Wikipedia* 3,8% (14,1%), *Stare sotto un cipresso* 5,1% (20,5%), *Worth* 6,4% (29,5%), *Svegliati freddo* 6,4% (30,7%), *Trustare* 7,7% (23%), *Fracico* 9% (19,2%) e *Sdrogo* 11,5% (35,9%). Non molto usati ma abbastanza noti sono *Back to back* 12,8% (47,4%) e *Me lo tiro fuori* 14,1% (50%), mentre *A zì* 15,4% (78,2%) è decisamente conosciuto ma poco

Tabella 2.1: Per fasce d'età/classi (Classi I e II)

Non conosco	Conosco e uso (Conosco ma non uso)	Traduzione
<p>Fascia 0-24,9% -Frà: 0%/ Spoiler: 0% -Maranza: 1,3%/ Top: 1,3%/ Adoro: 1,3%/ Sbattersene le palle: 1,3%/ Godo: 1,3% -Tamarro: 2,6%/ Amò: 2,6%/ Bug: 2,6%/ Un botto/'na cifra: 2,6%/ Il bro: 2,6% -Drop: 3,8%/ POV: 3,8%/ Cagare il cazzo: 3,8% -A zì: 6,4%/ Per il meme: 6,4%/ Sium: 6,4%/ Baciarmi il culo: 6,4% -Zio pera: 9% -Laggare: 10,2%/ GG: 10,2% -Countdown: 11,5% -Mio padre, mia madre ecc.: 12,8% -Pippare: 17,9%/ Scammata: 17,9%</p>	<p>Fascia 0-24,9% -Svegliati con due date su Wikipedia: 3,8% (14,1%) -Stare sotto un cipresso: 5,1% (20,5%) -Worth: 6,4% (29,5%)/ Svegliati freddo: 6,4% (30,7%) -Trustare: 7,7% (23%) -Fracico: 9% (19,2%) -Sdrogo: 11,5% (35,9%) -Back to back: 12,8% (47,4%) -Me lo tiro fuori: 14,1% (50%) -A zì: 15,4% (78,2%) -Carriare: 20,5% (23%)</p>	<p>Fascia 0-24,9% -Svegliati con due date su Wikipedia: 7% -Me lo tiro fuori: 9% -Stare sotto un cipresso: 11,5%/ Sdrogo: 11,5% -Fracico: 14,1%/ Svegliati freddo: 14,1% -Back to back: 15,4% -Baciarmi il culo: 16,6% -Worth: 18%</p>
<p>Fascia 25-49,9% -Trip mentale: 30,7% -Me lo tiro fuori: 35,9% -Back to back: 39,7%</p>	<p>Fascia 25-49,9% -Pippare: 28,2% (53,8%) -Trip mentale: 35,9% (33,3%) -Zio pera: 37,1% (53,8%) -Countdown: 38,5% (50%)/ Baciarmi il culo: 38,5% (55,1%) -Sium: 39,7% (53,8%) -Tamarro: 43,6% (53,8%)/ Adoro: 43,6% -Amò: 44,8% (52,5%)/ Drop: 44,8% (51,2%) -Per il meme: 47,4% (46,1%)</p>	<p>Fascia 25-49,9% -Trustare: 25,6%/ Carriare: 25,6% -Mio padre, mia madre ecc.: 30,7%/ Zio pera: 30,7% -Trip mentale: 35,9% -Per il meme: 41% -POV: 43,5% -Pippare: 46,1% -Sium: 47,4%</p>
<p>Fascia 50-74,9% -Sdrogo: 52,5% -Carriare: 56,4% -Svegliati freddo: 62,8% -Worth 64,1% -Trustare: 69,2% -Fracico: 71,8% -Stare sotto un cipresso: 74,3%</p>	<p>Fascia 50-74,9% -GG: 50% (39,7%) -Scammata: 51,2% (30,7%) -Mio padre, mia madre ecc.: 53,8% (33,3%)/ POV: 53,8% (42,3%) -Laggare: 59% (30,7%) -Sbattersene le palle: 64,1% (34,6%) -Top: 68% (30,7%) -Frà: 70,5% (29,4%)/ Un botto/'na cifra: 70,5% (26,9%) -Bug: 74,3% (23%)/ Il bro: 74,3% (23%)</p>	<p>Fascia 50-74,9% -Scammata: 52,5% -Countdown: 53,8% -Tamarro: 55,1%/ Adoro: 55,1%/ Il bro: 55,1%/ Godo: 55,1% -A zì: 59% -Laggare: 64,1%/ GG: 64,1% -Top: 65,3%/ Cagare il cazzo: 65,3% -Drop: 68% -Sbattersene le palle: 69,2% -Maranza: 70,5%/ Un botto/'na cifra: 70,5% -Amò: 71,8% -Bug: 73%</p>
<p>Fascia 75-100% -Svegliati con due date su Wikipedia: 82%</p>	<p>Fascia 75-100% -Maranza: 75,6% (23%)/ Cagare il cazzo: 75,6% (20,5%) -Godo: 82% (16,6%) -Spoiler: 85,9% (14,1%)</p>	<p>Fascia 75-100% -Spoiler: 76,9% -Frà: 84,6%</p>

popolare come modo di rivolgersi agli amici. Chiude *Carryare* 20,5% (23%), che non sembra essere sgradito a coloro i quali ne è noto il significato.

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 25-49,9% (Tabella 2.1): aumenta la consistenza della seconda fascia, che accoglie *Pippare* 28,2% (53,8%), *Trip mentale* 35,9% (33,3%), unico tra i termini presenti ad aver un buon tasso d'uso ma una percentuale di sola conoscenza passiva al di sotto del 40%, *Zio pera* 37,1% (53,8%), *Countdown* 38,5% (50%), *Baciami il culo* 38,5% (55,1%) e *Sium* 39,7% (53,8%). Superano il 40% degli utilizzi *Tamarro* 43,6% (53,8%), *Adoro* 43,6% (55,1%), *Amò* 44,8% (52,5%), *Drop* 44,8% (51,2%) e *Per il meme* 47,4% (46,1%).

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 50-74,9% (Tabella 2.1): anche per gli studenti più piccoli è la terza fascia quella che contiene più espressioni. Si apre perfettamente con *GG* 50% (39,7%), quindi *Scammata* 51,2% (30,7%) e a pari merito *Mio padre, mia madre ecc.* 53,8% (33,3%) e *POV* 53,8% (42,3%). Un piccolo scatto verso l'alto si osserva prima con *Laggare* 59% (30,7%) e poi con *Sbattersene le palle* 64,1% (34,6%) e *Top* 68% (30,7%). Oltre il 70% vi sono *Frà* 70,5% (29,4%) e *Un botto/na cifra* 70,5% (26,9%), mentre *Bug* 74,3% (23%) e *Il bro* 74,3% (23%) sfiorano entrambi la quarta fascia.

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 75-100% (Tabella 2.1): qualche termine in quarta fascia ancora una volta. Si ritrovano i soliti noti *Maranza* 75,6% (23%), che vince immancabilmente il confronto con *Tamarro*, *Cagare il cazzo* 75,6% (20,5%), e infine *Godo* 82% (16,6%) e *Spoiler* 85,9% (14,1%).

Un'occhiata infine alle frequenze delle traduzioni proposte dagli studenti più giovani

Traduzione, fascia 0-25% (Tabella 2.1): si ripete inevitabilmente la corrispondenza tra espressioni poco note ed espressioni poco tradotte. Ritroviamo *Svegliati con due date su Wikipedia* 7%, ma anche *Me lo tiro fuori* 9%, che non era risultato eccessivamente ignoto, *Stare sotto un cipresso* 11,5%, *Sdrogo* 11,5%, *Fracico* 14,1%, *Svegliati freddo* 14,1% e *Back to back* 15,4%. *Baciami il culo* 16,6% avrebbe certamente potuto essere più spiegato, dato che rientra nella prima fascia alla voce *Non conosco*, mentre per *Worth* 18% valgono le considerazioni già fatte.

Traduzione, fascia 25-49,9% (Tabella 2.1): a inaugurare la seconda fascia sono i poco noti anglicismi *Trustare* 25,6% e *Carryare* 25,6%. Vi è poi l'usato *Mio padre, mia madre ecc.* 30,7% e stessa percentuale si registra per *Zio pera* 30,7%. Si confermano *Trip mentale* 35,9% e *Per il meme* 41%. Al ribasso si situano *POV* 43,5%, *Pippare* 46,1% e *Sium* 47,4%, che comunque risultano glossati un buon numero di volte.

Traduzione, fascia 50-74,9% (Tabella 2.1): molto densa è la terza fascia, che contiene *Scammata* 52,5%, *Countdown* 53,8%, *Tamarro* 55,1%, *Adoro* 55,1%, *Il bro* 55,1%, *Godo* 55,1% e *A zì* 59%. Oltre il 60% delle spiegazioni lo raggiungono *Laggare* 64,1%, *GG* 64,1%, *Top* 65,3%, *Cagare il cazzo* 65,3%, *Drop* 68% e *Sbattersene le palle* 69,2%. Chiudono l'elenco *Maranza* 70,5%, *Un botto/na cifra* 70,5%, *Amò* 71,8% e *Bug* 73%. Come si può notare si tratta di termini ed espressioni che hanno una resa immediata in italiano standard, cosa che facilita (e invoglia) una spiegazione. Vi sono poi termini che necessitano di una glossa più articolata ma che gli studenti sono in grado di fornire senza problemi come nel caso di *Tamarro* e *Maranza*, che hanno scatenato la fantasia dei ragazzi, e degli informatici *Bug* e *Laggare*. Si noti poi l'impennata nella percentuale di *Godo*, che trova presso gli informatori più piccoli maggior facilità di spiegazione.

Traduzione, fascia 75-100% (Tabella 2.1): seppur con due soli lessemi si riempie per la prima volta la quarta fascia delle traduzioni. Vi si trovano i popolarissimi *Spoiler* 76,9% e *Frà* 84,6%, che per poco non tocca quota 85%!

Si può dire quindi che gli studenti più piccoli si rivelano generalmente prони a spiegare i termini a loro proposti, naturalmente laddove ve ne è una conoscenza che sia un minimo consistente.

3.2: LE CLASSI III e IV

La seconda fascia d'età da prendere in considerazione è quella intermedia, per la quale faranno fede gli studenti della classe quarta dell'indirizzo ITA, e quelli delle classi terze degli altri indirizzi (ITI, Classico, Artistico). Essi sono in tutto 83, divisi in 38M (45,8%) e 45F (54,2%): in questo caso, si tratta di una fascia a leggera prevalenza femminile. La provenienza è molto simile a quella degli studenti più piccoli, col 92,7% nato in Veneto, il 4,8% nel resto d'Italia e il 2,4% all'estero. Il 98,8% è di madrelingua italiana, con un 2,4% che ha come prima lingua una LS (un ragazzo bilingue italiano-cinese e un ragazzo che parla albanese). Per quanto riguarda le altre lingue note vi è l'1,2% che dichiara di conoscere l'italiano come LS, mentre aumentano i ragazzi che affermano di conoscere almeno una LS (oltre all'italiano s'intende), ovvero l'80,7%. La percentuale di coloro che affermano di conoscere almeno un dialetto si attesta al 71%.

Passando all'equazione sulla competenza linguistica si osservano due interessanti valori, ovvero:

$$\text{LS: (2E, 15O, 25B, 55D): } (8*2)+(6*15)+(4*25)+(2*55)/(2+15+25+55)=316/97=3,25$$

$$\text{Dial: (6E, 30O, 18B, 9D): } (8*6)+(6*30)+(4*18)+(2*9)/(6+30+18+9)=318/63= 5,05$$

Nonostante sia aumentato il numero di ragazzi che conosce almeno una LS, la competenza autovalutata è leggermente inferiore sia ai valori osservati per i due generi, sia al valore emerso per il gruppo di studenti più giovane. In compenso, la padronanza dei dialetti sale fino a superare i 5 punti, risultando il picco raggiunto finora nell'indagine.

Ora la solita tabella.

Non conosco, fascia, 0-24,9% (Tabella 2.2): prima fascia numerosissima con ben nove espressioni note a tutti gli informatori, ovvero *Maranza* (0%), *Tamarro* (0%), *Amò* (0%), *Frà* (0%), *Top* (0%), *Adoro* (0%), *Spoiler* (0%), *Sbattersene le palle* (0%) e *Godo* (0%). Subito dopo ci sono *A zì* (1,2%), *Il bro* (1,2%), *POV* (1,2%), *Cagare il cazzo* (1,2%) e *Un botto/na cifra* (2,4%). Sotto il 10% rimangono *Bug* (3,6%), *Per il meme* (4,8%), *Zio pera* (6%), *Countdown* (7,2%), *Sium* (7,2%), *Drop* (8,4%), *GG* (8,4%), *Mio padre, mia madre ecc.* (9,6%) e *Pippare* (9,6%). Gli ultimi termini della fascia si collocano un po' sopra il 10%, senza arrivare nemmeno vicini alla decina successiva: *Laggare* (10,8%), *Baciami il culo* (10,8%), *Trip mentale* (15,6%). Si ritrovano qui i lessemi che erano risultati di successo anche in precedenza, ma che il gruppo intermedio di studenti pare conoscere davvero molto bene.

Non conosco, fascia, 25-49,9% (Tabella 2.2): solo quattro espressioni in seconda fascia, cioè *Scammata* (25,3%), *Me lo tiro fuori* (38,5%), *Back to back* (41%) e *Svegliati freddo* (41%), con quest'ultima che cala di ben venti punti percentuali rispetto al valore osservato presso le classi prime e seconde (62,8% contro 41%).

Non conosco, fascia, 50-74,9% (Tabella 2.2): terza fascia poco più capiente della seconda. Si ripete quasi uguale la terza fascia degli studenti più giovani con *Sdrogo* (51,8%), *Carryare* (56,6%), *Trustare* (57,8%), *Worth* (59%) e *Fracico* (67,4%). Le uniche due differenze sono la mancanza qui di *Svegliati freddo*, spostato nella fascia precedente, e di *Stare sotto un cipresso* che, come si vedrà tra poco, si trova invece in quarta fascia

Non conosco, fascia, 75-100% (Tabella 2.2): ultima fascia che presenta *Svegliati con due date su Wikipedia* (79,5%) e *Stare sotto un cipresso* (81,9%), che risultano entrambe piuttosto ignote: comprensibile, anche pensando alla leggera superiorità delle studentesse rispetto agli studenti.

Vediamo ora i termini più impiegati

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 0-24,9% (Tabella 2.2): in aumento le espressioni poco usate, con addirittura *Stare sotto un cipresso* 0% (18,1%) che non viene impiegata da alcuno studente o studentessa. Si ritrovano *Svegliati con due date su Wikipedia* 3,6% (16,9%), *Fracico* 6% (26,5%), *Back to back* 8,4% (50,6%),

Tabella 2.2: Per fasce d'età/classi (Classi III e IV)

Non conosco	Conosco e uso (Conosco ma non uso)	Traduzione
<p>Fascia 0-24,9%</p> <p>-Maranza: 0%/ Tamarro: 0%/ Amò: 0%/ Frà: 0%/ Top: 0%/ Adoro: 0%/ Spoiler: 0%/ Sbattersene le palle: 0%/ Godo: 0%</p> <p>-A zì: 1,2%/ Il bro: 1,2%/ POV: 1,2%/ Cagare il cazzo: 1,2%</p> <p>-Un botto/'na cifra: 2,4%</p> <p>-Bug: 3,6%</p> <p>-Per il meme: 4,8%</p> <p>-Zio pera: 6%</p> <p>-Countdown: 7,2%/ Sium: 7,2%</p> <p>-Drop: 8,4%/ GG: 8,4%</p> <p>-Mio padre, mia madre ecc.: 9,6%/ Pippare: 9,6%</p> <p>-Laggare: 10,8%/ Baciarmi il culo: 10,8%</p> <p>-Trip mentale: 15,6%</p>	<p>Fascia 0-24,9%</p> <p>-Stare sotto un cipresso: 0% (18,1%)</p> <p>-Svegliati con due date su Wikipedia: 3,6% (16,9%)</p> <p>-Fracico: 6% (26,5%)</p> <p>-Back to back: 8,4% (50,6%)</p> <p>-Trustare: 9,8% (32,5%)</p> <p>-Worth: 14,4% (26,5%)/ Me lo tiro fuori: 14,4% (47%)</p> <p>-Sdrogo: 15,6% (32,5%)</p> <p>-Svegliati freddo: 16,9% (42,1%)</p> <p>-A zì: 19,2% (79,5%)</p> <p>-Carriare: 24,1% (19,2%)</p>	<p>Fascia 0-24,9%</p> <p>-Stare sotto un cipresso: 3,6%</p> <p>-Me lo tiro fuori: 10,8%</p> <p>-Sdrogo: 12%</p> <p>-Fracico: 13,2%</p> <p>-Svegliati con due date su Wikipedia: 14,4%</p> <p>-Back to back: 18%</p> <p>-Worth: 21,7%</p>
<p>Fascia 25-49,9%</p> <p>-Scammata: 25,3%</p> <p>-Me lo tiro fuori: 38,5%</p> <p>-Back to back: 41%/ Svegliati freddo: 41%</p>	<p>Fascia 25-49,9%</p> <p>-Baciarmi il culo: 35% (54,2%)</p> <p>-Pippare: 39,7% (50,6%)</p> <p>-Trip mentale: 41% (43,3%)</p> <p>-Drop: 42,1% (49,4%)</p> <p>-Amò: 44,6% (55,4%)/ Zio pera: 44,6% (49,4%)</p> <p>-Sium: 47% (45,7%)</p> <p>-Scammata: 48,2% (26,5%)</p>	<p>Fascia 25-49,9%</p> <p>-Carriare: 26,5%</p> <p>-Baciarmi il culo: 27,7%</p> <p>-Trustare: 32,5%/ Svegliati freddo: 32,5%</p> <p>-Mio padre, mia madre ecc.: 36,1%</p> <p>-Per il meme: 39,7%</p> <p>-Zio pera: 41%</p> <p>-Sium: 42,1%</p> <p>-Godo: 43,3%</p> <p>-Trip mentale: 45,8%/ Scammata: 45,8%</p> <p>-Drop: 48,2%/ Adoro: 48,2%</p> <p>-Tamarro: 49,4%/ Il bro: 49,4%</p>
<p>Fascia 50-74,9%</p> <p>-Sdrogo: 51,8%</p> <p>-Carriare: 56,6%</p> <p>-Trustare: 57,8%</p> <p>-Worth: 59%</p> <p>-Fracico: 67,4%</p>	<p>Fascia 50-74,9%</p> <p>-Mio padre, mia madre ecc.: 51,8% (38,5%)</p> <p>-Countdown: 53% (39,7%)</p> <p>-GG: 54,2% (37,3%)/ Per il meme: 54,2% (41%)</p> <p>-Adoro: 55,5% (44,5%)/ Laggare: 55,5% (33,7%)</p> <p>-Tamarro: 56,7% (43,3%)</p> <p>-POV: 65% (33,7%)</p> <p>-Un botto/'na cifra: 69,8% (27,7%)</p> <p>-Frà: 71,1% (28,9%)/ Sbattersene le palle: 71,1% (28,9%)</p> <p>-Il bro: 72,3% (26,5%)</p> <p>-Maranza: 74,7% (25,3%)/ Bug: 74,7% (21,6%)</p>	<p>Fascia 50-74,9%</p> <p>-Countdown: 50,6%</p> <p>-A zì: 51,8%</p> <p>-POV: 53%/ Pippare: 53%</p> <p>-Laggare: 54,2%</p> <p>-GG: 56,6%</p> <p>-Maranza: 57,8%/ Spoiler: 57,8%</p> <p>-Amò: 59%</p> <p>-Sbattersene le palle: 59%</p> <p>-Un botto/'na cifra: 60,2%</p> <p>-Bug: 61,4%</p> <p>-Top: 62,6%/ Cagare il cazzo: 62,6%</p> <p>-Frà: 63,8%</p>
<p>Fascia 75-100%</p> <p>-Svegliati con due date su Wikipedia: 79,5%</p> <p>-Stare sotto un cipresso: 81,9%</p>	<p>Fascia 75-100%</p> <p>-Top: 75,9% (24,1%)</p> <p>-Cagare il cazzo: 83,1% (15,6%)</p> <p>-Spoiler: 90,4% (9,6%)</p> <p>-Godo: 94% (6%)</p>	<p>Fascia 75-100%</p>

questa però abbastanza nota, e *Trustare* 9,8% (32,5%). Sopra al 10% degli usi ecco *Worth* 14,4% (26,5%), *Me lo tiro fuori* 14,4% (47%), *Sdrogo* 15,6% (32,5%), *Svegliati freddo* 16,9% (42,1%) e il conosciutissimo, ma assai poco adoperato, *A zì* 19,2% (79,5%). A ridosso dello scalino successivo si colloca *Carryare* 24,1% (19,2%), nel complesso impiegato dalla minoranza che lo conosce.

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 25-49,9% (Tabella 2.2): la seconda fascia si restringe rispetto alla prima, ma rimangono termini come *Baciami il culo* 35% (54,2%), *Pippare* 39,7% (50,6%), *Trip mentale* 41% (43,3%) e *Drop* 42,1% (49,4%). Non troppo usato in relazione a una maggioranza femminile risulta *Amò* 44,6% (55,4%), pareggiato da *Zio pera* 44,6% (49,4%) e superato dal calcistico *Sium* 47% (45,7%). Chiude *Scammata* 48,2% (26,5%), vicino al 50% degli impieghi.

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 50-74,9% (Tabella 2.2): la terza fascia risulta sempre ben fornita. Troviamo *Mio padre, mia madre ecc.* 51,8% (38,5%), *Countdown* 53% (39,7%), e il videoludico *GG* 54,2% (37,3%) a pari merito con *Per il meme* 54,2% (41%). Successivamente vi sono *Adoro* 55,5% (44,5%) e *Laggare* 55,5%, scavalcati di poco da (33,7%) *Tamarro* 56,7% (43,3%). Oltre il 60% degli usi per *POV* 65% (33,7%) e *Un botto/na cifra* 69,8% (27,7%). Ad andare oltre il 70% sono *Frà* 71,1% (28,9%), *Sbattersene le palle* 71,1% (28,9%), *Il bro* 72,3% (26,5%), *Maranza* 74,7% (25,3%) e *Bug* 74,7% (21,6%), con quest'ultimi vicinissimi alla quarta fascia.

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 75-100% (Tabella 2.2): ancora quattro termini nella fascia più alta, che si apre con *Top* 75,9% (24,1%). Grande successo anche per *Cagare il cazzo* 83,1% (15,6%), ma a superare ben il 90% degli usi sono *Spoiler* 90,4% (9,6%) e soprattutto *Godo* 94% (6%).

Chiudiamo l'analisi dando un'occhiata alle percentuali della voce *Traduzione in italiano*

Traduzione, fascia 0-24,9% (Tabella 2.2): poco noti, poco spiegati. Per l'ennesima volta figurano qui *Stare sotto un cipresso* 3,6%, *Me lo tiro fuori* 10,8%, *Sdrogo* 12%, *Fracico* 13,2%, *Svegliati con due date su Wikipedia* 14,4%, *Back to back* 18% e *Worth* 21,7%.

Traduzione, fascia 25-49,9% (Tabella 2.2): se la cavano un po' meglio (ma non troppo) *Carryare* 26,5%, *Baciami il culo* 27,7%, *Trustare* 32,5%, *Svegliati freddo* 32,5%, *Mio padre, mia madre ecc.* 36,1%, *Per il meme* 39,7%. Raggiungono quota 40% *Zio pera* 41%, *Sium* 42,1%, *Godo* 43,3% (che perde quota rispetto alla frequenza di spiegazione mostrata dai piccoli), *Trip mentale* 45,8% e *Scammata* 45,8%. Si avvicinano faticosamente al 50% solo *Drop* 48,2%, *Adoro* 48,2%, *Tamarro* 49,4% e *Il bro* 49,4%, tutto in netta flessione rispetto alla fascia d'età precedente, con *Drop* che addirittura passa dal 68% al 48% di traduzioni fornite.

Traduzione, fascia 50-74,9% (Tabella 2.2): i termini qui racchiusi presentano valori decisamente compatti. Si parte da *Countdown* 50,6%, per proseguire con molti lessemi che spaziano solamente tra il 50 e il 60% delle spiegazioni: *A zì* 51,8%, *POV* 53%, *Pippare* 53%, *Laggare* 54,2%, *GG* 56,6%, *Maranza* 57,8%, *Spoiler* 57,8%, *Amò* 59% e *Sbattersene le palle* 59%. Poco sopra al 60% si collocano solamente *Un botto/na cifra* 60,2%, *Bug* 61,4%, *Top* 62,6%, *Cagare il cazzo* 62,6% e *Frà* 63,8%.

Traduzione, fascia 75-100% (Tabella 2.2): non vi è alcun termine glossato più del 75% delle volte e questo, unito a quanto visto poco fa, mette bene in luce come la parte di spiegazione non abbia riscosso molto successo presso la fascia mediana degli alunni. Sicuramente la principale ragione va ricercata nella laboriosità del compito, che può senz'altro scoraggiarne lo svolgimento. In ogni caso, anche questo è un segnale di cui tenere conto. Certo, è difficile (e potenzialmente anche dannoso) fare grandi ipotesi basandosi solo su alcuni semplici dati, però pare che per questa fetta di popolazione che ha preso parte al questionario ci possa essere una tendenza ad aggirare la pratica della scrittura: anche questo potrebbe essere uno spunto di riflessione in classe.

3.3: LE CLASSI V

A chiusura dell'indagine per fasce d'età/classi rimane solo da ispezionare come si sono mossi gli studenti delle classi quinte. 67 di essi hanno compilato il questionario, 38 M (56,7%) e 29 F (43,3%). I nati in Veneto sono il 92,5%, quelli nel resto d'Italia il 4,4%, e quelli all'estero (o, per meglio dire, *quello*) l'1,5%. Si segnala la mancanza di un dato sia sulla provenienza, che sulle lingue parlate e conosciute. L'italiano è la lingua madre del 97% degli studenti, mentre il 3% afferma di avere il dialetto come LM (in virtù di un bilingue italiano-dialetto, e un madrelingua in dialetto). Le altre lingue conosciute sono l'italiano per l'1,5% del totale (la persona LM in dialetto), mentre si osserva un calo degli studenti che conoscono almeno una LS, che scendono al 68,6%. A conoscere almeno un dialetto è invece il 70,1% della popolazione.

Ritornano stabili i valori emersi dall'equazione sulla competenza linguistica:

$$\text{LS: (80,25B,27D): } (6*8)+(4*25)+(2*27)/(8+25+27)=202/60=3.36$$

$$\text{Dial: (3E,13O,23B,12D): } (8*3)+(6*13)+(4*23)+(2*12)/(3+13+23+12)=218/51= 4,27$$

Anche i più grandi si percepiscono complessivamente poco competenti nelle lingue straniere, mentre il dialetto è posseduto sempre con maggiore sicurezza, anche se il valore qui calcolato risulta essere il più basso delle tre fasce d'età (poco al di sotto del 4,32 registrato dagli studenti delle prime e delle seconde).

Vediamo ora la tabella dei termini

Non conosco, fascia 0-24,9% (Tabella 2.3): numerosi i termini noti alla totalità degli studenti: *Maranza* (0%), *Tamarro* (0%), *Amò* (0%), *Frà* (0%), *Top* (0%), *Adoro* (0%), *Spoiler* (0%), *Cagare il cazzo* (0%) e *Godo* (0%). Poco dopo si collocano *Un botto/na cifra* (1,5%), *Il bro* (1,5%), *Bug* (3%), *Baciami il culo* (3%), *Mio padre, mia madre ecc.* (4,4%), *Countdown* (4,4%), *POV* (4,4%), *GG* (6%), *Zio pera* (6%), *Sbattersene le palle* (6%), *Trip mentale* (6%), *Per il meme* (7,4%) e *Pippare* (7,4%). A seguire questo lungo elenco di termini ignoto almeno del 10% degli informatori vi sono *A zì* (10,4%), *Drop* (10,4%), *Sium* (10,4%) e, leggermente staccato, *Laggare* (16,4%).

Non conosco, fascia 25-49,9% (Tabella 2.3): cinque i termini moderatamente noti, ovvero *Scammata* (35,8%), *Trustare* (37,3%), *Worth* (43,2%), con questi ultimi due anglicismi che risultano ben più noti agli studenti delle quinte, *Me lo tiro fuori* (44,7%) e *Svegliati freddo* (49,2%).

Non conosco, fascia 50-74,5% (Tabella 2.3): sei le espressioni in terza fascia, aperta da *Carryare* (50,7%), *Back to back* (52,2%) e *Sdrogo* (52,2%). Nel mezzo cade *Fracico* (61,2%), mentre si confermano poco conosciute *Stare sotto un cipresso* (71,6%) e *Svegliati con due date su Wikipedia* (71,6%).

Non conosco, fascia 75-100% (Tabella 2.3): quarta fascia totalmente vuota, segno che in generale sono gli studenti più grandi coloro che dimostrano una migliore conoscenza dei termini proposti.

Tocca ora ai termini utilizzati

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 0-24,9% (Tabella 2.3): come si può vedere ritornano in maniera quasi sistematica le espressioni meno usate, anche se nel caso delle classi quinte le percentuali tendono, nel complesso, a salire. Non si scende mai al di sotto del 6% di *Stare sotto un cipresso* 6% (22,4%), e *Svegliati con due date su Wikipedia* 9% (19,4%) è già a ridosso del 10% degli utilizzi. Subito dopo si trova *Back to back* 10,4% (37,3%), ma già *Fracico* 16,4% (22,4%) c'è un piccolo incremento. Si avvicinano al 20% *Me lo tiro fuori* 18% (37,3%), *Worth* 19,4% (37,3%) e *Sdrogo* 19,4% (28,3%), mentre lo superano *A zì* 22,4% (67,1%) e *Trustare* 23,9% (38,8%).

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 25-49,9% (Tabella 2.3): seconda fascia ampia, che promuove termini come *Carryare* 26,8% (22,3%) e *Svegliati freddo* 29,8% (20,9%). In ribasso *Amò* 38,8% (61,2%) e *Zio pera* 38,8% (55,2%), mentre stabili sono *Drop* 40,3% (49,2%), *Sium* 41,8% (47,7%), *Scammata* 41,8% (22,3%)

Tabella 2.3: Per fasce d'età/classi (Classi V)

Non conosco	Conosco e uso (Conosco ma non uso)	Traduzione
<p>Fascia 0-24,9% -Maranza: 0%/ Tamarro: 0%/ Amò: 0%/ Frà: 0%/ Top: 0%/ Adoro: 0%/ Spoiler: 0%/ Cagare il cazzo: 0%/ Godo: 0% -Un botto/'na cifra: 1,5%/ Il bro: 1,5% -Bug: 3%/ Baciami il culo: 3% -Mio padre, mia madre ecc.: 4,4%/ Countdown: 4,4%/ POV: 4,4% -GG: 6%/ Zio pera: 6%/ Sbattersene le palle: 6%/ Trip mentale: 6% -Per il meme: 7,4%/ Pippare: 7,4% -A zì: 10,4%/ Drop: 10,4%/ Sium: 10,4% -Laggare: 16,4%</p>	<p>Fascia 0-24,9% -Stare sotto un cipresso: 6% (22,4%) -Svegliati con due date su Wikipedia: 9% (19,4%) -Back to back: 10,4% (37,3%) -Fracico: 16,4% (22,4%) -Me lo tiro fuori: 18% (37,3%) -Worth: 19,4% (37,3%)/ Sdrogo: 19,4% (28,3%) -A zì: 22,4% (67,1%) -Trustare: 23,9% (38,8%)</p>	<p>Fascia 0-24,9% -Stare sotto un cipresso: 14,9%/ Back to back: 14,9% -Fracico: 16,4%/ Me lo tiro fuori: 16,4% -Sdrogo: 19,4% -Svegliati con due date su Wikipedia: 22,4%</p>
<p>Fascia 25-49,9% -Scammata: 35,8% -Trustare: 37,3% -Worth: 43,2% -Me lo tiro fuori: 44,7% -Svegliati freddo: 49,2%</p>	<p>Fascia 25-49,9% -Carryare: 26,8% (22,3%) -Svegliati freddo: 29,8% (20,9%) -Amò: 38,8% (61,2%)/ Zio pera: 38,8% (55,2%) -Drop: 40,3% (49,2%) -Sium: 41,8% (47,7%)/ Scammata: 41,8% (22,3%) -Baciami il culo: 44,7% (52,2%) -Frà: 46,2% (53,8%) -Adoro: 47,8% (52,2%) -Countdown: 49,2% (46,2%)/ Pippare: 49,2% (44,7%)</p>	<p>Fascia 25-49,9% -Carryare: 25,3% -Svegliati freddo: 31,3% -Worth: 34,3%/ Baciami il culo: 34,3% -Scammata: 41,8% -Zio pera: 47,7%/ Sium: 47,7% -Tamarro: 49,2%/ A zì: 49,2%/ Mio padre, mia madre ecc.: 49,2%/ Pippare: 49,2%</p>
<p>Fascia 50-74,9% -Carryare: 50,7% -Back to back: 52,2%/ Sdrogo: 52,2% -Fracico: 61,2% -Stare sotto un cipresso: 71,6%/ Svegliati con due date su Wikipedia: 71,6%</p>	<p>Fascia 50-74,9% -GG: 52,2% (41,8%)/ Trip mentale: 52,2% (41,8%) -Tamarro: 53,8% (46,2%) -Mio padre, mia madre ecc.: 55,2% (40,3%)/ Laggare: 55,2% (28,3%)/ Per il meme: 55,2% (37,3%) -POV: 58,2% (37,3%) -Il bro: 59,7% (38,8%) -Un botto/'na cifra: 64% (34,3%)/ Sbattersene le palle: 64% (30%) -Bug: 73,1% (23,9%)/ Cagare il cazzo: 73,1% (23,9%) -Top: 74,7% (25,3%)</p>	<p>Fascia 50-74,9% -Trustare: 50,7% -Laggare: 52,2%/ GG: 52,2% -Il bro: 53,7% -Adoro: 55,2%/ Per il meme: 55,2% -Godo: 56,7% -Maranza: 58,2%/ Amò: 58,2%/ Drop: 58,2%/ Trip mentale: 58,2% -Bug: 59,7% -Top: 61,2%/ Cagare il cazzo: 61,2%/ Sbattersene le palle: 61,2% -Countdown: 62,7% -Un botto/'na cifra: 64%/ Spoiler: 64% -Frà: 65,6% -POV: 68,6%</p>
<p>Fascia 75-100%</p>	<p>Fascia 75-100% -Maranza: 79,1% (20,9%)/ Godo: 79,1% (20,9%) -Spoiler: 88% (12%)</p>	<p>Fascia 75-100%</p>

e *Baciarmi il culo* 44,7% (52,2%). Perde moltissimo terreno *Frà* 46,2% (53,8%), utilizzato da più del 70% degli studenti delle altre due fasce d'età! Si avvicinano al 50% *Adoro* 47,8% (52,2%), *Countdown* 49,2% (46,2%) e *Pippare* 49,2% (44,7%).

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 50-74,9% (Tabella 2.3): si conferma in terza fascia *GG* 52,2% (41,8%), mentre salgono le quote di *Trip mentale* 52,2% (41,8%), più apprezzato dai ragazzi delle quinte. *Tamarro* 53,8% (46,2%) continua ad essere usato ma sempre meno di *Maranza*. Ritroviamo anche *Mio padre, mia madre ecc.* 55,2% (40,3%), *Laggare* 55,2% (28,3%), *Per il meme* 55,2% (37,3%), *POV* 58,2% (37,3%), *Il bro* 59,7% (38,8%), *Un botto/na cifra* 64% (34,3%) e *Sbattersene le palle* 64% (30%). Sempre molto popolari rimangono *Bug* 73,1% (23,9%), *Cagare il cazzo* 73,1% (23,9%) e *Top* 74,7% (25,3%), con delle piccole oscillazioni in base ai gruppi considerati ma, diciamo, sempre attorno al 70% degli usi complessivi.

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 75-100% (Tabella 2.3): quarta fascia che accoglie gli inesauribili *Maranza* 79,1% (20,9%) e *Godo* 79,1% (20,9%), vicini all'80% degli impieghi, e *Spoiler* 88% (12%), che sfiora la decina successiva. Nel complesso, anche scorrendo le varie età degli studenti, rimangono quasi sempre le stesse le parole ed espressioni più o meno note. C'è qualche oscillazione, come detto, ma non si tratta di variazioni sostanziali, se non per qualche caso isolato.

Qualche ulteriore spunto di riflessione lo forniscono le percentuali riguardanti le spiegazioni dei termini:

Traduzione, fascia 0-24,9% (Tabella 2.3): le espressioni qui presenti sono contenute nel numero, e presentano percentuali di per sé buone. Il valore minimo osservato spetta a *Stare sotto un cipresso* 14,9% e *Back to back* 14,9%, che comunque si collocano a ridosso del 15%. Proseguendo vi sono *Fracico* 16,4%, *Me lo tiro fuori* 16,4%, *Sdrogo* 19,4% e *Svegliati con due date su Wikipedia* 22,4%, che arriva a superare quota 20%, un traguardo.

Traduzione, fascia 25-49,9% (Tabella 2.3): inaugura la seconda fascia *Carryare* 25,3%, superato da *Svegliati freddo* 31,3%, *Worth* 34,3%, *Baciarmi il culo* 34,3% e *Scammata* 41,8%. Si presentano a ridosso della metà delle spiegazioni *Zio pera* 47,7%, *Sium* 47,7%, *Tamarro* 49,2%, *A zì* 49,2%, *Mio padre, mia madre ecc.* 49,2% e *Pippare* 49,2%

Traduzione, fascia 50-74,9% (Tabella 2.3): la maggioranza dei termini si raduna nella terza fascia con *Trustare* 50,7% che supera per la prima volta il 50% delle traduzioni, poi i soliti *Laggare* 52,2%, *GG* 52,2%, *Il bro* 53,7%, *Adoro* 55,2%, *Per il meme* 55,2%, *Godo* 56,7%, *Maranza* 58,2%, *Amò* 58,2%, *Drop* 58,2%, questi ultimi tre raggiunti da *Trip mentale* 58,2%, altra espressione che conosce un significativo aumento delle glosse con gli studenti delle quinte. Si ritrova qui anche *Bug* 59,7%, che invece perde qualche punto percentuale. Sopra il 60% ecco *Top* 61,2%, *Cagare il cazzo* 61,2%, *Sbattersene le palle* 61,2%, *Countdown* 62,7%, *Un botto/na cifra* 64%, *Spoiler* 64%, *Frà* 65,6% e *POV* 68,6%.

Traduzione, fascia 75-100% (Tabella 2.3): nessun lessema rientra nell'ultima fascia. Anche per gli studenti più grandi si ripete quanto visto per quelli dell'età intermedia, ovvero la mancanza di termini spiegati con una percentuale del 75% o superiore. Ancora una volta, è evidente che la laboriosità che implica spiegare ben 37 termini che spesso hanno un significato intuitivo, e talvolta nemmeno quello; tuttavia questo spiega solo in parte i risultati emersi. Si pensi al lessema *Frà*: è ben noto, facile da spiegare (è la semplice abbreviazione di *fratello*), e soprattutto si trova nella primissima parte della griglia. Eppure non raggiunge lo stesso il 75% di traduzioni! Senza fare alcun dramma o considerazione catastrofica, questi dati di realtà danno l'idea di una tendenza alla chiusura che pare manifestarsi verso i 16-18 anni (anche se è importante tenere conto anche dell'indirizzo frequentato dagli informatori, come si vedrà in seguito). Mentre gli studenti più piccoli si sono mostrati più proni a spiegare le parole da loro conosciute, quelli un po' più grandi sembrano aver rinunciato, anche se si trattava di un questionario pensato per ragazzi e ragazze adolescenti. È davvero importante cercare di avvicinarsi a loro, soprattutto in quella delicata fase delle loro vite, sia per creare un buon rapporto, sia a fini più strettamente didattici. La discussione aperta delle caratteristiche del linguaggio

giovanile con gli studenti, il confronto con altri tipi di contesti linguistici e tipi di registro impiegati, la genuina richiesta di spiegazione da parte dell'insegnante di un termine ignoto, sono solo alcuni esempi di attività che possono essere svolte in momenti più rilassati dell'orario, e che possono davvero aiutare ragazzi e ragazze a migliorare la consapevolezza del loro patrimonio linguistico e delle scelte che compiono quotidianamente. Il fatto di usare il linguaggio giovanile come punto di partenza è un modo non solo per catturare l'attenzione, ma è un'ottima base per ancorare una discussione su una serie di conoscenze che gli alunni già possiedono (seppur non sempre consapevoli), e che possono così venire ampliate. Non è poi da sottovalutare il valore della dimensione ludica e ludiforme dell'apprendimento. Calvani (1994) ricorda come spesso si impari di più in maniera casuale, piuttosto che all'interno di un ambiente specificamente preposto all'apprendimento e di come "l'esplorazione e il gioco indicano una strada alternativa all'istruzione come trasmissione intenzionale di informazioni che ha rappresentato l'ossessione dei sistemi educativi tradizionali" (Calvani, 1994, pag.54). Purtroppo, prosegue Calvani, "in tutti i campi della scienza il gioco gode ormai di una considerazione assai elevata, ben superiore a quella che le è riconosciuta nella scuola, dove rimane tollerato come momento episodico di scarico delle tensioni, rispetto alle attività «serie»" (ivi, pag.55). Naturalmente questo non significa affatto che tutte le attività debbano tradursi sistematicamente in una qualche forma di gioco, e questo Calvani lo ha ben presente quando afferma: "Vogliamo sbilanciarci e formulare un'ipotesi attribuendo un 30% ad attività educative irrinunciabili che è praticamente impossibile o moralmente inopportuno affrontare ludicamente. Ci si riferisce ai casi in cui occorre compilare un testo od a situazioni in cui bisogna compiere esercizi in interiorizzazione o ripetizione (...) Del resto abbiamo in primo luogo bisogno di individui che sappiano perseguire impegni con sistematicità e distinguere nettamente tra realtà e finzione" (ivi, pag.57). In queste parole di Calvani si sottolinea molto bene la necessità di un insegnante ben preparato nel guidare gli studenti nei compiti che richiedono fatica, impegno e concentrazione, come del resto si è già detto in precedenza a proposito degli effetti che la tecnologia può avere sul nostro modo di pensare; tuttavia un buon docente non dovrebbe affatto sottovalutare le possibilità offerte anche dai momenti più rilassati.

3.4: BREVE CONFRONTO FRA LE DUE DOMANDE CONCLUSIVE

Come promesso all'inizio dell'analisi, mostreremo ora come hanno risposto le tre fasce di studenti alle due domande che chiudono il questionario linguistico. Innanzitutto, la domanda riguardante i passatempi e i contenuti preferiti:

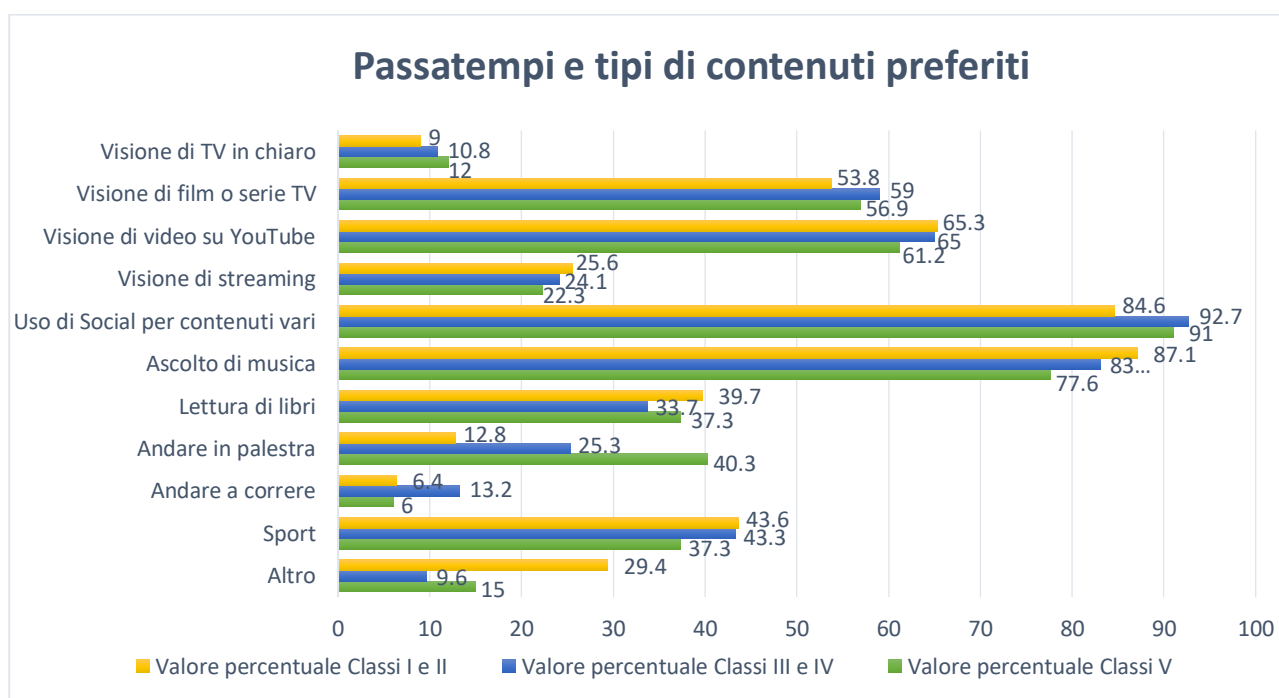
Passatempi e tipi di contenuti preferiti (Classi I e II): Andare a correre (6,4%); Visione di TV in chiaro (9%); Andare in palestra (12,8%); Visione di streaming di vario tipo (25,6%); Altro (29,4%); Lettura di libri (39,7%); Sport (43,6%); Visione di film e serie TV in streaming o su PayTVs (53,8%); Visione di video su YouTube o su altre piattaforme (65,3%); Fruizione di contenuti vari su Social Network (84,6%); Ascolto di musica (87,1%)

Passatempi e tipi di contenuti preferiti (Classi III e IV): Altro (9,6%); Visione di TV in chiaro (10,8%); Andare a correre (13,2%); Visione di streaming di vario genere (24,1%); Andare in palestra (25,3%); Lettura di libri (33,7%); Sport (43,3%); Visione di film e serie TV in streaming o su PayTVs (59%); Visione di video su YouTube o altre piattaforme (65%); Ascolto di musica (83,1%); Fruizione di contenuti vari su Social Network (92,7%)

Passatempi e tipi di contenuti preferiti (Classi V): Andare a correre (6%); Visione di TV in chiaro (12%); Altro (15%); Visione di streaming di vario tipo (22,3%); Lettura di libri (37,3%); Sport (37,3%); Andare in palestra (40,3%); Visione di film e serie TV in streaming o su PayTVs (58,2%); Visione di video su YouTube o altre piattaforme (61,2%); Ascolto di musica (77,6%); Fruizione di contenuti vari su Social Network (91%)

È interessante notare come, tutto sommato, la popolarità dei vari interessi sia uniformemente distribuita: la vera differenza sembra farla non tanto il tipo di mezzo, ma il tipo di contenuto di cui si fa uso all'interno di un certo contesto. In ogni caso, non attira particolarmente andare a correre, né la visione di TV in chiaro. Un po' più di successo viene accordato alla visione di *streaming* di vario genere, che comunque si aggira sempre attorno al 20-25% delle preferenze. Per gli studenti più giovani spicca un 29,4% alla voce *Altro*, indice che le

loro attività preferite sono un po' meno inquadrare all'interno della lista suggerita; per le altre fasce invece questo valore cala in maniera vistosa. Tra le attività fisiche lo Sport gode di buona reputazione, stabilmente sopra al 40% per le prime due fasce d'età, e con una piccola flessione presso i grandi; al contrario la palestra pare prendere più piede con l'aumentare degli anni: magari chi abbandona lo sport a livello agonistico decide, come alternativa, di dedicarsi alla cura del fisico. Oscilla attorno ad un 30-40% la lettura di libri, più praticata dai ragazzi giovani e meno contemplata dalla fascia intermedia (che, si ricordi, è l'unica a prevalenza femminile! Un dato curioso se si pensa che la lettura era risultata in generale un'attività molto più cara alle ragazze). C'è invece accordo sugli svaghi di maggior successo che, si noti, risultano essere le più "tecnologiche" tra le possibilità proposte, a partire dalla visione di film e serie TV in *streaming* (spesso "piratate" con grande ingegno), per proseguire poi con la visione di video su YouTube. Dominano il terreno l'ascolto di musica e, soprattutto, la fruizione dei contenuti sui molteplici Social Network che i ragazzi hanno a disposizione, passatempo selezionato da più del 90% di studenti e studentesse delle terze, quarte e quinte. Curiosamente, presso i ragazzi delle prime e seconde, è la musica a spuntarla, e a rivelarsi, seppur di poco, il passatempo preferito in assoluto.



Per concludere, la domanda sulle forme di comunicazione per via telematica preferite:

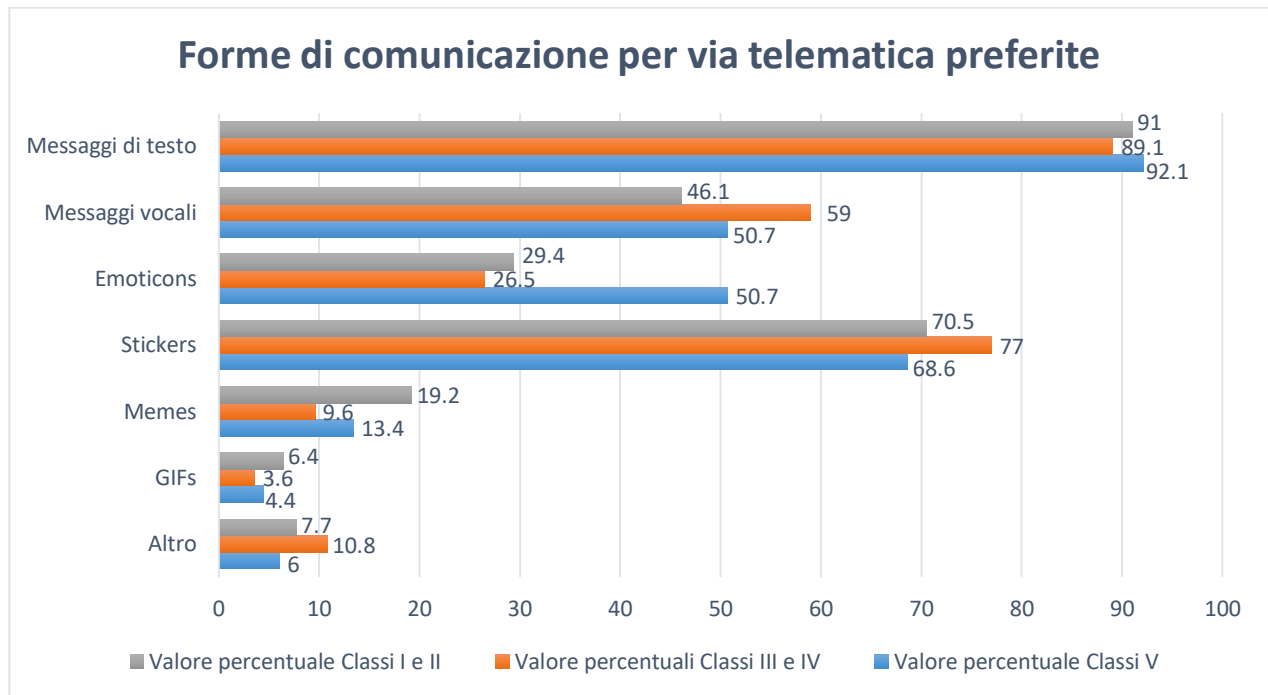
Forme di comunicazione per via telematica preferite (Classi I e II): GIFs (6,4%); Altro (7,7%); Memes (19,2%); Emoticons (29,4%); Messaggi vocali (46,1%); Stickers (70,5%); Messaggi di testo (91%)

Forme di comunicazione per via telematica preferite (Classi III e IV): GIFs (3,6%); Memes (9,6%); Altro (10,8%); Emoticons (26,5%); Messaggi vocali (59%); Stickers (77%); Messaggi di testo (89,1%)

Forme di comunicazione per via telematica preferite (Classi V): GIFs (4,4%); Altro (6%); Memes (13,4%); Messaggi vocali (50,7%); Emoticons (50,7%); Stickers (68,6%); Messaggi di testo (94%)

Anche qui le diverse età si mostrano abbastanza d'accordo su cosa utilizzare e cosa no quando si tratta di comunicare con la tecnologia. Sul fondo sempre *GIFs* e *memes*. L'unica differenza sostanziale riguarda le *emoticons* che, mentre per le prime due fasce non arrivano al 30% degli usi, per gli studenti delle quinte risultano invece una risorsa ancora valida. Diffusi sono anche i messaggi vocali, che trovano il loro picco presso i ragazzi di età media (probabilmente questo è dovuto alla maggioranza femminile di quella fetta di popolazione statistica), 70%, e dai messaggi di testo, quasi sempre oltre il 90% (si segnala l'89,1% registrato

per le classi III e IV, anche questo dovuto probabilmente alla maggioranza di ragazze ivi situate: un 10,9% di questi alunni non sembrerebbe contemplare i messaggi di testo nelle proprie interazioni a distanza).



CAPITOLO 4: Il questionario linguistico per indirizzi

Chiusa l'analisi che tiene conto delle differenze di età dei partecipanti, rimane solo da discutere la variazione delle risposte sulla base dell'indirizzo di provenienza degli studenti. In quest'ultimo capitolo dedicato al questionario linguistico andremo ad concentrarci sull'unico taglio prospettico che ha a che fare non tanto con caratteristiche di tipo biologico (come genere ed età), quanto piuttosto con la scelta del percorso fatta dai partecipanti dell'indagine nel loro passaggio al ciclo di istruzione secondaria. Nell'analisi si è deciso di accoppiare gli indirizzi, mostrando prima quanto è emerso per i due indirizzi tecnici (ITA e ITI), e poi per i due indirizzi liceali (Artistico e Classico).

4.1: L'INDIRIZZO ITA

Partiamo subito col vedere le risposte fornite dagli alunni dell'indirizzo Tecnico Agrario, caratterizzato da classi piuttosto numerose (con la quarta che conta ben 29 ragazzi), per un complessivo di 65 partecipanti, 45M (69,2%) e 20F (30,8%): buona, tutto sommato, anche la presenza femminile, seppur minoritaria. Il luogo di nascita prevalente è sempre il Veneto, patria del 92,3% dei ragazzi, il 4,6% nato in altre regioni e l'1,5% all'estero. Manca un dato sul luogo di nascita. Gli informatori sono integralmente madrilingue in italiano. Un primo elemento di interesse viene fornito dalle informazioni riguardanti la conoscenza delle LS e dei dialetti: infatti la percentuale di studenti che asserisce di conoscere una o più LS piomba al 67,6%, mentre quella di coloro che annoverano almeno un dialetto lievita fino all'87,6%! E c'è di più. Osservando i risultati della solita equazione sulla competenza linguistica si ottengono i seguenti valori:

$$\text{LS: (1E, 5O, 19B, 37D): } (8*1)+(6*5)+(4*19)+(2*37)/(1+5+19+37)=188/62=3,03$$

$$\text{Dial: (9E, 33O, 21B, 8D): } (8*9)+(6*33)+(4*21)+(2*8)/(9+33+21+8)=370/71= 5,21$$

La competenza autovalutata nelle lingue straniere scende praticamente a 3, a metà tra Buono e Discreto; la padronanza del dialetto invece sale tantissimo, proiettandosi addirittura verso l'Ottimo. La forbice tra le due competenze trova qui il più ampio squilibrio di tutta l'indagine (tenendo già conto degli altri indirizzi), e potrebbe facilmente andare ad alimentare il triste stereotipo che vede negli studenti Agrari dei "sempliciotti che parlano solo dialetto". Niente di più falso, è chiaro, ma il dato sembra confermare linguisticamente la tendenza di lunga durata della scuola italiana ad incanalare in certi indirizzi gli studenti provenienti da certe realtà sociali. Ora, è vero che il questionario non richiede alcuna informazione riguardante l'estrazione della famiglia di provenienza dei ragazzi e delle ragazze, ma si possono fare alcune inferenze (con cautela) grazie, per l'appunto, ad alcune spie linguistiche. Di nuovo, si pensi alla provincia di Rovigo, situata a sud del Veneto, e ancora oggi a carattere fortemente rurale. La componente dialettale è di assoluto rilievo, tanto che talvolta alcuni cartelloni pubblicitari in centro città sono scritti proprio in dialetto. Come sa bene chi ha un minimo di conoscenza in linguistica, le innovazioni avvengono con maggiore vigore nei centri linguistici (che molto spesso corrispondono anche a centri fisici, come le grandi città), per poi propagarsi con minore intensità via via che ci si allontana: la classica immagine che viene presentata per spiegare il concetto è quella del sasso lanciato su uno specchio d'acqua, le cui increspature si indeboliscono all'aumentare della distanza dal luogo in cui il sasso è entrato in contatto con l'acqua stessa. Nel nostro caso il centro linguistico è la città di Rovigo, che di per sé già mostra una forte resistenza dell'elemento dialettale. Tutt'attorno alla città si apre una vasta area di campagna, che, per il processo appena esposto, trattiene con ancor più decisione il patrimonio del dialetto. È abbastanza ragionevole supporre che gran parte degli studenti dell'indirizzo Agrario provenga da famiglie la cui economia è sostenuta anche adesso dall'agricoltura e dall'allevamento e in cui, verosimilmente, i genitori sono intenzionati a trasmettere ai figlie e alle figlie l'impresa familiare. Questo spiegherebbe molto bene quanto è stato rilevato linguisticamente per gli studenti ITA, cosa che dovrebbe essere oggetto di attente riflessioni da parte degli insegnanti non solo al momento delle discussioni in consiglio docenti, ma anche con gli studenti stessi. Il patrimonio linguistico degli alunni che ci si trova di fronte

è un elemento fondamentale su cui fondare un percorso didattico e umano all'insegna della crescita: vedremo quanto divergenti sono i profili linguistici degli studenti in base all'indirizzo.

Detto questo, passiamo a ispezionare la griglia dei termini.

Non conosco, fascia 0-24,9% (Tabella 3.1): la maggioranza dei lessemi è ben nota anche agli studenti ITA, i quali conoscono tutti *Maranza* (0%), *Tamarro* (0%), *Frà* (0%), *Adoro* (0%), *Spoiler* (0%) e *Godo* (0%). A seguire, un lungo catalogo di locuzioni sotto il 10% di estraneità, che comprende anche numerosi anglicismi: *Amò* (1,5%), *Bug* (1,5%), *Top* (1,5%), *Cagare il cazzo* (1,5%), *Sbattersene le palle* (1,5%), *Un botto/na cifra* (3,07%), *Il bro* (3,07%), *Laggare* (4,6%), *POV* (4,6%), *A zì* (6,15%), *Countdown* (6,15%), *Per il meme* (6,15%), *Baciami il culo* (6,15%), *Drop* (7,7%) *GG* (7,7%), *Mio padre, mia madre ecc.* (7,7%), *Zio pera* (7,7%) e *Pippare* (7,7%). Chiudono *Sium* (10,7%) e, più staccato, *Trip mentale* (23%).

Non conosco, fascia 25-49,9% (Tabella 3.1): quattro voci qui presenti, a partire da *Me lo tiro fuori* (26,1%) e *Scammata* (26,1%), anche questo, inglesismo risaputo. Si procede con *Back to back* (32,3%) e per chiudere *Svegliati freddo* 44,6%, che si attesta su una buona percentuale rispetto quando visto finora.

Non conosco, fascia 50-74,9% (Tabella 3.1): in terza fascia si situano sei lemmi, tre provenienti dal panorama di *Twitch* e tre anglicismi. Troviamo *Sdrogo* (53,8%), *Fracico* (58,4%), *Carryare* (64,6%), *Stare sotto un cipresso* (67,6%), *Worth* (69,2%) e *Trustare* (72,3%).

Non conosco, fascia 75-100% (Tabella 3.1): decisamente oscura è l'espressione *Svegliati con due date su Wikipedia* (89,2%), unica a posizionarsi in quarta fascia.

Adesso è il turno dei termini usati dai ragazzi:

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 0-24,9% (Tabella 3.1): si ritrovano le espressioni più ignote come *Stare sotto un cipresso* 1,5% (30,7%) e *Svegliati con due date su Wikipedia* 3,07% (7,7%), e vocaboli come *Trustare* 4,6% (23%), *Worth* 4,6% (26,1%) e *Fracico* 6,15% (35,3%). Nessuna sorpresa nemmeno per *Back to back* 6,15% (61,5%) e *Sdrogo* 12,3% (33,8%), seguiti da *A zì* 13,8% (80%), *Svegliati freddo* 13,8% (41,5%) e *Carryare* 16,9% (18,4%). Meritano una menzione in più *Back to back* e *A zì*, che sebbene poco usate, sono però ben presenti tra gli studenti.

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 25-49,9% (Tabella 3.1): non troppe sorprese in seconda fascia con *Me lo tiro fuori* 26,1% (47,7%), *Zio pera* 36,9% (55,3%), *Pippare* 36,9% (55,3%), *Countdown* 38,4% (55,3%), *Tamarro* 41,6% (58,4%), *Amò* 41,6% (56,9%), *Per il meme* 41,6% (52,3%), *Sium* 41,6% (47,7%), *Drop* 44,6% (47,7%), *Baciami il culo* 46,1% (47,7%), *Trip mentale* 47,7% (29,2%), *Scammata* 47,7% (26,1%) e *Adoro* 49,3% (50,7%). Da segnalare però la flessione di *Tamarro* e *Per il meme*.

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 50-74,9% (Tabella 3.1): meno numerosa del solito è la terza fascia, in cui rimangono comunque *Mio padre, mia madre ecc.* 52,3% (40%), *GG* 52,3% (40%), *Un botto/na cifra* 61,5% (35,3%), *Il bro* 61,5% (35,3%), *Laggare* 63% (32,3%), *Frà* 64,7% (35,3%), *POV* 64,7% (30,7%), *Maranza* 66,2% (33,8%) e *Bug* 73,8% (24,6%).

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 75-100% (Tabella 3.1): cinque le espressioni che raggiungono la quarta fascia con *Sbattersene le palle* 75,4% (23%), *Top* 81,5% (16,9%), *Cagare il cazzo* 81,5% (16,9%) *Spoiler* 83,1% (16,9%) e *Godo* 92,3% (7,7%), che supera anche il tetto del 90% degli usi. Nel complesso si può dire che, per quanto riguarda la notorietà e le usanze dei vari vocaboli proposti, gli studenti dell'indirizzo ITA non si discostano molto dal quadro che si è delineato finora.

Le cose cambiano significativamente quando ci si sposta sul versante delle traduzioni:

Traduzione, fascia 0-24,9% (Tabella 3.1): già ad un primo sguardo la fascia iniziale si presenta insolitamente affollata, in cui ai ben noti *Sdrogo* 3,07%, *Svegliati con due date su Wikipedia* 4,6%, *Worth* 6,15%, *Stare sotto*

Tabella 3.1: Per indirizzo (Indirizzo Tecnico Agrario)

Non conosco	Conosco e uso (Conosco ma non uso)	Traduzione
<p>Fascia 0-24,9% -Maranza: 0%/ Tamarro: 0%/ Frà: 0%/ Adoro: 0%/ Spoiler: 0%/ Godo: 0% -Amò: 1,5%/ Bug: 1,5%/ Top: 1,5%/ Cagare il cazzo: 1,5%/ Sbattersene le palle: 1,5% -Un botto/'na cifra: 3,07%/ Il bro: 3,07% -Laggare: 4,6%/ POV: 4,6% -A zì: 6,15%/ Countdown: 6,15%/ Per il meme: 6,15%/ Baciarmi il culo: 6,15% -Drop: 7,7%/ GG: 7,7%/ Mio padre, mia madre ecc.: 7,7%/ Zio pera: 7,7%/ Pippare: 7,7% -Sium: 10,7% -Trip mentale: 23%</p>	<p>Fascia 0-24,9% -Stare sotto un cipresso: 1,5% (30,7%) -Svegliati con due date su Wikipedia: 3,07% (7,7%) -Trustare: 4,6% (23%)/ Worth: 4,6% (26,1%) -Fracico: 6,15% (35,3%)/ Back to back: 6,15% (61,5%) -Sdrogo: 12,3% (33,8%) -A zì: 13,8% (80%)/ Svegliati freddo: 13,8% (41,5%) -Carriare: 16,9% (18,4%)</p>	<p>Fascia 0-24,9% -Sdrogo: 3,07% -Svegliati con due date su Wikipedia: 4,6% -Worth: 6,15% -Stare sotto un cipresso: 7,9% -Fracico: 10,7%/ Mio padre, mia madre ecc.: 10,7%/ Back to back: 10,7%/ Me lo tiro fuori: 10,7%/ Carriare: 10,7% -Trustare: 12,3% -Baciarmi il culo: 13,8% -Trip mentale: 20% -Zio pera: 21,5% -Svegliati freddo: 23%/ Per il meme: 23% -Sium: 24,6%</p>
<p>Fascia 25-49,9% -Me lo tiro fuori: 26,1%/ Scammata: 26,1% -Back to back: 32,3% -Svegliati freddo: 44,6%</p>	<p>Fascia 25-49,9% -Me lo tiro fuori: 26,1% (47,7%) -Zio pera: 36,9% (55,3%)/ Pippare: 36,9% (55,3%) -Countdown: 38,4% (55,3%) -Tamarro: 41,6% (58,4%)/ Amò: 41,6% (56,9%)/ Per il meme: 41,6% (52,3%)/ Sium: 41,6% (47,7%)/ Drop: 44,6% (47,7%) -Baciarmi il culo: 46,1% (47,7%) -Trip mentale: 47,7% (29,2%)/ Scammata: 47,7% (26,1%) -Adoro: 49,3% (50,7%)</p>	<p>Fascia 25-49,9% -Godo: 30,7% -A zì: 32,3%/ Adoro: 32,3%/ Scammata: 32,3% -Maranza: 33,8%/ Il bro: 33,8% -Countdown: 36,9%/ Un botto/'na cifra: 36,9% -GG: 38,4%/ POV: 38,4% -Tamarro: 40%/ Drop: 40%/ Pippare: 40% -Laggare: 41,5% -Top: 43%/ Spoiler: 43% -Cagare il cazzo: 44,6% -Bug: 46,1% -Amò: 47,7% -Sbattersene le palle: 49,2%</p>
<p>Fascia 50-74,9% -Sdrogo: 53,8% -Fracico: 58,4% -Carriare: 64,6% -Stare sotto un cipresso: 67,6% -Worth: 69,2% -Trustare: 72,3%</p>	<p>Fascia 50-74,9% -Mio padre, mia madre ecc.: 52,3% (40%)/ GG: 52,3% (40%) -Un botto/'na cifra: 61,5% (35,3%)/ Il bro: 61,5% (35,3%) -Laggare: 63% (32,3%) -Frà: 64,7% (35,3%)/ POV: 64,7% (30,7%) -Maranza: 66,2% (33,8%) -Bug: 73,8% (24,6%)</p>	<p>Fascia 50-74,9% -Frà: 56,9%</p>
<p>Fascia 75-100% -Svegliati con due date su Wikipedia: 89,2%</p>	<p>Fascia 75-100% -Sbattersene le palle: 75,4% (23%) -Top: 81,5% (16,9%)/ Cagare il cazzo: 81,5% (16,9%) -Spoiler: 83,1% (16,9%) -Godo: 92,3% (7,7%)</p>	<p>Fascia 75-100%</p>

un cipresso 7,9% e *Fracico* 10,7% si affiancano voci qua inattese come *Mio padre, mia madre ecc.* 10,7%. L'elenco prosegue con *Back to back* 10,7%, *Me lo tiro fuori* 10,7%, *Carryare* 10,7%, *Trustare* 12,3%, *Baciarmi il culo* 13,8%, *Trip mentale* 20%, *Zio pera* 21,5%, *Svegliati freddo* 23%, *Per il meme* 23% e *Sium* 24,6%. Dell'ultima trafila ci si sarebbero aspettate senza dubbio più spiegazioni per *Baciarmi il culo, Trip mentale, Zio pera, Per il meme* e *Sium*, che invece non sono pervenute.

Traduzione, fascia 25-49,9% (Tabella 3.1): la tendenza allo slittamento verso il basso nella quantità delle glosse fornite appena osservata si ripete anche nella seconda fascia, che si apre addirittura con *Godo* 30,7%, esclamazione usata da più del 90% dei ragazzi ma spiegata circa da solo un terzo di loro. A *Godo* si aggiungono *A zì* 32,3%, *Adoro* 32,3%, *Scammata* 32,3%, *Maranza* 33,8%, *Il bro* 33,8%, *Countdown* 36,9%, *Un botto/na cifra* 36,9%, *GG* 38,4% e *POV* 38,4%, che non arrivano nemmeno a un 40%. Di poco sopra *Tamarro* 40%, *Drop* 40%, *Pippare* 40%, *Laggare* 41,5%, *Top* 43%, *Spoiler* 43% e *Cagare il cazzo* 44,6%, mentre a fatica si avvicinano al 50% *Bug* 46,1%, *Amò* 47,7% e *Sbattersene le palle* 49,2%.

Traduzione, fascia 50-74,9% (Tabella 3.1): se, come si dice, due indizi fanno una prova, la conferma definitiva la si ha osservando la terza fascia, contenente solo *Frà:* 56,9%, che risulta essere la parola più spiegata in assoluto dagli studenti dell'ITA, con poco più del 56%.

Traduzione, fascia 75-100% (Tabella 3.1): come anticipato poco fa, la quarta fascia è totalmente spoglia. Quello che si osserva è che l'indirizzo ITA è quello che mostra (lo si può anticipare senza problemi) in assoluto la minor propensione alla spiegazione dei termini sia conosciuti che usati. Non è possibile entrare nella mente dei ragazzi e delle ragazze che hanno partecipato all'iniziativa, ma è possibile proporre qualche osservazione e qualche ipotesi. È possibile che al momento della compilazione si siano genuinamente trovati in difficoltà nello spiegare il significato assunto per loro dalle voci proposte. È anche possibile che quel giorno non avessero molta voglia di cimentarsi in un compito così dispendioso. Nel complesso risulta difficile pensare che non fossero in grado, anzi è molto più probabile che, semplicemente, *non ne abbiano sentito il bisogno*. Pare invece ragionevole pensare che anche il tipo di attività proposte dall'indirizzo, che verosimilmente presentano un carattere più pratico che teorico (e non c'è assolutamente nulla di sbagliato in questo), sommato a una mentalità più incentrata sul "fare" che è probabile animi questi studenti, possa essere un fattore rilevante nello spiegare quanto si è visto. Ci sono buone ragioni per sospettare che i ragazzi dell'ITA non siano soliti esplicitare le loro scelte linguistiche, né tantomeno riflettere sul carattere del loro linguaggio, cosa che è ben diversa dal non essere in grado di farlo. Carr (2011), parlando della plasticità cerebrale, sottolinea che il nostro cervello è per sua stessa natura aperto alla creazione di nuove connessioni al suo interno. Come esseri umani siamo in grado, con una giusta dose di pratica, di acquisire nuove abitudini in tempi relativamente contenuti; d'altro canto, siamo allo stesso modo capaci di perdere la propensione a compiere certe attività, se esse non vengono sufficientemente esercitate. È facile ipotizzare che per gli studenti dell'indirizzo ITA la riflessione esplicita sulle proprie scelte linguistiche non faccia parte della prassi comunicativa quotidiana, così come è certo che un lavoro di riflessione in classe su questo argomento, magari partendo proprio dalla scoperta delle proprie abitudini in un contesto come quello del gruppo dei pari, potrebbe giovare allo sviluppo della loro consapevolezza metalinguistica.

Il completamento standard dell'analisi prevederebbe ora la discussione sulle risposte fornite alle domande a scelta multipla poste a conclusione del questionario linguistico. In questo caso tuttavia l'idea è di ritardare questo momento, ed esporre quei dati assieme a quelli emersi per gli studenti dell'indirizzo ITI, in modo da rendere più chiaro il confronto (e anche per compattare un po' le informazioni).

4.2: L'INDIRIZZO ITI

Come annunciato procediamo con la visione di quanto è venuto a galla per gli informatori appartenenti all'altro indirizzo tecnico coinvolto nel sondaggio, ovvero gli studenti dell'ITI. La composizione della popolazione statistica è a grandi linee simile con quella dell'ITA, con 66 partecipanti, 52 M (78,7%) e 14 F

(21,3%), nati per il 97% in Veneto, e per il 3% nel resto del Paese. 97 è anche la percentuale dei madrelingua in italiano, condita dall'1,5% che ha per LM una lingua straniera e un curioso 3% che afferma di conoscere il dialetto come lingua madre (sono due ragazzi della classe quinta, gli unici di tutta la popolazione a dichiarare di essere madrelingua in dialetto. Dei due, uno è bilingue italiano-dialetto, mentre l'altro è puro LM dialettale). In virtù di quanto appena detto, l'italiano risulta una LS per il 3% degli informatori, che lo padroneggiano tutti ad un livello Eccellente. Un primo elemento di forte attenzione è rappresentato dalle cifre riguardanti le lingue conosciute in aggiunta alla propria LM. Rispetto all'indirizzo ITA salgono qui al 78,7% gli studenti che conoscono almeno una LS, mentre scendono al 53% quelli che posseggono uno o più dialetti. L'equazione sulla competenza linguistica in parte supporta e in parte si discosta da questi dati:

LS: (1E, 13O, 31B, 33D): $(8*1)+(6*13)+(4*31)+(2*33)/(1+13+31+33)=276/78= 3,53$

Dialetto: (2E, 27O, 20B, 6D): $(8*2)+(6*27)+(4*20)+(2*6)/(2+27+20+6)=270/55= 4,91$

Lievita di mezzo punto pieno la competenza nelle lingue straniere i ragazzi e le ragazze dell'ITI sentono di possedere, mentre cala, rispetto all'ITA quella sentita nei dialetti, seppur rimanendo su buoni livelli, per gli studenti che ne sono a conoscenza. Pare quindi che l'ITI raduni tra le proprie fila studenti e studentesse che sono orientati più verso le lingue estere (almeno quantitativamente) piuttosto che verso il dialetto, forse anche in ragione delle caratteristiche del mondo industriale, in cui ormai le lingue sono un *must have*. Se è così si conferma, almeno per ora, una sorta di corrispondenza anche tra il patrimonio linguistico posseduto e la scelta dell'indirizzo scolastico superiore (anche se forse va invertito il rapporto di causa-effetto: si sceglie un certo indirizzo perché vicino alle proprie aspirazioni, e di conseguenza anche linguisticamente compatibile, e non viceversa).

Prendiamo ora visione della griglia contenente i termini.

Non conosco, fascia 0-24,9% (Tabella 3.2): il massiccio affollamento che si presenta subito fa già intuire la competenza mostrata da questa fetta di informatori, per quanto non siano molte le voci note a tutti loro, ma solamente *Frà* (0%), *Bug* (0%), *Top* (0%), *Spoiler* (0%) e *Sium* (0%). In compenso sono molteplici le espressioni sotto il 5%, ovvero *Maranza* (1,5%), *Amò* (1,5%), *A zì* (1,5%), *Adoro* (1,5%), *Un botto/na cifra* (1,5%), *Il bro* (1,5%), *GG* (1,5%), *POV* (1,5%), *Sbattersene le palle* (1,5%), *Godo* (1,5%), *Tamarro* (3%), *Laggare* (3%), *Per il meme* (3%), *Cagare il cazzo* (3%), *Drop* (4,5%), *Zio pera* (4,5%) e *Pippare* (4,5%). Si mantengono prima del 10% anche *Baciarmi il culo* (6,06%) e *Scammata* (6,06%). Ad andare oltre sono solo *Mio padre, mia madre ecc.* (10,6%), *Countdown* (15,1%), *Sdrogo* 19,7%, mai così noto finora e anzi spesso in terza fascia. Chiude la rassegna *Trip mentale* 22,7%.

Non conosco, fascia 25-49,9% (Tabella 3.2): più sgombra la seconda fascia che include *Carryare* (33,3%), *Me lo tiro fuori* (34,8%), *Trustare* (39,4%), *Back to back* (40,9%), *Svegliati freddo* (40,9%) e *Worth* (43,9%)

Non conosco, fascia 50-74,9% (Tabella 3.2): un paio di espressioni anche in terza fascia, le sempre poco note *Fracico* (57,5%) e *Svegliati con due date su Wikipedia* (68,1%).

Non conosco, fascia 50-74,9% (Tabella 3.2): nonostante l'egregia conoscenza messa in mostra finora dai ragazzi dell'ITI, vi è un elemento anche qui, ovvero *Stare sotto un cipresso* 80,3%.

Ora è il turno dell'uso che viene fatto dei vari vocaboli:

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 0-24,9% (Tabella 3.2): nessuna particolare novità in apertura con i classici *Stare sotto un cipresso* 6,06% (13,6%), *Svegliati con due date su Wikipedia* 7,57% (24,2%), *Fracico* 12,1% (30,3%), *Back to back* 18,2% (40,9%), *Me lo tiro fuori* 21,2% (43,9%), *Worth* 22,7% (33,3%) e *A zì* 24,2% (74,2%).

Tabella 3.2: Per indirizzo (Indirizzo Tecnico Industriale)

Non conosco	Conosco e uso (Conosco ma non uso)	Traduzione
<p>Fascia 0-24,9% -Frà: 0%/ Bug: 0%/ Top: 0%/ Spoiler: 0%/ Sium: 0% -Maranza: 1,5%/ Amò: 1,5%/ A zì: 1,5%/ Adoro: 1,5%/ Un botto/'na cifra: 1,5%/ Il bro: 1,5%/ GG: 1,5%/ POV: 1,5%/ Sbattersene le palle: 1,5%/ Godo: 1,5% -Tamarro: 3%/ Laggare: 3%/ Per il meme: 3%/ Cagare il cazzo: 3% -Drop: 4,5%/ Zio pera: 4,5%/ Pippare: 4,5% -Baciami il culo: 6,06%/ Scammata: 6,06% -Mio padre, mia madre ecc.: 10,6% -Countdown: 15,1% -Sdrogo: 19,7% -Trip mentale: 22,7%</p>	<p>Fascia 0-24,9% -Stare sotto un cipresso: 6,06% (13,6%) -Svegliati con due date su Wikipedia: 7,57% (24,2%) -Fracico: 12,1% (30,3%) -Back to back: 18,2% (40,9%) -Me lo tiro fuori: 21,2% (43,9%) -Worth: 22,7% (33,3%) -A zì: 24,2% (74,2%)</p>	<p>Fascia 0-24,9% -Stare sotto un cipresso: 12,1% -Fracico: 19,7%</p>
<p>Fascia 25-49,9% -Carryare: 33,3% -Me lo tiro fuori: 34,8% -Trustare: 39,4% -Back to back: 40,9%/ Svegliati freddo: 40,9% -Worth: 43,9%</p>	<p>Fascia 25-49,9% -Trustare: 28,8% (31,8%)/ Svegliati freddo: 28,8% (30,3%) -Sdrogo: 30,3% (50%) -Amò: 33,3% (65,1%) -Adoro: 36,3% (62,1%)/ Baciami il culo: 36,3% (57,5%) -Carryare: 39,4% (27,2%) -Countdown: 40,9% (43,9%) -Zio pera: 43,9% (51,5%)/ Trip mentale: 43,9% (33,3%) -Pippare: 48,5% (47%)</p>	<p>Fascia 25-49,9% -Back to back: 27,2%/ Svegliati con due date su Wikipedia: 27,2% -Me lo tiro fuori: 28,8% -Baciami il culo: 31,8% -Sdrogo: 34,8% -Svegliati freddo: 40,9% -Worth: 43,9%/ Carryare: 43,9% -Trip mentale: 45,4% -Mio padre, mia madre ecc.: 47%</p>
<p>Fascia 50-74,9% -Fracico: 57,5% -Svegliati con due date su Wikipedia: 68,1%</p>	<p>Fascia 50-74,9% -Per il meme: 54,5% (42,4%) -Mio padre, mia madre ecc.: 56% (33,3%)/ POV: 56% (42,4%) -Tamarro: 57,5% (39,4%) -Drop: 59% (36,3%)/ GG: 59% (39,4%) -Sium: 62,1% (37,9%) -Scammata: 63,6% (30,3%) -Frà: 65,1% (34,8%)/ Sbattersene le palle: 65,1% (33,3%) -Top: 69,7% (30,3%)/ Il bro: 69,7% (28,8%) -Un botto/'na cifra: 74,2% (24,2%)</p>	<p>Fascia 50-74,9% -Trustare: 53%/ Sbattersene le palle: 53% -Amò: 59%/ Zio pera: 59% -Tamarro: 62,1%/ Countdown: 62,1% -POV: 63,6%/ Per il meme: 63,6% -A zì: 65,1% -Il bro: 66,6%/ Pippare: 66,6% -Adoro: 69,7% -Godo: 72,7%/ Drop: 74,2%/ Sium: 74,2%/ Scammata: 74,2%</p>
<p>Fascia 75-100% -Stare sotto un cipresso: 80,3%</p>	<p>Fascia 75-100% -Laggare: 75,7% (21,2%) -Maranza: 80,3% (18,1%)/ Cagare il cazzo: 80,3% (16,6%) -Spoiler: 83,3% (16,7%) -Bug: 84,9% (15,1%) -Godo: 87,8% (10,8%)</p>	<p>Fascia 75-100% -Maranza: 75,7% -Frà: 80,3%/ Un botto/'na cifra: 80,3%/ Laggare: 80,3%/ Cagare il cazzo: 80,3% -Bug: 81,8%/ Top: 81,8% -GG: 83,3% -Spoiler: 84,8%</p>

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 25-49,9% (Tabella 3.2): cambiano alcune gerarchie in seconda fascia con *Trustare* 28,8% (31,8%), *Svegliati freddo* 28,8% (30,3%) e *Sdrogo* 30,3% (50%) che conoscono un netto miglioramento. Calano invece le quote dei più femminili *Amò* 33,3% (65,1%), *Adoro* 36,3% (62,1%) e *Baciarmi il culo* 36,3% (57,5%). Risale il videoludico *Carryare* 39,4% (27,2%), mentre restano stabili *Countdown* 40,9% (43,9%), *Zio pera* 43,9% (51,5%), *Trip mentale* 43,9% (33,3%) e *Pippare* 48,5% (47%).

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 50-74,9% (Tabella 3.2): conferme anche tra i termini più usati, dove si ritrovano *Per il meme* 54,5% (42,4%), *Mio padre, mia madre ecc.* 56% (33,3%), *POV* 56% (42,4%), *Tamarro* 57,5% (39,4%), *Drop* 59% (36,3%) e *GG* 59% (39,4%). A sorpresa troviamo *Sium* 62,1% (37,9%) e *Scammata* 63,6% (30,3%) sopra al 60% degli impieghi; sempre molto popolari invece *Frà* 65,1% (34,8%), *Sbattersene le palle* 65,1% (33,3%), *Top* 69,7% (30,3%), *Il bro* 69,7% (28,8%) e *Un botto/na cifra* 74,2% (24,2%).

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 75-100% (Tabella 3.2): sono sei le espressioni che raggiungono l'ultima fascia. Si inizia con *Laggare* 75,7% (21,2%), seguito da ben cinque voci utilizzate da più dell'80% dei ragazzi: *Maranza* 80,3% (18,1%), *Cagare il cazzo* 80,3% (16,6%), *Spoiler* 83,3% (16,7%), *Bug* 84,9% (15,1%) e *Godo* 87,8% (10,8%). Si noti come si siano posizionati qui gli informatici *Laggare* e *Bug*, e come il lemma più usato, *Godo*, comunque non superi quota 90%. Ci pare di notare che gli studenti dell'ITI mostrino la distribuzione degli usi più bilanciata di tutte le categorie di analisi considerate.

Quello che avviene per le traduzioni dei vocaboli è estremamente eloquente:

Traduzione, fascia 0-24,9% (Tabella 3.2): la composizione della prima fascia, con solo *Stare sotto un cipresso* 12,1% e *Fracico* 19,7%, peraltro entrambe sopra con più del 10% delle spiegazioni, dà già un indizio sulla propensione dei ragazzi dell'ITI ad esplicitare i vari significati

Traduzione, fascia 25-49,9% (Tabella 3.2): compaiono qui, oltre ad alcuni termini già attestati, moltissimi di quelli che si erano costantemente sistemati in prima fascia. Si assiste, in questo caso, a uno slittamento verso l'alto della quantità di glosse procurate dagli studenti. Ecco allora *Back to back* 27,2%, *Svegliati con due date su Wikipedia* 27,2%, *Me lo tiro fuori* 28,8%, *Baciarmi il culo* 31,8%, *Sdrogo* 34,8%, *Svegliati freddo* 40,9%, *Worth* 43,9%, *Carryare* 43,9%, *Trip mentale* 45,4% e *Mio padre, mia madre ecc.* 47%. Si potrebbe quasi azzardare a dire che la seconda fascia degli alunni ITI corrisponde alle prime fasce viste finora.

Traduzione, fascia 50-74,9% (Tabella 3.2): già il fatto che *Trustare* 53% superi la metà delle traduzioni è già un segnale forte. È vero che *Sbattersene le palle* 53% perde qualche punto percentuale, perdita che è tuttavia compensata da *Amò* 59% e *Zio pera* 59%, senza contare il fatto che il 60% è superato già da *Tamarro* 62,1%, *Countdown* 62,1%, *POV* 63,6%, *Per il meme* 63,6%, *A zi* 65,1%, *Il bro* 66,6%, *Pippare* 66,6% e *Adoro* 69,7%. C'è spazio anche per quattro voci commentate da più del 70% degli alunni: *Godo* 72,7%, *Drop* 74,2%, *Sium* 74,2% e *Scammata* 74,2%.

Traduzione, fascia 75-100% (Tabella 3.2): la ciliegina sulla torta è rappresentata dalla presenza in quarta fascia di ben nove elementi, di cui *Maranza* 75,7%, e ben otto sopra l'80%: *Frà* 80,3%, *Un botto/na cifra* 80,3%, *Laggare* 80,3%, *Cagare il cazzo* 80,3%, *Bug* 81,8%, *Top* 81,8%, *GG* 83,3% e *Spoiler* 84,8%. Il confronto con quanto rilevato per l'indirizzo ITA non regge: gli studenti ITI sono drasticamente più abili nel descrivere il significato delle voci da loro conosciute, e questo più o meno a parità di distribuzione di conoscenza e usi delle espressioni su cui sono stati interpellati. È vero, nel complesso gli studenti dell'ITI si sono mostrati più "competenti" anche in quel caso, ma la discrepanza nella traduzioni prodotte è troppo importante per essere spiegata integralmente in tale maniera. No, gli studenti ITI sono con ogni probabilità più soliti esplicitare certe informazioni (e intendiamo non solo quelle relative al modo di parlare dei giovani, ma parliamo in senso più ampio), ed è altrettanto probabile che siano abituati a farlo sia a casa che tra le mura scolastiche. Quantomeno sono più disposti a spiegare. Crediamo che sia un dato molto interessante non solo per la sua

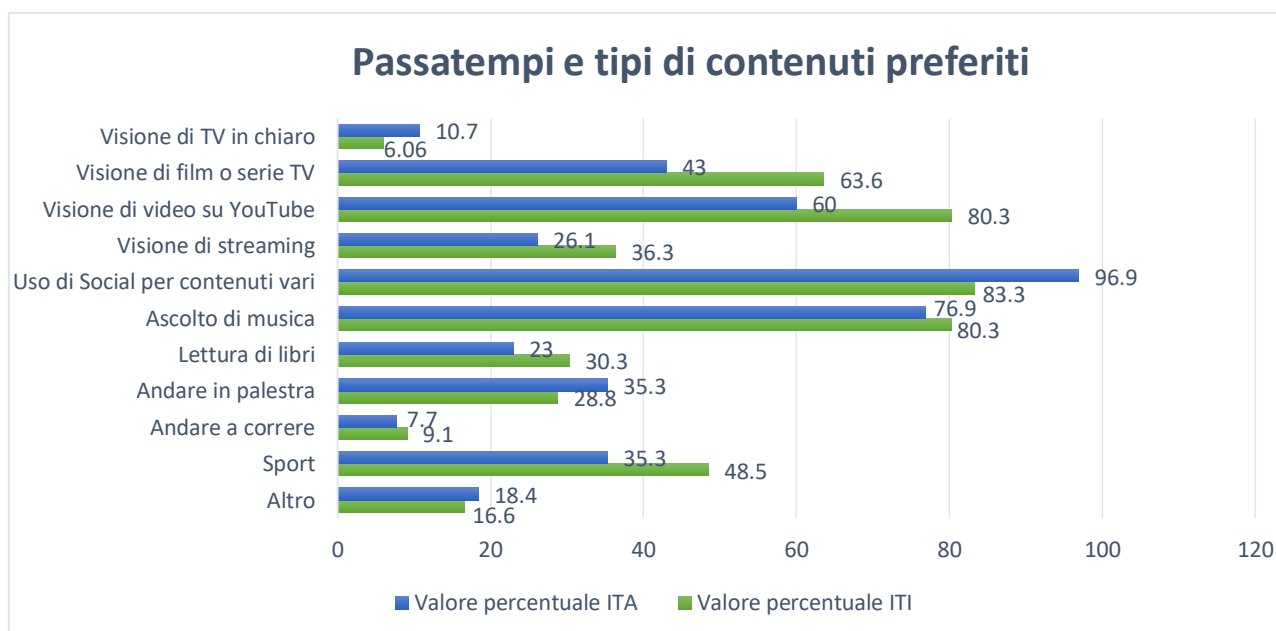
evidenza, ma anche per il fatto che segna una linea divisoria all'interno del panorama studentesco di uno stesso istituto, in due diversi indirizzi (e quanto diversi!)

4.3: BREVE CONFRONTO FRA LE DUE DOMANDE CONCLUSIVE (ITA VS. ITI)

A completamento del confronto tra i due indirizzi tecnici che hanno preso parte all'iniziativa proponiamo, in blocco, le statistiche riguardanti la domanda sugli *hobbies* degli studenti, e sulle loro soluzioni preferite per comunicare a distanza:

Passatempi e tipi di contenuti preferiti (indirizzo ITA): Andare a correre (7,7%); Visione di TV in chiaro (10,7%); Altro (18,4%); Lettura di libri (23%); Visione di streaming di vario tipo (26,1%); Andare in palestra (35,3%); Sport (35,3%); Visione di film e serie TV in streaming o su PayTVs (43%); Visione di video su YouTube o altre piattaforme (60%); Ascolto di musica (76,9%); Fruizione di contenuti vari su Social Network (96,9%)

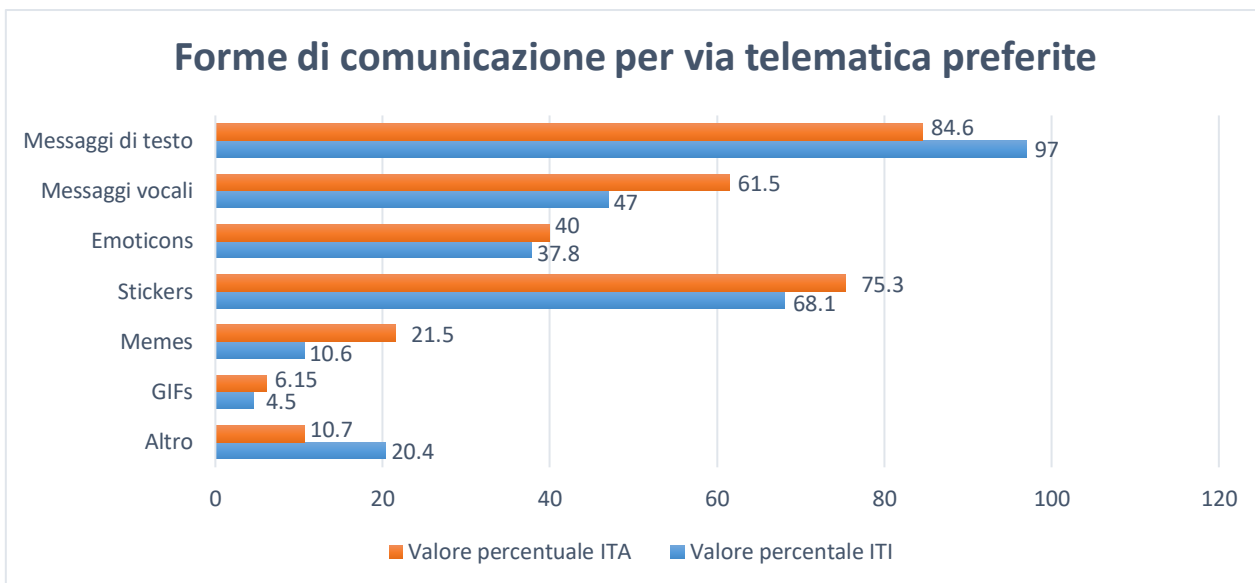
Passatempi e tipi di contenuti preferiti (indirizzo ITI): Visione di TV in chiaro (6,06%) Andare a correre (9,1%); Altro (16,6%); Andare in palestra (28,8%); Lettura di libri (30,3%); Visione di streaming di vario tipo (36,3%); Sport (48,5%); Visione di film e serie TV in streaming o su PayTVs (63,6%); Visione di video su YouTube o altre piattaforme (80,3%); Ascolto di musica (80,3%); Fruizione di contenuti vari su Social Network (83,3%)



Ritorna una maggior simmetria nel modo in cui ragazzi e ragazze impegnano il loro tempo libero, passato da ben pochi a correre e davanti alla televisione. Anche la lettura, la visione di *streaming* vari su *Twitch* e l'attività in palestra non sembrano essere granché nelle agende degli informatori, anche se coinvolgono tutte all'incirca un terzo della popolazione. Un simile valore è riservato allo Sport dagli alunni dell'ITA, mentre per quelli dell'ITI è una possibilità contemplata da quasi la metà. I passatempi di carattere più tecnologico sono più pane per i denti dell'indirizzo ITI, che mostra percentuali maggiori sia per la visione di film e serie TV, che per quella di video su YouTube, e anche, se di poco per l'ascolto di musica. Un'inversione di tendenza si osserva proprio in cima dove il diversivo principale, pur essendo per entrambi gli indirizzi l'uso dei vari Social Network, vede ampiamente trionfare per percentuale in ragazzi dell'Agrario, dei quali quasi il 97% afferma di usare i Social come svago, contro il più contenuto 83,3% registrato per l'ITI.

Forme di comunicazione per via telematica preferite (indirizzo ITA): GIFs (6,15%); Altro (10,7%); Memes (21,5%); Emoticons (40%); Messaggi vocali (61,5%); Stickers (75,3%); Messaggi di testo (84,6%)

Forme di comunicazione per via telematica preferite (indirizzo ITI): GIFs (4,5%); Altro (9,1%); Memes (10,6%); Emoticons (37,8%); Messaggi vocali (47%); Stickers (68,1%); Messaggi di testo (97%)



Perfettamente identico è l'ordine preferenziale delle risorse usate degli indirizzi tecnici quando si tratta di comunicare coi dispositivi mobili. Ciò che varia è il tasso di apprezzamento mostrato verso le varie possibilità, in cui è possibile cogliere una sorta di regolarità: se si nota infatti, l'indirizzo ITA fa registrare percentuali sistematicamente maggiori (alcune più di altre ma la tendenza pare chiara) per tutte le alternative che sostituiscono o integrano la parola grafica. Al contrario, gli studenti dell'ITI si mostrano quasi tutti propensi all'uso dei messaggi di testo, con una forte percentuale del 97%, contro il più contenuto 84.6% dei loro colleghi. Certo, l'84,6% non è poco, anzi è un'ampia maggioranza, ma la distanza tra i due valori è nondimeno rilevante. Questo andamento simile ma allo stesso tempo diverso è perfettamente in linea con la tendenza mostrata dagli studenti nelle spiegazioni dei termini presenti nella griglia, con i partecipanti dell'ITI che si sono mostrati molto più a loro agio nel commento verbale rispetto ai loro colleghi ITA. Probabilmente, anche nella pratica quotidiana, pure in un contesto poco sorvegliato come quello delle interazioni telematiche che presenta richieste linguistiche molto miti, i ragazzi e le ragazze ITA scelgono con maggiore frequenza di rivolgersi a mezzi alternativi alla parola grafica.

Esaminati i questionari linguistici dei due indirizzi tecnici, rimane da discutere quelli dei due indirizzi liceali. La struttura dell'esposizione sarà simmetrica a quella adottata poc'anzi, con la presentazione dei dati prima del liceo Artistico e poi del liceo Classico: va da sé che eventuali confronti potranno richiamare anche quanto osservato nella precedente disamina.

4.4: L'INDIRIZZO ARTISTICO

È l'indirizzo che ha fornito il più basso numero di partecipanti, 46, distribuiti in 8M (17,4%) e 38F (82,6%). Tale penuria si spiega non solo in ragione del tipo di corso, che spesso vede una riduzione significativa degli alunni che riescono ad arrivare fino al termine dei cinque anni, ma anche in virtù di un "problema tecnico": quando ci si è recati a proporre il questionario alla classe terza, i suoi componenti erano separati in vari laboratori, con conseguente impossibilità di compilazione per diversi di loro (alcuni avevano banalmente le mani sporche della creta che stavano modellando). Questo intoppo ha fatto sì che di essi si siano potuti raccogliere solo 13 testimonianze, ma in realtà la classe era composta all'incirca da una ventina di componenti. In ogni caso i numeri sono comunque ben distanti dai più di 60 questionari raccolti presso i due indirizzi tecnici. La popolazione dell'Artistico è nata per 89,1% in Veneto, per il 6,5% nelle restanti regioni e per il 4,3% all'estero. Ciò nonostante la totalità parla italiano come lingua madre (100%), con un 2,1% che è di madrelingua straniera (questo dovuto alla presenza di un ragazzo bilingue italiano-cinese). Le percentuali sulle lingue conosciute conoscono qui una nuova flessione, con il 67,4% che possiede almeno una LS (valore pressoché analogo a quello dell'ITA), e un'ancor più ridotta ala che è a conoscenza di almeno un dialetto,

ristretto al 47,8% degli informatori (sarebbe forse più preciso parlare di informatrici vista la netta superiorità femminile)

I risultati prodotti dall'equazione sulla competenza linguistica sono i seguenti:

LS: (110,13B,24D): $(6*11)+(4*13)+(2*24)/(11+13+24)=166/48= 3,45$

Dial: (50,14B,7D): $(6*5)+(4*14)+(2*7)/(5+14+7)=100/26= 3,84$

Per gli standard dell'indagine la padronanza delle LS è buona, con un punteggio simile a quello dell'indirizzo tecnico Industriale. Si riduce vistosamente invece quella nei dialetti, che scende per la prima volta sotto i quattro punti, pur mantenendosi sempre più alta della sua controparte. Il divario che intercorre tra la percezione delle due diverse competenze trova qui il punto minimo di tutte le osservazioni: le studentesse dell'Artistico si mostrano le più distanti dal panorama dialettale.

Una curiosità non peregrina sta nel chiedersi come può aver accolto la griglia di parole una popolazione a forte connotazione femminile. Scopriamolo:

Non conosco, fascia 0-24,9% (Tabella 3.3): la partenza è incoraggiante, con otto termini universalmente noti: *Maranza* (0%), *Tamarro* (0%), *Amò* (0%), *Frà* (0%), *Top* (0%), *Adoro* (0%), *Spoiler* (0%), *Godo* (0%). Sempre ben riconosciuti sono *Un botto/na cifra* (2,17%), *Il bro* (2,17%), *Cagare il cazzo* (2,17%), *Bug* (4,3%), *Sbattersene le palle* (4,3%), *Baciami il culo* (4,3%) e *POV* 6,5%. *Countdown* (8,7%) risulta noto alla stessa maniera di *Sium* (8,7%), che pur essendo nato in ambito calcistico si è stabilizzato anche presso le ragazze. In doppia cifra ma comunque masticati ci sono *A zì* (10,8%), *Drop* (10,8%), *Laggare* (10,8%), *Zio pera* (10,8%), *Mio padre, mia madre ecc.* (13%), *Trip mentale* (15,2%), *GG* (17,4%), *Per il meme* (17,4%) e *Pippare* 17,4%.

Non conosco, fascia 25-49,9% (Tabella 3.3): solo *Scammata* (39,1%) si situa in questo intermezzo, come spesso era già successo in precedenza.

Non conosco, fascia 50-74,9% (Tabella 3.3): cambia qualcosa in terza fascia, che stavolta si arricchisce. Vi rientrano *Back to back* (50%) e *Me lo tiro fuori* (50%), mai così sconosciuto, accompagnati da *Worth* (56,5%), *Trustare* (60,8%), *Carryare* (67,4%), *Svegliati freddo* (71,7%) e *Sdrogo* (71,7%), tutte parole che per l'ITI erano finite in seconda fascia (*Sdrogo* addirittura in prima).

Non conosco, fascia 75-100% (Tabella 3.3): come pronosticabile non mancano anche qui delle espressioni, tutte con una percentuale piuttosto considerevole di oscurità: *Stare sotto un cipresso* (87%), *Svegliati con due date su Wikipedia* (89,2%) e *Fracico* (91,3%).

Finora si può osservare come le voci più note rimangano nel panorama del noto, mentre quelle che già in precedenza avevano messo in difficoltà gli studenti si sono mostrare per le ed i partecipanti dell'Artistico ancora più ostiche. Vediamo l'andamento assunto dagli usi.

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 0-24,9% (Tabella 3.3): che la selezione delle espressioni scelte goda decisamente di minor popolarità presso un pubblico composto per lo più da ragazze, è chiaro fin da subito. Ben due elementi non rientrano negli usi linguistici di alcun informatrice, cioè *Fracico* 0% (8,7%) e *Svegliati con due date su Wikipedia* 0% (10,8%). Massiccio poi l'elenco di quelli che nemmeno toccano la seconda cifra, come *Stare sotto un cipresso* 2,1% (10,8%), *Back to back* 4,3% (45,6%), *Sdrogo* 4,3% (23,9%), *Me lo tiro fuori* 4,3% (45,6%), *Trustare* 6,5% (32,6%), *Worth* 6,5% (36,9%) e *Svegliati freddo* 8,7% (19,5%). Ben poco usati anche *Carryare* 10,8% (21,7%), *A zì* 17,4% (71,7%) e *Pippare* 19,5% (63%).

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 25-49,9% (Tabella 3.3): seconda fascia non troppo vasta, anche in virtù del volume della prima. Si trovano qui comprensibilmente *Drop* 28,2% (60,8%), *Sium* 28,2% (63%), *Scammata* 32,6% (28,2%) e *GG* 39,1% (43,4%). *Trip mentale* 39,1% (45,6%) e *Baciami il culo* 41,3% (54,3%)

Tabella 3.3: Per indirizzo (Indirizzo Artistico)

Non conosco	Conosco e uso (Conosco ma non uso)	Traduzione
<p>Fascia 0-24,9% -Maranza: 0%/ Tamarro: 0%/ Amò: 0%/ Frà: 0%/ Top: 0%/ Adoro: 0%/ Spoiler: 0%/ Godo: 0% -Un botto/'na cifra: 2,17%/ Il bro: 2,17%/ Cagare il cazzo: 2,17% -Bug: 4,3%/ Sbattersene le palle: 4,3%/ Baciarmi il culo: 4,3% -POV: 6,5% -Countdown: 8,7%/ Sium: 8,7% -A zì: 10,8%/ Drop: 10,8%/ Laggare: 10,8%/ Zio pera: 10,8% -Mio padre, mia madre ecc.: 13% -Trip mentale: 15,2% -GG: 17,4%/ Per il meme: 17,4%/ Pippare: 17,4%</p>	<p>Fascia 0-24,9% -Fracico: 0% (8,7%)/ Svegliati con due date su Wikipedia: 0% (10,8%) -Stare sotto un cipresso: 2,1% (10,8%) -Back to back: 4,3% (45,6%)/ Sdrogo: 4,3% (23,9%)/ Me lo tiro fuori: 4,3% (45,6%) -Trustare: 6,5% (32,6%)/ Worth: 6,5% (36,9%) -Svegliati freddo: 8,7% (19,5%) -Carriare: 10,8% (21,7%) -A zì: 17,4% (71,7%) -Pippare: 19,5% (63%)</p>	<p>Fascia 0-24,9% -Svegliati con due date su Wikipedia: 0% -Fracico: 4,3% -Sdrogo: 6,5% -Stare sotto un cipresso: 10,8%/ Me lo tiro fuori: 10,8% -Svegliati freddo: 15,2%/ Baciarmi il culo: 15,2% -Back to back: 21,7%/ Carriare: 21,7% -Worth: 23,9%</p>
<p>Fascia 25-49,9% -Scammata: 39,1%</p>	<p>Fascia 25-49,9% -Drop: 28,2% (60,8%)/ Sium: 28,2% (63%) -Scammata: 32,6% (28,2%) -GG: 39,1% (43,4%)/ Trip mentale: 39,1% (45,6%) -Baciarmi il culo: 41,3% (54,3%) -Laggare: 43,4% (45,6%) -Countdown: 45,6% (45,6%) -Zio pera: 47,8% (41,3%)</p>	<p>Fascia 25-49,9% -Trustare: 32,6%/ Tamarro: 32,6% -Mio padre, mia madre ecc.: 34,7% -Per il meme: 39,1% -Il bro: 41,3%/ Sium: 41,3%/ Pippare: 41,3% -Top: 43,4%/ Zio pera: 43,4%/ Scammata: 43,4% -Godo: 47,8%</p>
<p>Fascia 50-74,9% -Back to back: 50%/ Me lo tiro fuori: 50% -Worth: 56,5% -Trustare: 60,8% -Carriare: 67,4% -Svegliati freddo: 71,7%/ Sdrogo: 71,7%</p>	<p>Fascia 50-74,9% -Tamarro: 50% (50%) -Amò: 52,2% (47,8%)/ Per il meme: 52,2% (30,4%) -Mio padre, mia madre ecc.: 56,5% (30,4%)/ Sbattersene le palle: 56,5% (39,1%) -POV: 58,7% (34,7%) -Un botto/'na cifra: 60,8% (36,9%) -Frà: 63,1% (36,9%)/ Top: 63,1% (36,9%) -Bug: 69,5% (26,1%)/ Cagare il cazzo: 69,5% (28,2%) -Adoro: 71,8% (28,2%) -Maranza: 72,1% (27,9%) -Il bro: 73,9% (23,9%)</p>	<p>Fascia 50-74,9% -Trip mentale: 52,1% -Countdown: 54,3%/ Un botto/'na cifra: 54,3%/ GG: 54,3%/ Sbattersene le palle: 54,3% -Maranza: 54,9% -Amò: 56,5%/ Drop: 56,5%/ Adoro: 56,5% -A zì: 58,7%/ Laggare: 58,7%/ POV: 58,7% -Spoiler: 60,8%/ Cagare il cazzo: 60,8% -Bug: 65,2% -Frà: 69,5%</p>
<p>Fascia 75-100% -Stare sotto un cipresso: 87% -Svegliati con due date su Wikipedia: 89,2% -Fracico: 91,3%</p>	<p>Fascia 75-100% -Godo: 78,3% (21,7%) -Spoiler: 91,3% (8,7%)</p>	<p>Fascia 75-100%</p>

sono nuovamente collocati qui mentre *Laggare* 43,4% (45,6%) scende, rispetto all'ITI, di ben due fasce. Stabili invece *Countdown* 45,6% (45,6%) e *Zio pera* 47,8% (41,3%).

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 50-74,9% (Tabella 3.3): nonostante tutto, anche per l'Artistico è la terza la fascia più abbondante, segno che vi è un blocco "centrale" di termini che nel complesso è patrimonio della maggioranza dei ragazzi. *Tamarro* 50% (50%) inaugura la lista, seguito da *Amò* 52,2% (47,8%), che trova nuova linfa grazie alla forte presenza delle ragazze. Rimangono *Per il meme* 52,2% (30,4%), *Mio padre, mia madre ecc.* 56,5% (30,4%), *Sbattersene le palle* 56,5% (39,1%), *POV* 58,7% (34,7%), *Un botto/na cifra* 60,8% (36,9%), *Frà* 63,1% (36,9%), *Top* 63,1% (36,9%), e perfino l'informatico *Bug* 69,5% (26,1%), decisamente più radicato di *Laggare*. Sempre saldo anche *Cagare il cazzo* 69,5% (28,2%), mentre *Adoro* 71,8% (28,2%) supera il 70% degli utilizzi, anch'esso beneficiando della presenza femminile. In chiusura due classici come *Maranza* 72,1% (27,9%) e *Il bro* 73,9% (23,9%).

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 50-74,9% (Tabella 3.3): due lemmi che raggiungono anche la quarta fascia, ovvero *Godo* 78,3% (21,7%) e il sempre dominante *Spoiler* 91,3% (8,7%).

Spostiamoci sul campo delle traduzioni e vediamo cosa hanno prodotto le alunne e gli alunni dell'Artistico:

Traduzione, fascia 0-24,9% (Tabella 3.3): la minor conoscenza delle espressioni più "di nicchia" ricade immediatamente sulla prima fascia delle traduzioni. Mai un'espressione era rimasta completamente inspiegata come qui accade per *Svegliati con due date su Wikipedia* 0%. Il resto è ordinaria amministrazione con *Fracico* 4,3%, *Sdrogo* 6,5%, *Stare sotto un cipresso* 10,8%, che già comunque supera il 10%, *Me lo tiro fuori* 10,8%, *Svegliati freddo* 15,2%, *Baciami il culo* 15,2% (dal gran numero di ragazze ci si poteva aspettare un maggior numero di commenti). Oltre il 20% si posizionano *Back to back* 21,7%, *Carryare* 21,7% e *Worth* 23,9%.

Traduzione, fascia 25-49,9% (Tabella 3.3): la seconda fascia vede tutti termini che possono contare almeno di un 30% di commenti, e questo è un punto di partenza confortante. Tuttavia se si applica un confronto con gli informatori dell'ITI ci si rende conto che essi hanno spiegato la quasi tutti questi termini per più del 50% delle volte (e, spesso, ben oltre questa frequenza), con l'unica eccezione rappresentata da *Mio padre, mia madre ecc.* Insomma, la seconda fascia per l'Artistico assomiglia molto di più a quella dell'Agrario, pur differenziandosene, rispetto a quanto non assomiglia a quella dell'indirizzo tecnico Industriale. Ad ogni modo essa racchiude *Trustare* 32,6%, *Tamarro* 32,6%, *Mio padre, mia madre ecc.* 34,7%, *Per il meme* 39,1%, *Il bro* 41,3%, *Sium* 41,3%, *Pippare* 41,3%, *Top* 43,4%, *Zio pera* 43,4%, *Scammata* 43,4% e *Godo* 47,8%.

Traduzione, fascia 50-74,9% (Tabella 3.3): riprende faticosamente quota la terza fascia, che è di certo più ricca rispetto all'ITA, ma che non raggiunge le punte toccate dall'ITI. I lemmi qui presenti sono buoni in numero, ma per lo più con una frequenza percentuale che stacca di poco la metà. A non arrivare al 60% delle glosse sono infatti *Trip mentale* 52,1%, *Countdown* 54,3%, *Un botto/na cifra* 54,3%, *GG* 54,3%, *Sbattersene le palle* 54,3%, *Maranza* 54,9%, *Amò* 56,5%, *Drop* 56,5%, *Adoro* 56,5%, *A zì* 58,7%, *Laggare* 58,7% e *POV* 58,7%. Solo quattro gli elementi oltre quota 60%, ovvero *Spoiler* 60,8%, *Cagare il cazzo* 60,8%, *Bug* 65,2% e *Frà* 69,5%, che si avvicina alla decina successiva e che è la parola più commentata dell'indirizzo Artistico.

Traduzione, fascia 75-100% (Tabella 3.3): come per l'indirizzo Agrario, anche qui la quarta fascia risulta completamente disabitata. Quel che si è visto per l'Artistico è che, pur essendo un corso di studi di tipo liceale, il campione ivi proveniente si è mostrato decisamente meno incline a fornire traduzioni e spiegazioni dei termini conosciuti rispetto ad un indirizzo tecnico come l'ITI. Il confronto è di certo mitigato in parte dalla natura delle voci proposte, più vicine al mondo maschile, che a quello femminile. Ma questo conta in maniera ridotta: si pensi a *Spoiler*, che presso la popolazione dell'Artistico è usato dal 91,3% di studentesse e studenti e spiegato dal 60,8% di loro, mentre all'ITI è usato dall'83,3% dei ragazzi ma spiegato da ben l'84,8%! Tirando un po' le somme ci si accorge che le prestazioni dell'indirizzo Artistico, per quanto riguarda le glosse alla griglia dei termini, si collocano grosso modo a mezza via tra i due indirizzi tecnici. Forse, pur trattandosi di un

percorso di tipo liceale, la maggior propensione ad attività “pratiche” (ritorna sempre la dicotomia tra teoria e pratica) previste in un tale *curricolo* fa sì che si tenda a lasciare più in ombra la pratica più astratta della riflessione sulla lingua. Naturalmente queste considerazioni sono solo ipotesi che sono suggerite dall’andamento della ricerca, ipotesi che non hanno la pretese di essere verità assolute, né tantomeno universali, visto che comunque le informazioni scaturiscono da una minoranza degli studenti degli istituti che sono stati coinvolti.

Come nel caso degli indirizzi tecnici, anche per quelli liceali le due domande conclusive verranno accorpate e discusse insieme. Non rimane che chiamare in causa l’ultimo indirizzo, il Classico.

4.5: L’INDIRIZZO CLASSICO

Numeri ristretti anche per le tre classi del Classico, che hanno portato all’indagine 51 compilatori, 17M (33,3%) e 34F (66,6%). Trionfano ancora le ragazze, anche se con un tasso leggermente più ridotto rispetto all’Artistico. Veneto che risulta la patria del 92,1% di chi ha partecipato, col 5,9% nato al di fuori della regione, e il 2% nato fuori dall’Italia. L’unica lingua madre registrata è l’italiano (100%). In forte rialzo la quantità di alunni e alunne che conoscono almeno una LS, ben il 90,2%, e ottima la percentuale di chi conosce un dialetto, o più: 82,3%. Per quantità è quindi l’indirizzo Classico il più ricco dei quattro. Un’idea sulla qualità ce la fornisce la solita equazione di competenza linguistica:

LS: (90, 26B, 28D): $(6*9)+(4*26)+(2*28)/(9+26+28)=214/63= 3,39$

Dial: (2E, 15O, 11B, 18D): $(8*2)+(6*15)+(4*11)+(2*18)/(2+15+11+18)=186/46= 4,04$

I numeri risultanti si avvicinano molto a quelli dell’Artistico, con un flebile incremento della padronanza dei dialetti. Ora, per l’ultima volta, la tabella.

Non conosco, fascia 0-24,9% (Tabella 3.4): si presenta molto bene il Classico, con moltissimi termini in prima fascia, di cui ben quattordici conosciuti da tutti quanti gli informatori, mai così tanti finora: *Maranza* (0%), *Tamarro* (0%), *Amò* (0%), *Frà* (0%), *Top* (0%), *Adoro* (0%), *Countdown* (0%), *Il bro* (0%), *POV* (0%), *Spoiler* (0%), *Per il meme* (0%), *Cagare il cazzo* (0%), *Godo* (0%) e *Baciami il culo* 0%. Molte altre voci, di nuovo, si mantengono sotto il 10%, vedi *Un botto/’na cifra* (2%), *Sbattersene le palle* (2%), *A zì* (5,9%), *Mio padre, mia madre ecc.* (5,9%), *Zio pera* (5,9%), *Drop* (7,8%), *Bug* (7,8%), *Trip mentale* (7,8%) e, di pochissimo, *GG* 9,8%. Gli unici due lemmi ad andare oltre sono *Sium* (13,7%) e *Pippare* (21,5%).

Non conosco, fascia 25-49,9% (Tabella 3.4): solo *Laggare* (35,3%) e *Scammata* (39,2%) si inseriscono in seconda fascia.

Non conosco, fascia 50-74,9% (Tabella 3.4): più abbondante del solito è la terza fascia, che assomiglia molto a quella dell’Artistico. Ritornano *Trustare* (51%), *Svegliati freddo* (52,9%), *Me lo tiro fuori* (52,9%), *Worth* (54,9%), *Back to back* (56,8%) e *Carryare* (58,8%). Si salvano invece dalla quarta fascia *Svegliati con due date su Wikipedia* (66,6%), *Fracico* (68,6%) e *Stare sotto un cipresso* (72,5%). È *Sdrogo* (74,5%) a rivelarsi la voce più ignota alle ragazze e ai ragazzi del Classico, anch’esso con una percentuale molto vicina a quella dell’Artistico.

Non conosco, fascia 75-100% (Tabella 3.4): curiosamente l’indirizzo Classico è l’unico che riesce a scongiurare la quarta fascia per quanto riguarda la pura conoscenza (o meglio, la non conoscenza) dei termini della tabella. Anche i ragazzi dell’indirizzo tecnico Industriale, che si sono mostrati i più preparati, hanno dovuto concedere all’ultima fascia un elemento (*Stare sotto un cipresso* per la precisione). Va rammentato però che il Classico, così come l’Artistico, ha accolto una buona quantità di termini in terza fascia, molti di più di quanto non abbiano fatto entrambi gli indirizzi tecnici. È chiaro che non va sottovalutato il fatto che gli elementi scelti per la tabella sono più vicini a quelli che, di solito, sono gli interessi e gli ambiti a cui si rivolgono maggiormente i maschi. Se teniamo a mente questo fattore ecco che le prestazioni degli indirizzi liceali

Tabella 3.4: Per indirizzo (Indirizzo Classico)

Non conosco	Conosco e uso (Conosco ma non uso)	Traduzione
<p>Fascia 0-24,9% -Maranza: 0%/ Tamarro: 0%/ Amò: 0%/ Frà: 0%/ Top: 0%/ Adoro: 0%/ Countdown: 0%/ Il bro: 0%/ POV: 0%/ Spoiler: 0%/ Per il meme: 0%/ Cagare il cazzo: 0%/ Godo: 0%/ Baciarmi il culo: 0% -Un botto/'na cifra: 2%/ Sbattersene le palle: 2% -A zì: 5,9%/ Mio padre, mia madre ecc.: 5,9%/ Zio pera: 5,9% -Drop: 7,8%/ Bug: 7,8%/ Trip mentale: 7,8% -GG: 9,8% -Sium: 13,7% -Pippare: 21,5%</p>	<p>Fascia 0-24,9% -Stare sotto un cipresso: 3,9% (23,5%)/ Me lo tiro fuori: 3,9% (43,1%) -Trustare: 9,8% (39,2%)/ Svegliati con due date su Wikipedia: 9,8% (23,5%)/ Sdrogo: 9,8% (15,7%) -Back to back: 11,7% (31,3%) -Svegliati freddo: 13,7% (33,3%) -Worth: 17,6% (27,4%) -A zì: 19,6% (74,5%) -Fracico: 21,5% (9,8%) -Carriare: 23,5% (17,6%)</p>	<p>Fascia 0-24,9% -Stare sotto un cipresso: 7,8%/ Back to back: 7,8%/ Sdrogo: 7,8%/ Me lo tiro fuori: 7,8% -Fracico: 21,5%/ Worth: 21,5%/ Svegliati freddo: 21,5% Svegliati con due date su Wikipedia: 23,5%/ Baciarmi il culo: 23,5%</p>
<p>Fascia 25-49,9% -Laggare: 35,3% -Scammata: 39,2%</p>	<p>Fascia 25-49,9% -Drop: 31,3% (60,8%) -Zio pera: 33,3% (60,8%)/ Sium: 33,3% (52,9%) -Laggare: 35,3% (29,4%) -Trip mentale: 37,2% (54,9%) -Baciarmi il culo: 39,2% (60,8%)/ Scammata: 39,2% (21,5%) -Pippare: 43,1% (35,3%) -Adoro: 45,1% (54,9%) -Amò: 49% (51%)/ Mio padre, mia madre ecc.: 49% (45,1%)</p>	<p>Fascia 25-49,9% -Carriare: 25,5% -Scammata: 33,3% -Zio pera: 35,3% -Sium: 39,2% -Adoro: 41,1% -Trustare: 45,1%/ Laggare: 45,1%/ Pippare: 45,1%</p>
<p>Fascia 50-74,9% -Trustare: 51% -Svegliati freddo: 52,9%/ Me lo tiro fuori: 52,9% -Worth: 54,9% -Back to back: 56,8% -Carriare: 58,8% -Svegliati con due date su Wikipedia: 66,6% -Fracico: 68,6% -Stare sotto un cipresso: 72,5% -Sdrogo: 74,5%</p>	<p>Fascia 50-74,9% -GG: 54,9% (35,3%) -Tamarro: 56,9% (43,1%)/ POV: 56,9% (43,1%) -Frà: 60,8% (39,2%) -Per il meme: 62,7% (37,2%) -Bug: 64,7% (27,4%) -Countdown: 66,6% (33,3%)/ Sbattersene le palle: 66,6% -Top: 72,6% (27,4%) -Il bro: 74,5% (25,5%)</p>	<p>Fascia 50-74,9% -Mio padre, mia madre ecc.: 51%/ Il bro: 51% -Tamarro: 52,9%/ GG: 52,9%/ Per il meme: 52,9%/ Trip mentale: 52,9% -Godo: 54,9% -Drop: 56,8% -POV: 58,8% -A zì: 60,8% -Bug: 66,6%/ Cagare il cazzo: 66,6% -Maranza: 68,6%/ Sbattersene le palle: 68,6% -Top: 70,6%/ Countdown: 70,6% -Amò: 74,5%</p>
<p>Fascia 75-100%</p>	<p>Fascia 75-100% -Un botto/'na cifra: 76,5% (21,5%)/ Cagare il cazzo: 76,5% (23,5%) -Godo: 80,4% (19,6%) -Maranza: 84,3% (15,7%) -Spoiler: 98% (2%)</p>	<p>Fascia 75-100% -Frà: 80,4%/ Spoiler: 80,4% -Un botto/'na cifra: 82,3%</p>

risultano piuttosto positive, in particolare quella del Classico che, globalmente, si colloca vicino a quella dell'ITI. Qualcosa cambia nel momento in cui si prende in considerazione il tasso di utilizzo delle varie espressioni:

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 0-24,9% (Tabella 3.4): fisiologicamente la prima fascia nell'uso rispecchia la terza per l'opzione *Non conosco*. Eccezion fatta per *A zi*, sempre tanto conosciuto quanto poco usato, si incontrano qui tutte le voci che poc'anzi avevamo visto essere poco note ai partecipanti. L'elenco parte da *Stare sotto un cipresso* 3,9% (23,5%) e *Me lo tiro fuori* 3,9% (43,1%), per subire un innalzamento delle percentuali con *Trustare* 9,8% (39,2%), *Svegliati con due date su Wikipedia* 9,8% (23,5%) e *Sdrogo* 9,8% (15,7%). Arrivano in doppia cifra la maggior parte dei lemmi: *Back to back* 11,7% (31,3%), *Svegliati freddo* 13,7% (33,3%), *Worth* 17,6% (27,4%), *A zi* 19,6% (74,5%), *Fracico* 21,5% (9,8%) e *Carryare* 23,5% (17,6%).

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 25-49,9% (Tabella 3.4): identica alla prima fascia la quantità di elementi della seconda, ovvero undici. Attendibili le percentuali di *Drop* 31,3% (60,8%), *Zio pera* 33,3% (60,8%), *Sium* 33,3% (52,9%), *Laggare* 35,3% (29,4%) e *Trip mentale* 37,2% (54,9%), mentre per *Baciami il culo* 39,2% (60,8%) ci si sarebbe potuto attendere un riscontro maggiore. *Scammata* 39,2% (21,5%) e *Pippare* 43,1% (35,3%) sono anch'essi nella norma. Un uso leggermente maggiore era atteso anche per *Adoro* 45,1% (54,9%) e *Amò* 49%, graditi di più al mondo femminile (51%). Scende per la prima volta sotto la terza fascia, nell'analisi per indirizzo, *Mio padre, mia madre ecc.* 49% (45,1%), per quanto distante solo di un punto percentuale.

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 50-74,9% (Tabella 3.4): la composizione della terza fascia ricorda molto quella che si è vista per l'indirizzo Agrario, con un numero di termini che si riduce vistosamente rispetto a quelli che si erano osservati per l'Artistico e per il tecnico Industriale. Solo nove infatti gli elementi: *GG* 54,9% (35,3%), *Tamarro* 56,9% (43,1%), *POV* 56,9% (43,1%), *Frà* 60,8% (39,2%), *Per il meme* 62,7% (37,2%), *Bug* 64,7% (27,4%), *Countdown* 66,6% (33,3%), *Sbattersene le palle* 66,6%, *Top* 72,6% (27,4%) e *Il bro* 74,5% (25,5%). Da segnalare la grandissima popolarità di cui gode per la prima volta *Countdown*, mai sopra nemmeno al 50% degli utilizzi in tutti gli altri indirizzi. Per il resto nessuna particolare novità.

Conosco e uso (Conosco ma non uso), fascia 75-100% (Tabella 3.4): nonostante una terza fascia più contenuta di altre sono cinque le espressioni che superano il 75% d'uso, un buon bottino che comprende *Un botto/na cifra* 76,5% (21,5%), *Cagare il cazzo* 76,5% (23,5%), *Godo* 80,4% (19,6%), *Maranza* 84,3% (15,7%) e *Spoiler* 98% (2%), con una percentuale che sfiora addirittura il 100%!

Osservando la composizione delle varie tabelle relative agli indirizzi (escludendo la parte dedicata alle traduzioni, che vedremo tra poco), si possono notare alcune somiglianze. Tutti i gruppi mostrano di conoscere la maggior parte delle parole proposte, a cui segue un significativo abbassamento nel numero dei termini *non conosciuti* con percentuale compresa tra il 25 e il 49,9%. Vi è poi una successiva risalita con l'ingresso nella fascia successiva (*Non conosco*, fascia 50-74,9%), con l'unica eccezione rappresentata dall'ITI, che arriva ad esaurire quasi tutto il materiale collocandolo nelle prime due zone. La quarta fascia poi è sempre la più ristretta. Complessivamente, tutti gli indirizzi presentano una disposizione spaccata a favore della prima fascia.

Passando agli usi si ripete, per la prima fascia (*Conosco e uso*, fascia 0-24,9%) il rapporto tre a uno che si è appena visto: in questo caso, l'ITI presenta un più ridotto pacchetto di espressioni poco usate (sette), cosa che non avviene per gli altri tre indirizzi (in cui esse sono sempre una decina circa). Più uniformi le dimensioni della seconda fascia (*Conosco e uso*, fascia 25-49,9%) con tutti gli indirizzi che ospitano una decina di espressioni (poco più o poco meno, con una quantità minima mai sotto al nove), mentre in quelle della terza (*Conosco e uso*, fascia 50-74,9%) si collocano da un lato l'Agrario e il Classico (con nove e dieci lemmi rispettivamente) e dall'altra il tecnico Industriale e l'Artistico (con tredici e quattordici). L'ultima fascia vede isolarsi l'Artistico con sole due espressioni, mentre per gli altri indirizzi si sale a cinque (Agrario e Classico) e

sei (tecnico Industriale). Le distribuzioni più simmetriche e uniformi sono quelle del Classico e dell'Agrario; quella dell'Artistico è più "spaccata" a favore della prima e delle terza fascia, mentre quella dell'ITIS della seconda e della terza.

Vediamo infine come si comporta il Classico nelle traduzioni:

Traduzione, fascia 0-24,9% (Tabella 3.4): da espressioni poco note non ci si può attendere di certo una gran quantità di spiegazioni, tuttavia, al netto di *Stare sotto un cipresso* 7,8%, *Back to back* 7,8%, *Sdrogo* 7,8% e *Me lo tiro fuori* 7,8%, tutte le altre voci qui presenti superano la ragguardevole quota del 20%. Così *Fracico* 21,5%, *Worth* 21,5%, *Svegliati freddo* 21,5%, *Svegliati con due date su Wikipedia* 23,5% e *Baciami il culo* 23,5%.

Traduzione, fascia 25-49,9% (Tabella 3.4): seconda fascia che già si presenta più ristretta rispetto alle altre, con soltanto *Carriare* 25,5%, *Scammata* 33,3%, *Zio pera* 35,3%, *Sium* 39,2%, *Adoro* 41,1%, *Trustare* 45,1%, *Laggare* 45,1% e *Pippare* 45,1%. Sono tutte espressioni che, eccetto *Sium*, *Adoro* e *Pippare*, si trovano almeno in seconda fascia sotto la dicitura *Non conosco*, pertanto è normale che presentino questi tassi di spiegazione.

Traduzione, fascia 50-74,9% (Tabella 3.4): se quanto mostrato poco fa poteva già far intuire la buona tendenza delle studentesse e degli studenti del Classico alla glossa dei termini, l'importanza della terza fascia né dà una forte conferma. Oltre il 50% abbiamo *Mio padre, mia madre ecc.* 51%, *Il bro* 51%, *Tamarro* 52,9%, *GG* 52,9%, *Per il meme* 52,9%, *Trip mentale* 52,9%, *Godo* 54,9%, *Drop* 56,8% e *POV* 58,8%. Seguono *A zi* 60,8%, *Bug* 66,6%, *Cagare il cazzo* 66,6%, *Maranza* 68,6% e *Sbattersene le palle* 68,6%, mentre *Top* 70,6%, *Countdown* 70,6% e *Amò* 74,5% sono commentati da più del 70% dei ragazzi.

Traduzione, fascia 75-100% (Tabella 3.4): come per l'ITI, anche per i partecipanti dell'indirizzo Classico ci sono elementi tradotti più del 75% delle volte. Anzi, in questo caso, i tre termini qui presenti sono stati spiegati da più dell'80% degli informatori: *Frà* 80,4%, *Spoiler* 80,4% e *Un botto/na cifra* 82,3%.

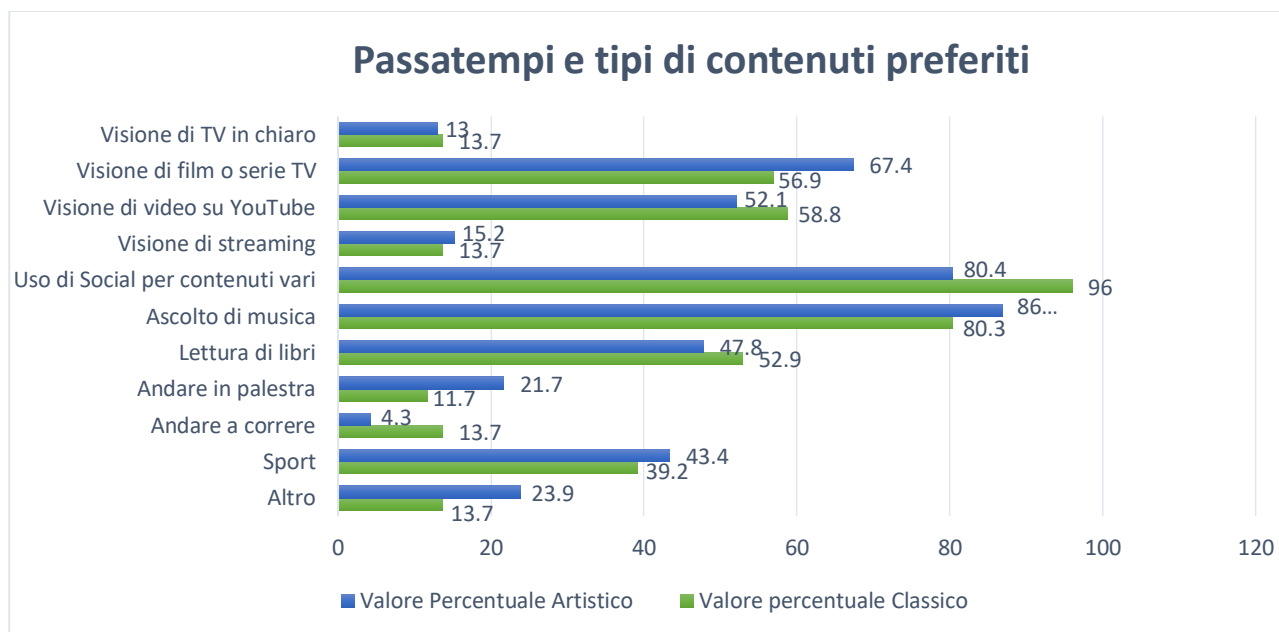
Anche per le ragazze e i ragazzi del Classico ci sono espressioni dalle quale ci si poteva aspettare qualche spiegazione in più. Si pensi, ad esempio, a *Adoro*, *Zio pera* e *Il bro*. È una considerazione che sarebbe applicabile a tutti gli indirizzi: come si dice, si può sempre fare di meglio. Ma al netto di questo, e della difficoltà di riconoscimento di certi elementi per un pubblico più femminile, gli alunni e le alunne dell'indirizzo Classico se la sono cavata egregiamente. Non c'è dubbio che le loro spiegazioni siano seconde, per quantità, solo a quelle dell'ITI, che poteva però beneficiare di un vantaggio connaturato al tipo di espressioni presenti. Va detto che la quantità non è certo tutto, e in effetti un taglio prospettico molto affascinante consiste nell'analizzare sintatticamente e lessicalmente le spiegazioni fornite, per cercare di valutarne la complessità. Purtroppo un'impresa così raffinata va ben oltre le possibilità tecniche di questa discussione, e un parere istintivo a tal proposito risulterebbe inevitabilmente impressionistico, per cui non ci si pronuncerà a riguardo. Rimanendo solamente sul piano quantitativo, quello che se ne ricava è che i due indirizzi migliori nel compito di commento e spiegazione sono senza dubbio il tecnico Industriale e il Classico, che sono caratterizzati da percorsi di studio di tipo più "teorico" rispetto a indirizzi come l'Artistico e l'Agrario. Quello che viene da pensare è che gli studenti e studentesse del Classico e del tecnico Industriale siano tendenzialmente più inclini a compiere certi tipi di riflessione, che probabilmente sono incoraggiate anche dalla prassi didattica con cui convivono. Per contro, credo che gli indirizzi Agrario e Artistico, in virtù di una vocazione più "pratica" accolgano in generale ragazzi e ragazze più interessati all'azione, al fare, pratiche che è supponibile che vengano rafforzate dalle attività proposte in classe. Ad ogni modo siamo certi che un programma di educazione linguistica sarebbe benefico per tutti gli studenti e tutte le studentesse, a prescindere dal tipo di percorso da loro scelto.

Prima delle considerazioni conclusive e del breve riepilogo di quanto emerso dai questionari linguistici non bisogna dimenticarsi di confrontare le risposte degli indirizzi liceali alle domande sui passatempi e sulle preferenze nella comunicazione per via telematica.

4.6: BREVE CONFRONTO FRA LE DUE DOMANDE CONCLUSIVE (ARTISTICO VS. CLASSICO)

Passatempi e tipi di contenuti preferiti (Artistico): Andare a correre (4,3%); Visione di TV in chiaro (13%); Visione di streaming di vario tipo (15,2%); Andare in palestra (21,7%); Altro (23,9%); Sport (43,4%); Lettura di libri (47,8%); Visione di video su YouTube o altre piattaforme (52,1%); Visione di film e serie TV in streaming o su PayTVs (67,4%); Fruizione di contenuti vari su Social Network (80,4%); Ascolto di musica (86,9%)

Passatempi e tipi di contenuti preferiti (Classico): Andare in palestra (11,7%); Visione di TV in chiaro (13,7%); Visione di streaming di vario tipo (13,7%); Andare a correre (13,7%); Altro (13,7%); Sport (39,2%); Lettura di libri (52,9%); Visione di film e serie TV in streaming o su PayTVs (56,9%); Visione di video su YouTube o altre piattaforme (58,8%); Ascolto di musica (90,2%); Fruizione di contenuti vari sui Social Network (96%)

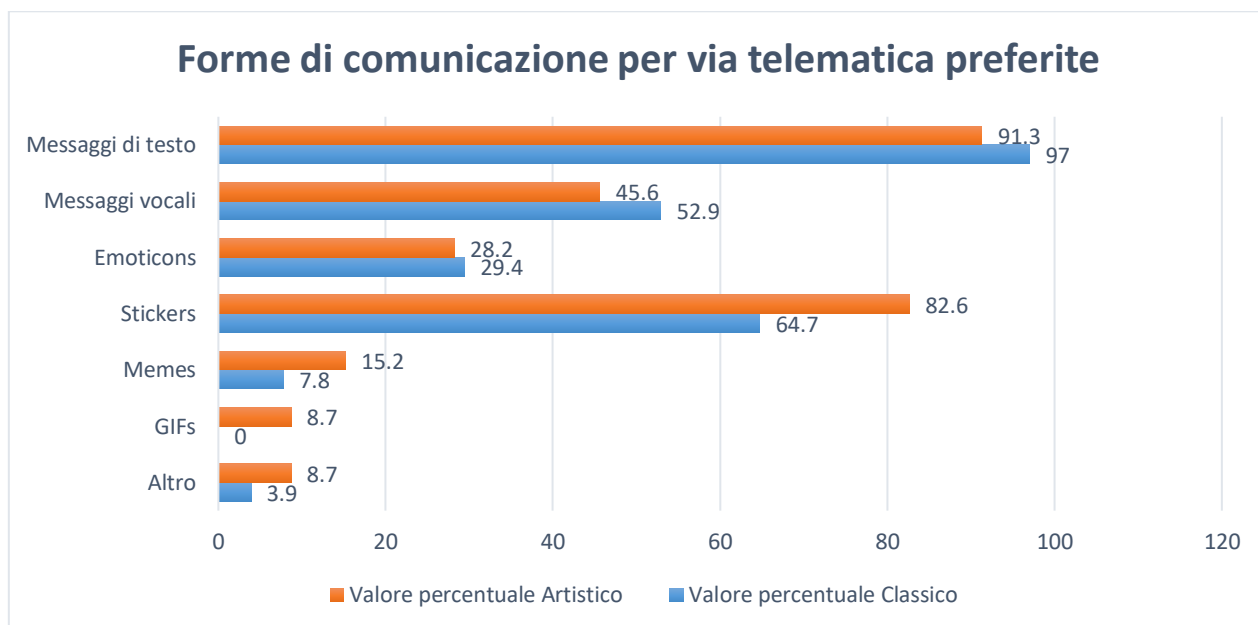


Ad eccezione dell'inversione di posizione che va compiuta tra "Andare a correre" e "Andare in palestra", i due indirizzi presentano lo stesso identico ordine di preferenze e simili percentuali fino alla voce "Lettura di libri". Si conferma la scarsa attrattiva della TV in chiaro, così come degli *streaming* su *Twitch*; si aggira su livelli pressoché costanti lo Sport, con una percentuale sempre attorno il 40%. Aumenta, in virtù della preminenza delle ragazze (ma non solo), l'interesse per la lettura, che coinvolge quasi la metà della popolazione dell'Artistico, e più della metà di quella del Classico. Sono però sempre gli svaghi offerti dalla tecnologia i più gettonati, con la visione di video su YouTube e di film e serie TV che tocca quote simili al Classico, mentre all'Artistico è decisamente preferita la seconda opzione. Si assiste poi a un salto nelle percentuali di entrambi gli indirizzi a favore di quelle che sono state universalmente decretate come le due attività più praticate nel tempo libero, ovvero l'uso dei Social Network e l'ascolto di musica. Quello che è interessante notare è che questa impennata si presenta in modo più "dolce" presso l'Artistico, con annessa un'inversione di tendenza, per cui è l'ascolto di musica ad essere lo svago preferito. La distribuzione equilibrata dei valori ricorda quella dell'ITI, pur con diverse preferenze accordate alle varie opzioni. Molto più frenetica invece l'accelerata che le due scelte più popolari subiscono al Classico, col passaggio dal 58,8% di preferenze per la visione di video su *YouTube* al 90,2% per l'ascolto di musica (di per sé comunque più alto di quanto registrato per l'Artistico). Nonostante la ragguardevole approvazione per la musica, è comunque l'uso dei Social a dominare anche al Classico, con un coinvolgimento che quasi tocca la totalità degli studenti. Un simile andamento nei valori è osservabile negli studenti dell'indirizzo Agrario.

Terminiamo il confronto tra gli indirizzi liceali con i dati sulla comunicazione per via telematica:

Forme di comunicazione per via telematica preferite (Artistico): GIFs (8,7%); Altro (8,7%); Memes (15,2%); Emoticons (28,2%); Messaggi vocali (45,6%); Stickers (82,6%); Messaggi di testo (91,3%)

Forme di comunicazione per via telematica preferite (Classico): GIFs (0%); Altro (3,9%); Memes (7,8%); Emoticons (29,4%); Messaggi vocali (52,9%); Stickers (64,7%); Messaggi di testo (92,1%)



Curiosamente anche per gli indirizzi liceali l'ordine preferenziale è perfettamente identico, e ancor (ma non troppo) più curiosamente esso è lo stesso di quello già visto per gli indirizzi tecnici. Colpisce il fatto che nessuno del Classico faccia uso delle *GIFs*, che trovano qualche sparuto simpatizzante presso il pubblico dell'Artistico; continua la scarsa fortuna dei *memes*, mentre le emoticons sono scelte quasi da un terzo della popolazione. Terzo posto occupato in pianta stabile dai messaggi vocali, con un tasso di utilizzo che si aggira sempre attorno al 50% (col picco raggiunto dall'indirizzo Agrario, col 61,5%). Intatta anche la gerarchia delle prime due posizioni, con gli *Stickers* sempre popolarissimi, in particolare per l'Artistico: probabilmente la possibilità di crearne a proprio piacimento stimola parecchio la fantasia di ragazzi e ragazze portati alla creazione visiva, che hanno così modo di sbizzarrirsi. Analogo l'apprezzamento per i messaggi di testo, selezionati da più del 90% dei partecipanti di ambo gli indirizzi.

4.7: PER TIRARE LE FILA. I PRINCIPALI RISULTATI DEL QUESTIONARIO LINGUISTICO

Con l'ultimo confronto si è ufficialmente chiusa la parte di analisi del questionario linguistico. Siamo consci della lunghezza della discussione, della gran quantità di dati, cifre e informazioni che sono state immesse, e con le quali non è facile rimanere al passo, pur nella loro diluizione in tre capitoli. In effetti c'è il rischio di perdersi, e non certo per mancanza di attenzione nella lettura. Per tamponare le numerose difficoltà che questo percorso racchiude, e anche per cercare di cogliere i frutti più significativi della prima parte dell'indagine, si tenterà ora di fare un breve riepilogo dei risultati principali, oltre che a cercare di delineare per sommi capi l'orientamento delle scelte linguistiche (o per meglio dire lessicali) che si evincono dalle risposte dei e delle partecipanti.

Si è visto come, inevitabilmente, ci siano parole ed espressioni più vicine alla sensibilità dei maschi o delle femmine, spesso in relazione agli ambiti da cui queste terminologie provengono: per esempio, il mondo videoludico-tecnologico è generalmente preferito dai ragazzi, mentre le ragazze sono più orientate verso il mondo dello spettacolo; negli appellativi i maschi preferiscono espressioni più dirette, a cui le femmine ne

aggiungono anche di più dolci e affettuose. Il punto di riferimento culturale estero predominante è rappresentato dalla sfera anglo-americana, con la conseguente immissione massiccia di anglicismi. Rimangono tuttavia salde, come fonti per il linguaggio giovanile, voci provenienti dai gerghi storici e volgarismi entrati ormai nella lingua dell'uso comune anche degli adulti, e voci dialettali, sfruttate indistintamente da ambedue i generi. La forte resistenza della componente dialettale, oltre ad essere storicamente un forte punto d'appoggio per i linguaggi giovanili, si può anche spiegare grazie alla collocazione geografica dell'indagine, ovvero Rovigo, provincia veneta per molti versi ancora rurale. Altre tendenze osservabili già rilevate dagli studi storici sulle LG sono quelle all'iperbole, al turpiloquio, alla provocazione e all'offesa rituale, tratti rilevabili dalle aggiunte lessicali fatte dagli informatori in cui abbondano parolacce, auguri di sventure e insulti vari, di cui viene sempre specificato il carattere ironico e scherzoso. Nelle integrazioni lessicali figurano anche tantissimi anglicismi, come pronosticabile.

Spostandosi sul lato degli interessi e dei passatempi, anche qui la distinzione di genere ha un suo peso, con i maschi più improntati ad attività di carattere fisico-pratico e le ragazze più coltrici di impegni più riflessivi (si ricordi, su tutte, la differenza abissale nella tendenza alla lettura di libri, praticata da oltre la metà delle ragazze e da solo un quarto circa dei ragazzi); non pesa la differenza di genere negli svaghi di stampo più tecnologico, di gran lunga preferiti su tutti gli altri, ad esclusione della visione della televisione in chiaro, che aveva rappresentato una fonte inesauribile di termini per i giovani degli anni 80 e 90 (si vedano Banfi e Sobrero, 1992), e che oggi sta cadendo in disuso. Sicuramente la fruizione di un certo tipo di contenuti ha delle influenze, soprattutto lessicali, su chi ne fa uso. Nonostante vi sia accordo su quali siano le forme di intrattenimento, la differenza di ciò che viene selezionato tra le migliaia di possibilità offerte in particolare dai media tecnologici fa sì che sia impossibile generalizzare sulle possibili fonti degli LG attuali. L'eterogeneità del panorama giovanile ne è una sua caratteristica fondante, e da tenere sempre in considerazione, e questo vale tanto nel caso in cui si applichi una distinzione di genere, quanto si provi, ad esempio, a considerare le differenze di gusti e di abitudini degli studenti di una specifica classe: sicuramente, anche all'interno di quel microcosmo si assisterà a un proliferare di opinioni e di idee diverse. Un'altra conseguenza dell'abbondanza di materiale a disposizione degli adolescenti è la possibilità che i linguaggi giovanili conoscano un aumento della loro effimerità, con un ricambio di termini e di riferimenti sempre più rapido, all'interno del quale si può fare anche molta fatica a muoversi (soprattutto per chi ha qualche anno in più).

Stanno cambiando anche i modi con cui i più giovani scelgono di comunicare a distanza. Pur rimanendo i messaggi di testo un punto fisso (anche se in misura minore per le ragazze), molta popolarità viene accreditata agli *Stickers* (gli adesivi personalizzabili) e ai messaggi vocali (questi preferiti dall'ala femminile), con conseguente calo di soluzioni un tempo molto usate come le emoticons, che erano solite inondare le *app* di messaggistica, e che ora paiono relegate ad alternativa gregaria (eccetto per gli informatori più grandi). Evidentemente i nuovi utenti attingono a piene mani alle novità messe loro a disposizione.

L'indagine per fasce d'età/classi mostra nel complesso un miscuglio e anche un livellamento delle risposte non solo per quanto riguarda la tabella dei termini, ma anche nelle domande a risposta multipla conclusive. Le note più salienti sembrano essere la tendenza del gruppo più giovane a spiegare maggiormente le espressioni della tabella, che per il resto si mostra equilibrata nella sua distribuzione, e la tendenza degli studenti delle quinte ad affidarsi alle emoticons, sacca residuale di una prassi che sta retrocedendo.

Il taglio prospettico che prevede di isolare i quattro indirizzi che hanno preso parte al questionario invece porta differenze più significative. Gli studenti dell'indirizzo tecnico Industriale sono quelli che se la sono cavata meglio in assoluto con la griglia di termini, mostrando il più alto tasso di conoscenza, di usi e di spiegazioni delle voci. Segue l'indirizzo Classico, molto bene nella fase di riconoscimento e traduzione, e con una distribuzione delle espressioni usate molto bilanciata. Simile distribuzione si osserva per l'indirizzo Agrario, i cui studenti presentano una buona conoscenza della tabella, ma una scarsa tendenza a spiegarne il contenuto terminologico. Anche l'Artistico dimostra una solida padronanza delle voci proposte, un buon

grado di utilizzo (seppur senza picchi particolari), ma una propensione al commento non troppo spiccata, seppur decisamente migliore di quella mostrata dall'indirizzo Agrario.

Il tipo di passatempi praticato riflette la composizione degli indirizzi, coi tecnici più maschili e i liceali più femminili: valgono quindi le considerazioni fatte in precedenza.

Si ripete la gerarchia già vista nelle forme di comunicazione per via telematica preferite, con le frequenze percentuali che subiscono variazioni (si pensi all'uso di messaggi vocali preferito presso gli studenti dell'Agrario, oppure al predominio degli *Stickers* visto per l'Artistico, o ancora alla completa assenza di utilizzatori di *GIFs* al Classico), ma che non alterano l'ordine, che rimane identico per tutti gli indirizzi.

Quello che il questionario linguistico ha messo in evidenza, oltre alle differenze che ogni prospettiva ha portato con sé, a volte di più, a volte di meno, è una grande base comune sia nel lessico, che nelle attività quotidianamente compiute, che nel modo di comunicare attraverso i nuovi media. Ma, all'interno di questo grande contenitore le scelte compiute dai ragazzi si ramificano e si moltiplicano a dismisura, dando vita a una pluralità di esperienze che sfugge ad ogni tentativo di incasellamento, e che pure spesso viene fatto da chi non ha conoscenza del mondo giovanile. Si pensi al lessico: abbiamo visto un forte blocco di termini di successo, e confermato la tendenza da parte degli adolescenti a rivolgersi al mondo anglo-americano, al recupero di voci dialettali, e all'uso di voci ben acclimatate anche nell'italiano dell'uso medio degli adulti. Eppure, le innovazioni e i termini scelti divergono moltissimo, con scelte che variano in base al gusto personale di chi le compie, all'ambiente sociale al quale è sottoposto e che lui o lei contribuisce a creare con la propria personale presenza. Non solo: anche tra le espressioni più popolari e condivise si annidano sfumature di significato che possono rivelarsi anche molto distanti tra loro, sicché il valore associato ad un certo termine non è mai definitivo, anzi viene spesso rinegoziato. Anche questa è una peculiarità dei linguaggi giovanili, che viene spesso ignorata da chi non li mastica, ma che sarebbe utile conoscere anche in campo didattico.

La differenziazione delle esperienze non si limita di certo al lessico. Anche nei passatempi e nelle attività preferite dagli studenti e dalle studentesse abbiamo identificato una sorta di gerarchia. Eppure ognuno di loro sceglie che film on serie TV guardare, che canale YouTube seguire, che sport praticare, che libri leggere, che musiche ascoltare, e le combinazioni e le possibilità sarebbero ancora tantissime.

Lo stesso esatto discorso vale per il modo con cui ragazzi e ragazze scelgono di comunicare. Ci sono possibilità più o meno popolari, ma poi sta nel singolo decidere cosa scrivere, che *Sticker* usare, cosa dire in un messaggio vocale e come dirlo, e magari che emoticons aggiungere.

Insomma, bisogna liberarsi dal luogo comune di una gioventù resa piatta e ripetitiva dalla tecnologia, dal cambiamento dei costumi e dal passaggio dei tempi, e cercare di immergere la testa oltre la superficie del mare, che da fuori può sembrare sempre uguale a sé stessa, ma che al suo interno si mostra quanto mai cangiante e multiforme; come per molte cose, anche in questo caso, bisogna volerlo. Riteniamo che gli insegnanti siano una categoria assolutamente adatta a compiere questo passo, oggi necessario più che mai. I rapidi cambiamenti che stanno coinvolgendo e stravolgendo il mondo oggi si riflettono in particolare su coloro che stanno muovendo al suo interno i loro primi passi: la difficoltà che si ha nel comprendere l'universo dei giovani è il riflesso della difficoltà nel capire come sta mutando la realtà nel suo complesso, e resa quanto mai fluida. L'avvicinamento alla sfera giovanile, dal punto di vista linguistico ma non solo, può essere una carta importante da giocare nel campo dell'educazione e delle sfide che la scuola si trova ad affrontare.

CAPITOLO 5: Il questionario linguistico-comunicativo degli studenti

5.1: PREMESSA

Superato lo scoglio della parte linguistica si può passare a concentrare l'attenzione sui risultati della seconda parte del questionario rivolto agli studenti e a quelli del questionario rivolto ai docenti (Capitolo 6). Il confronto tra i due punti di vista permetterà di fare emergere l'idea di fondo di tutto il lavoro, ovvero che esiste uno scarto linguistico tra il modo di comunicare degli studenti e quello dei docenti, e che questo divario ha conseguenze non solo a un livello puramente formale, ma anche a livello relazionale. L'architettura delle domande è pensata in questo senso: se agli studenti viene chiesto quanto sono considerate le emozioni in classe, agli insegnanti si chiede che tipo di relazione educativa preferiscono instaurare; se ai docenti viene domandato di valutare le prestazioni linguistiche dei ragazzi, ai ragazzi viene chiesto di valutare la chiarezza espositiva durante le lezioni, e così via. Le due diverse prospettive su alcune questioni focali hanno permesso di fare venire a galla alcune divergenze e discrepanze di cui, forse, insegnanti e studenti non sono davvero al corrente, se non a un livello intuitivo. In effetti comunicare è un'attività che compiamo quotidianamente da quando siamo nati, ed è così fortemente interiorizzata che spesso non fa scattare in noi il bisogno di ripensare in maniera esplicita a ciò che facciamo. La comunicazione diventa parte di noi ed è un po' come respirare: automatico e spontaneo, forse anche troppo. La natura dell'inchiesta fa sì che il *focus* principale sia il linguaggio verbale nelle sue varie declinazioni e nelle modalità con cui esso entra nella vita di classe. Tuttavia, è condivisibile il parere di Finnegan secondo cui "è ingiustificabile assumere sia che il linguaggio, specie nella sua modalità referenziale in cui è spesso inteso, sia indiscutibilmente la forma «più elevata», primaria, o in ogni circostanza la più importante del comunicare umano, sia che la prima funzione del linguaggio sia elaborare informazioni" (Finnegan, 2002, traduzione italiana a cura di Barbara Caputo, 2009). Questa precisazione è importante perché nonostante l'orientamento dei questionari verso il linguaggio verbale, è ben chiaro che anche l'azione comunicativa in ambito scolastico è molto più complessa e sfaccettata della semplice interazione finalizzata all'esposizione di contenuti, che trova nella lezione frontale la sua espressione classica. Purtroppo questa consapevolezza talvolta sfugge agli insegnanti, che oltre a trascurare le tipologie di linguaggio extra-verbale spesso si dimenticano dello stesso parlato, in favore dello scritto:

"È la scuola, spesso, la fonte e il luogo di questa unidimensionalità dello scritto e della scarsa attenzione al parlato; la scuola che non stimola alla costruzione di gerarchie di fatti e di cose da fare e da dire, all'esplicitazione di relazioni, ad una chiarezza nei riferimenti tale da farli funzionare al di fuori della situazione, non facilitando così il passaggio da situazioni concrete e familiari di comunicazione a situazioni più lontane" (Cavinato, in de Rossi e Mitri, 1989, pag.82)

Così Cavinato, che rileva le conseguenze negative che una miope e non attenta cultura dello scritto ha sugli studenti, e verso la quale "il passo difficile – ancor oggi – da compiere avrebbe comportato il prendere atto delle differenze culturali, della necessità di costruire coi ragazzi una cultura comune dello scritto" (ivi, pag.86); tutto questo, a più di trent'anni di distanza dalle parole di Cavinato, fatica ancora ad essere tradotto nella prassi didattica, che rimane stagnante. Di conseguenza "mancando delle consapevolezze a livello della qualità dell'interazione, succede che non si incida realmente su quelle utilizzate dai ragazzi, adottando una metodologia «a stati finiti» per cui si accettino e si proponano solo le modalità richieste e previste per un certo modello di lingua, quello referenziale-espositivo" (ivi, pag.86). Eppure, oltre al potenziamento delle abilità di scrittura e di esposizione degli studenti, anche l'attenzione alle forme di comunicazione non verbale avrebbe una forte ragion d'essere. Si pensi, ad esempio, all'importanza della gestualità, specialmente all'interno di una cultura, come quella italiana, che ne fa un uso piuttosto abbondante. In un recente volume Nobili (Nobili, 2022) sottolinea l'importanza di una "**educazione al gesto** attraverso attività didattiche multimodali, che tengano conto delle parole e delle risorse comunicative globali, per lo sviluppo della **capacità** non solo verbale, ma più ampiamente **simbolica** degli studenti e delle studentesse", in quanto "lo sviluppo di tale capacità, che consiste nel saper intrecciare le parole ai gesti, allo sguardo, alle espressioni facciali, alla postura del corpo, alla distanza interpersonale nel parlato; e alle immagini, alle tabelle, ai grafici, agli emoji nello scritto e nello scritto conversazionale del digitale, ha ricadute benefiche sull'apprendimento

e sull'uso della lingua materna" (Nobili, 2022, pag.139). Chiaramente l'argomento che Nobili affronta non può qui essere altro che richiamato, ma ci preme sottolineare la quantità di spunti e di possibilità che l'educazione linguistica mette a disposizione per rendere più frizzante l'insegnamento. Ad ogni modo è bene non perdere di vista la strada da percorrere e tornare sul binario principale. L'esposizione dei dati partirà da quanto riportato dagli studenti, per poi proseguire con l'ascolto delle opinioni dei docenti, alle cui risposte verrà dedicato, per l'appunto, il prossimo capitolo (Capitolo 6). Per quanto riguarda la domanda 10, aperta e facoltativa, a disposizione solo dei ragazzi, ci si limiterà qui a fornire le percentuali di coloro che hanno o meno deciso di rispondere, in modo da poter dedicare il Capitolo 7 esclusivamente alla discussione delle risposte ivi fornite dagli studenti e dalle studentesse.

5.2: IL QUESTIONARIO LINGUISTICO-COMUNICATIVO PER GENERE

Iniziamo col taglio prospettico che accoglie il maggior numero di studenti e studentesse, ovvero la divisione per generi. Assieme al commento di quanto emerso dall'indagine, d'ora in avanti verrà proposto sempre un piccolo grafico che riassume i valori percentuali ricevuti da ogni risposta di ogni domanda. Ad ogni domanda è stata assegnata una colonna, che tiene unite tutte le opzioni di risposta e i loro relativi valori, e che le ordina dal basso verso l'alto (in basso le prime opzioni, e via via che si sale con l'occhio le successive possibilità). Anche il commento si mantiene fedele all'ordine con cui sono state presentate le risposte nei questionari, in modo da facilitare il più possibile il compito del lettore.

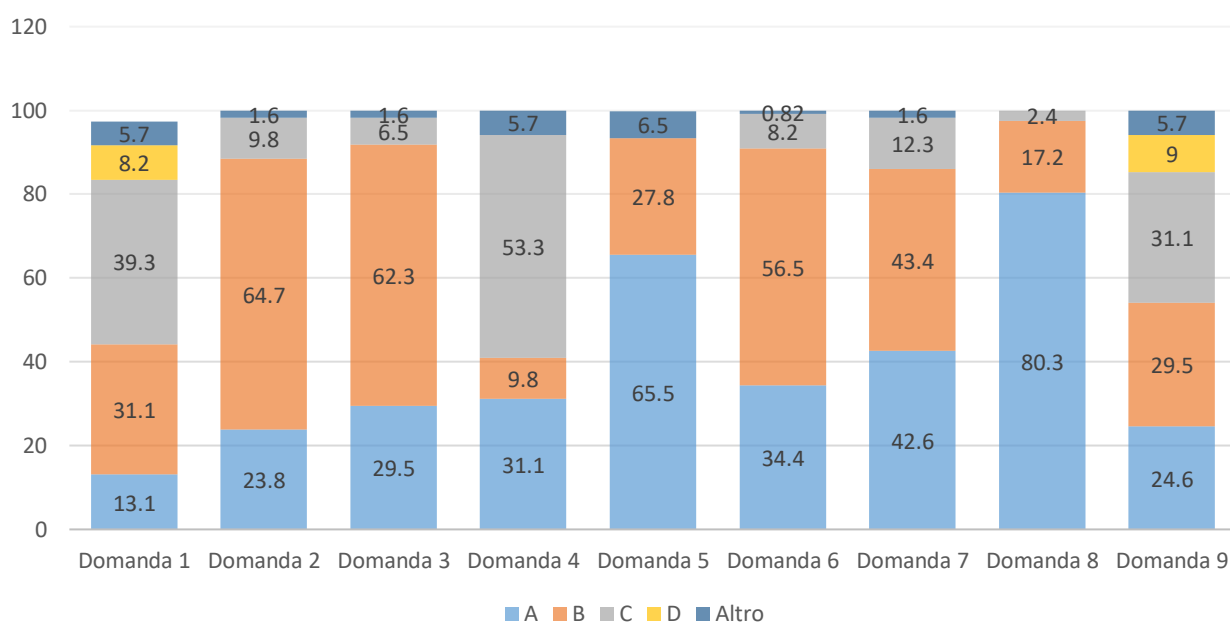
5.2.1: LE EMOZIONI IN CLASSE (DOMANDA 1)

La prima domanda, di cui non sono pervenute le risposte di tre maschi e due femmine, chiede agli studenti di valutare il peso che viene accordato dagli insegnanti alla dimensione emotiva e alla comunicazione delle emozioni, e già da subito suona un campanello d'allarme. A ritenersi pienamente soddisfatta è infatti solo una ristretta minoranza, col 13,1% dei ragazzi e il 12,2% delle ragazze. Aumentano i valori di coloro che pensano che i docenti diano peso alla sfera emotiva, pur chiedendone un'attenzione ancora maggiore, ovvero il 31,1% dei M e il 20,7% delle F. Questo primo scarto percentuale si ribalta al momento della prima risposta negativa, per cui è il 39,3% degli studenti e ben il 49% delle studentesse a sentire che l'interesse prevalente dei loro insegnanti è il rendimento scolastico. Scende, ma comunque non è nullo, la percentuale di informatori che vede nei propri confronti un puro interesse per il rendimento, senza alcuna apertura ad altre dimensioni: 8,2% per i maschi e 7,5% per le femmine. A selezionare la voce "Altro" è il 5,7% degli alunni e l'8,5% delle alunne, e sono coloro che preferiscono non sbilanciarsi, andando nella direzione di una globale neutralità, dal momento che alcuni dei docenti mostrano di aver a cuore la dimensione emotiva, mentre altri se ne disinteressano. Come detto in apertura sono percentuali importanti e preoccupanti, soprattutto quelle fatte rilevare dalle ragazze, in cui è maggiore il numero di coloro che non vedono un interesse verso le loro emozioni, confermando sia la tendenza della scuola a vedere i propri ragazzi più come dei contenitori da riempire con informazioni che come delle persone di cui ascoltare pareri e pensieri, sia la maggiore attenzione da parte del mondo femminile alla sfera interiore. Non che i ragazzi si mostrino particolarmente entusiasti, però pare che le ragazze siano quelle che ne risentono di più.

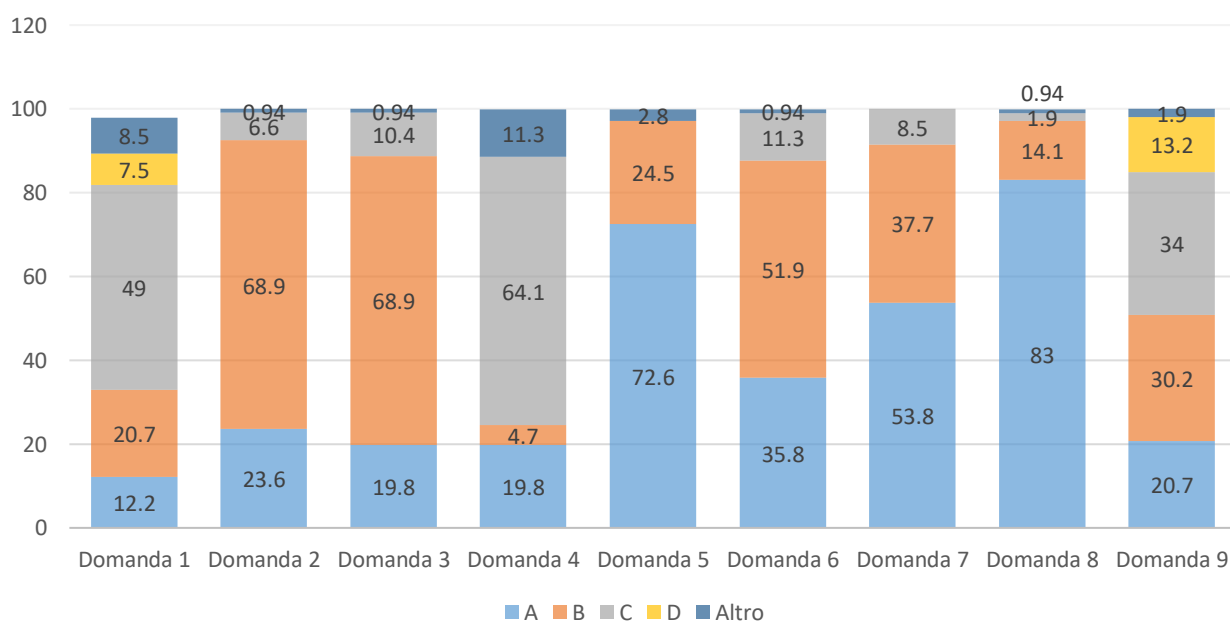
5.2.2: LEZIONI FRONTALI E MATERIALI SCRITTI (DOMANDE 2 E 3)

Le domande 2 e 3 hanno un carattere più linguistico, in cui i partecipanti devono valutare il grado di chiarezza delle lezioni frontali (domanda 2) e quello dei materiali scritti messi a loro disposizione (domanda 3). Ancora una volta è minoritaria la fetta di popolazione che non riscontra difficoltà nel seguire le spiegazioni in classe, il 23,8% dei maschi e il 23,6% delle femmine. La maggioranza opta per una risposta più moderata, dichiarando di essere generalmente in grado di comprendere quanto detto dai docenti, e questo di certo è un buon segno, seppur con qualche piccola difficoltà ogni tanto: questo vale per il 64,7% dei M e il 68,9% delle F. Chi si trova spesso in difficoltà è il 9,8% degli studenti e il 6,6% delle studentesse, numeri fortunatamente contenuti ma

QUESTIONARIO STUDENTI : PERCENTUALI PER GENERE (M)



QUESTIONARIO STUDENTI : PERCENTUALI PER GENERE (F)



sui cui è importante lavorare. Pochissimi scelgono una risposta personale: si tratta dell'1,6% dei ragazzi, secondo cui vi sono insegnanti più o meno abili, e una sola ragazza (0,94%), che fatica a mantenere la concentrazione a causa di problemi attentivi. Nel complesso quindi gli insegnanti sembrano più a loro agio con le loro spiegazioni, anche se non manca qualche intoppo e qualche fraintendimento in fase di ricezione del messaggio. Un simile andamento si osserva anche a proposito della limpidezza dei vari materiali scritti, molto comprensibili per il 29,5% dei ragazzi e il 19,8% delle ragazze. Sono generalmente comprensibili ma con qualche passaggio ostico per il 62,3% dei maschi e il 68,9% delle femmine, e molto complicati per il 6,5% degli studenti e il 10,4% delle studentesse. Identiche alla domanda 2 le percentuali di chi sceglie di rispondere "Altro" (1,6% M/0,94% F), con due ragazzi che lamentano l'abbondanza di parole per la spiegazione di facili concetti, e la ragazza che ha bisogno di tempi maggiori per processare quanto legge. Globalmente pare che, almeno a livello di generi, sia meno problematica la dimensione della comprensione di quanto non lo sia quella emotiva.

5.2.3: COME PARLANO I DOCENTI (DOMANDE 4 E 5)

Anche le domande 4 e 5 viaggiano, per così dire, in coppia, e vogliono indagare la percezione degli informatori sul modo di parlare dei docenti -noioso, coinvolgente, neutro (domanda 4)- e sull'eventuale correlazione tra il tipo di linguaggio e l'età degli insegnanti (domanda 5). Trova noioso il modo di esprimersi dei docenti il 31,1% dei ragazzi, contro il più ridotto 19,8% delle ragazze. C'è chi apprezza le modalità comunicative dei propri professori, ma solamente il 9,8% dei maschi e il 4,7% delle femmine. Ancora una volta la maggioranza decide di non sbilanciarsi troppo, trovando globalmente neutro il linguaggio usato in classe: così il 53,5% dei M e il 64,3% delle F. Vi è poi una cospicua parte di "Altro", scelto dal 5,7% degli studenti e dall'11,3% delle studentesse, per cui gli insegnanti si dividono tra alcuni molto coinvolgenti e altri molto noiosi, con la conseguente impossibilità di generalizzare. Molto interessanti le risposte alla domanda 5, che si legano e integrano quelle appena discusse. Infatti risulta preponderante sia per i ragazzi che per le ragazze l'idea che siano gli insegnanti più giovani quelli dotati di un linguaggio più accattivante, con le percentuali rispettivamente del 65,5% e del 72,6%. Non vi è invece differenza legata al fattore età per il 27,8% dei maschi e il 24,5% delle femmine. A precisare maggiormente la propria opinione attraverso l'uso della casella "Altro" è il 6,5% dei M e il 2,8% delle F. Per la maggior parte di questi non è tanto l'età a incidere, ma il modo di fare della specifica persona, e la passione per ciò che si insegna: un docente che ama il proprio lavoro trasmette qualcosa in più. Vi è anche un paio di informatori per genere che mostra di apprezzare maggiormente le modalità espressive dei docenti più maturi, in virtù della loro maggiore esperienza.

5.2.4: LE RICHIESTE LINGUISTICHE DEI DOCENTI (DOMANDA 6)

Con la domanda 6 si chiede ai e alle partecipanti di riflettere sulla frequenza di un evento che a scuola è capitato a chiunque, ovvero l'essere ben preparati per un compito scritto o orale, salvo poi non arrivare alla valutazione sperata a causa della qualità, secondo l'insegnante, della propria esposizione. Più di un terzo sia dei ragazzi (il 34,4%) che delle ragazze (35,8%) dichiara di subire spesso questo tipo di penalizzazione, percentuale decisamente cospicua, accompagnata da coloro ai quali questo scenario si è materializzato almeno qualche volta, ben il 56,5% dei maschi e il 51,9% delle femmine. Solo l'8,2% della popolazione maschile e l'11,3% di quella femminile afferma di non essere alle prese con questo problema. Infine, alla voce "Altro", uno studente (0,82%) e una studentessa (0,94%) che vengono elogiati da alcuni insegnanti, ma da altri ricevono critiche per le loro espressive, cosa che chiaramente genera in loro molta confusione. Si noti subito, anche se ci sarà modo di parlarne più diffusamente in seguito, dell'aumento del numero di alunni e alunne che sperimenta, più o meno di rado, questa frustrante situazione, rispetto alla percentuale di coloro che avevano mostrato di trovarsi in difficoltà di fronte alle spiegazioni in classe e ai testi usati per la didattica. Questo significa che tra gli studenti che si trovano a loro agio nella fase di ricezione ce ne sono molti che poi faticano nel momento in cui è richiesta la fase di produzione e elaborazione personale. È una discrepanza cruciale, che necessita di grande attenzione e lavoro da parte dei docenti.

5.2.5: L'IMPORTANZA DEL LINGUAGGIO TECNICO (DOMANDA 7); IL LINGUAGGIO GIOVANILE NELLA BOCCA DEGLI INSEGNANTI (DOMANDE 8 E 9); LE RISPOSTE ALLA DOMANDA 10

Le ultime tre domande a risposta multipla si allontanano un pochino dalla realtà educativa veramente vissuta per scandagliare il parere di informatori e informatrici su un paio di questioni. La prima, che è racchiusa nella domanda 7, è l'annosa piaga dei linguaggi settoriali (o, come le definisce Balboni (2000), le microlingue scientifico-professionali), notoriamente complicati da acquisire per gli alunni, e altrettanto ostici da trasmettere per i docenti; si è voluto pertanto vedere quali sono le idee dei ragazzi a proposito della dicotomia forma-contenuto in ambito scolastico. Quello che emerge è che il 42,6% dei maschi ritiene che i contenuti vadano di pari passo con un adeguato linguaggio che li esprima, percentuale che si alza al 53,8% per le femmine. Danno la precedenza ai contenuti, pur rispettando l'importanza della terminologia specifica delle discipline, il 43,4% dei ragazzi e il 37,7% delle ragazze, mentre sostengono l'importanza del "cosa" svincolato dal "come" il 12,3% dei M e l'8,5% delle F. Per questa parte di partecipanti ciò che conta è farsi capire, anche a costo di usare espressioni semplici e comuni. Un paio di ragazzi (1,6%), alla voce "Altro", ritiene addirittura dannoso l'uso di termini specialistici troppo complicati, che possono ostacolare la comunicazione.

Le domande 8 e 9, similmente alla 4 e la 5, sono collegate. La 8 riguarda la preparazione degli insegnanti, e la possibilità che questi conoscano, o quantomeno si mostrino interessati e vicini al linguaggio e alla cultura giovanile, così da favorire la creazione di un ambiente più sereno in classe e di una migliore relazione educativa. Ebbene, la stragrande maggioranza di ambo i generi, ovvero l'80,3% dei maschi e l'83% delle femmine, vede in questa eventualità uno scenario positivo di miglioramento del rapporto tra studenti e docenti. C'è comunque una ridotta percentuale di chi ritiene che questo non sia un elemento particolarmente rilevante, e ciò vale per il 17,2% degli alunni e il 14,1% delle alunne, e non manca neppure chi vede nella vicinanza al mondo giovanile e alle sue espressioni un potenziale ostacolo, dal momento che l'autorità della figura docente ne risentirebbe negativamente. Così però soltanto il 2,4% dei M e l'1,9% delle F. Infine, si conta anche una ragazza (0,94%) che si affida all'opzione "Altro" dal momento che valuta l'avvicinamento ai giovani come potenzialmente positivo, ma non fondamentale. Più frastagliate le opinioni sulla domanda 9, che mette di fronte gli studenti all'improbabile eventualità che un insegnante possa esprimersi con lo stesso linguaggio da loro usato con amici ed amiche. Ne sarebbe favorevole il 24,6% dei maschi e il 20,7% delle femmine, che ritiene questo scenario come "più comprensibile e vicino agli studenti". Moderatamente a favore il 29,5% dei M e il 30,2% delle F che, sebbene ritengano che il modo di parlare dei docenti sarebbe più comprensibile, sono anche del parere che l'efficacia di una lezione frontale potrebbe risentirne. In leggero aumento le percentuali di chi percepisce una tale eventualità come "strana ed inadeguata alla figura degli insegnanti", opzione valida per il 31,1% dei ragazzi e il 34% delle ragazze, mentre il 9% degli studenti e il 13,2% delle studentesse pensa che il tutto sarebbe, comprensibilmente, perfino ridicolo. La varietà nella distribuzione delle risposte mette in mostra quanto differenziate siano le opinioni dei partecipanti a proposito di una questione di carattere fortemente linguistico, ovvero la decisione su che tipo di linguaggio è accettabile in certi contesti e sulla bocca di certi parlanti. Con ogni probabilità coloro che hanno accolto lo scenario proposto sono anche coloro che si trovano più in difficoltà con il linguaggio della scuola, ma per poter accertare questa ipotesi servirebbe incrociare certe specifiche combinazioni di risposte, come ad esempio quelle della domanda 6 (sulla frequenza con cui le scelte espressive dello studente o della studentessa vengono contestate dagli insegnanti), o delle domande 2 e 3 (sulla facilità di ricezione delle spiegazioni orali e dei materiali scritti): purtroppo questo lavoro non è in grado di spingersi a tanto. Ad ogni modo la maggioranza degli intervistati accoglie in maniera problematica la domanda, mettendo ampiamente in discussione l'idea (anche un po' ingenua) che basti che gli insegnanti parlino come uno studente per risolvere magicamente i problemi di comunicazione a scuola. Questo è indice di una certa consapevolezza linguistica, e mostra chiaramente che i ragazzi sono perfettamente in grado di elaborare un proprio pensiero anche su questioni delicate come questa. Inoltre, il fatto che molti boccino questa possibilità, o quantomeno mostrino numerose riserve, fa anche intendere che per gli studenti c'è ancora bisogno di una figura professionale come quella del docente, con le sue competenze e la sua autorità, contrariamente a quanto sostengono molti luoghi comuni, che vedono negli adolescenti delle specie di "belve" senza più alcun rispetto per il mondo degli adulti.

Alla domanda 10, assolutamente facoltativa, hanno deciso di rispondere la stessa percentuale sia di ragazzi che di ragazze, ovvero il 75,4%, mentre a declinare l'offerta è risultato solo il 24,6% di entrambi i generi. Al netto del contenuto dei contributi forniti, già il fatto che i tre quarti della popolazione statistica complessiva abbia deciso di condividere il proprio punto di vista è un chiaro segno del fatto che, se "interrogati" su questioni che li riguardano da vicino e che toccano la loro sensibilità, gli adolescenti sono assolutamente disposti ad aprirsi e discutere con serietà su quanto richiesto.

5.3: IL QUESTIONARIO LINGUISTICO-COMUNICATIVO PER FASCE D'ETÀ/CLASSI

Abbiamo osservato come la differenza di genere influenzi o meno certe risposte: spostiamoci ora sul secondo piano scelto per l'indagine, ovvero la fascia d'età/classe degli studenti.

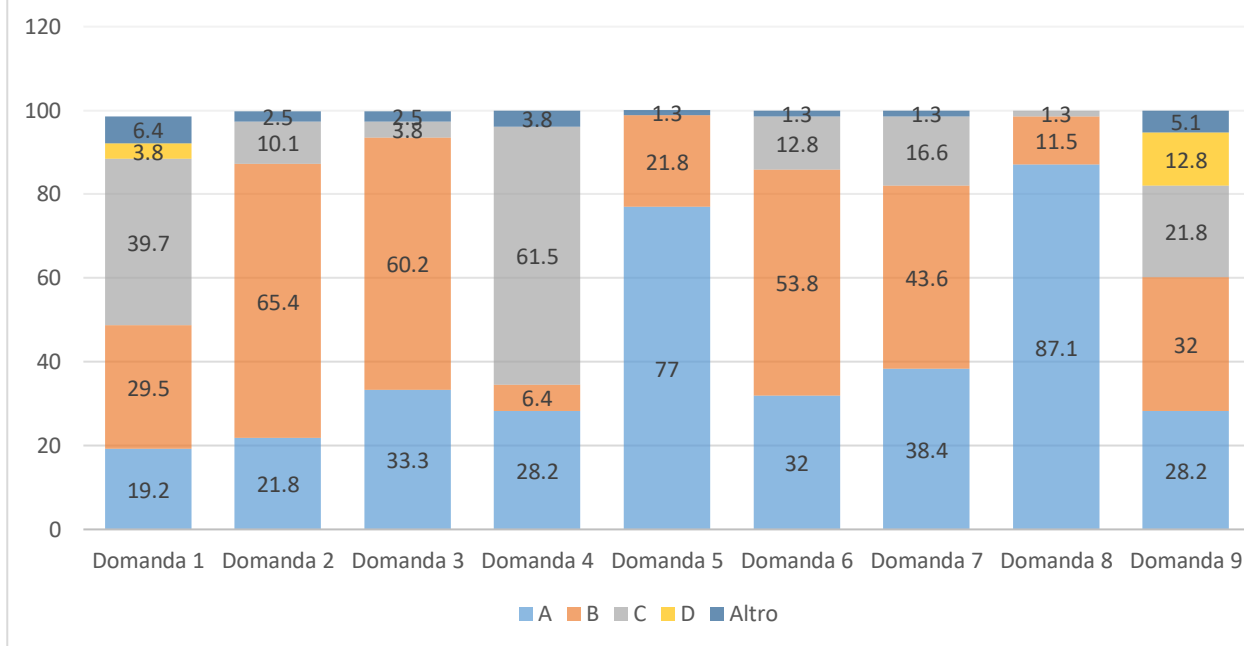
5.3.1: LE EMOZIONI IN CLASSE (DOMANDA 1)

Effettivamente già la domanda d'esordio presenta oscillazioni significative. Tralasciando la mancanza, già documentata, di qualche risposta (una per le classi I e II, tre per le III e IV e un'altra per le V), la prima notizia interessante è che i più soddisfatti per come vengono trattate le emozioni a scuola sono gli studenti più giovani, col 19,2%; seguono i più grandi a quota 13,4%, mentre chiude la fascia media con un misero 6%. Anche la seconda possibilità positiva di risposta, che prevede un grado moderato di assenso, ci mostra una tendenza simile, ma stavolta sono le classi V a selezionare maggiormente questa possibilità, col 37,3%, seguite dalle classi I e II col 29,5%; ancora una volta le classi III e IV si mostrano decisamente più indietro, col 14,4% di risposte. Si ribalta tutto nel momento in cui si entra nel campo delle risposte negative, con ben il 56,6% dei ragazzi delle III e IV che ritengono che gli insegnanti si interessino principalmente alle loro valutazioni, cifra accompagnata comunque dal rilevante 39,7% degli informatori più piccoli e dal 32,8% di quelli più grandi. Anche tra gli studenti che ritengono che i docenti siano focalizzati esclusivamente sul rendimento domina la fascia intermedia d'età col 13,2%, seguita dalle classi V col 6% e le I e II col 3,8%: fortunatamente si tratta di valori decisamente in calo. Tutto sommato simili le percentuali di chi ha scelto l'opzione "Altro", rispettivamente il 6,4%, 6% e 8,9% procedendo in crescendo a partire dalla fascia d'età dei più piccoli. Se già coi due generi si era assistito ad un quadro complicato, che colpisce in particolare le ragazze, adesso si aggiunge un'ulteriore precisazione: l'andamento ondivago delle risposte ci evidenzia come maggiormente sofferente la fascia d'età che sta al centro, ovvero quella dei ragazzi di terza e quarta. L'età anagrafica di questi ragazzi e queste ragazze varia all'incirca tra i 16 e i 17 anni, ed è notoriamente delicata e turbolenta, anche dal punto di vista scolastico, in quanto coincide con il momento di transizione tra la prima parte dell'adolescenza e il lento ingresso nel mondo degli adulti. Meno colpiti, ma decisamente non immuni anche gli studenti delle classi prime e seconde, che è probabile che stiano ancora imparando a conoscere i loro docenti e verso i quali c'è forse una maggiore attenzione, e quelli delle quinte, che al contrario stanno ormai giungendo al termine di un lungo percorso di cinque anni, e oramai hanno instaurato coi loro docenti un legame più stabile.

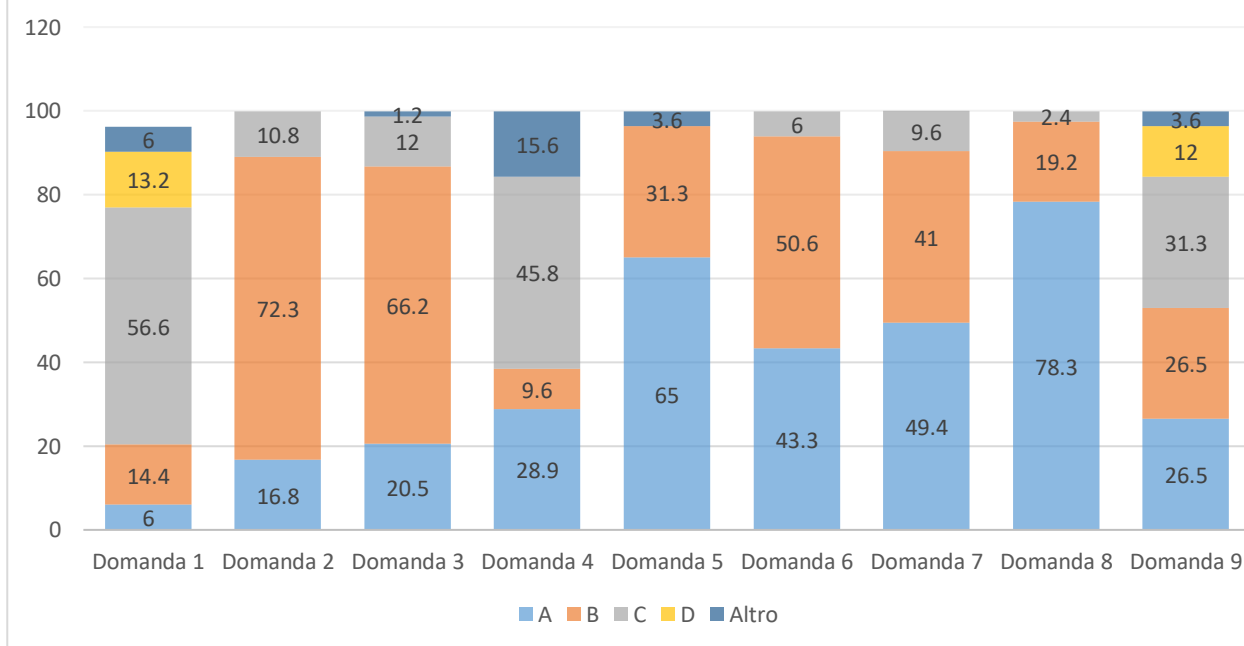
5.3.2: LEZIONI FRONTALI E MATERIALI SCRITTI (DOMANDE 2 E 3)

Muovendosi sul versante delle prestazioni linguistiche, in particolare quelle legate alla comprensione orale, sono i più grandi ad affermare di trovare le lezioni in classe chiare e facili da seguire con maggior frequenza, un buon 34,3%. Il secondo posto lo occupano un po' a sorpresa i piccoli col 21,8%, mentre di nuovo i più "indietro" si mostrano gli studenti delle terze e quarte, fermi al 16,8%. Esattamente inverso l'ordine di chi trova le lezioni frontali globalmente facili da seguire, ma con qualche sporadica difficoltà: 72,3% per la fascia intermedia, 65,4% per quella più piccola e 61,2% per la più grande. Simili le percentuali di coloro che fanno molta fatica a comprendere i docenti per le prime due fasce, rispettivamente col 10,1 e il 10,8%; staccati gli studenti grandi con solo il 3%. La risposta "Altro" è contemplata solo dalle due fasce estreme ma con percentuali molto ridotte: 2,5% tra le I e le II, 1,5% tra le V.

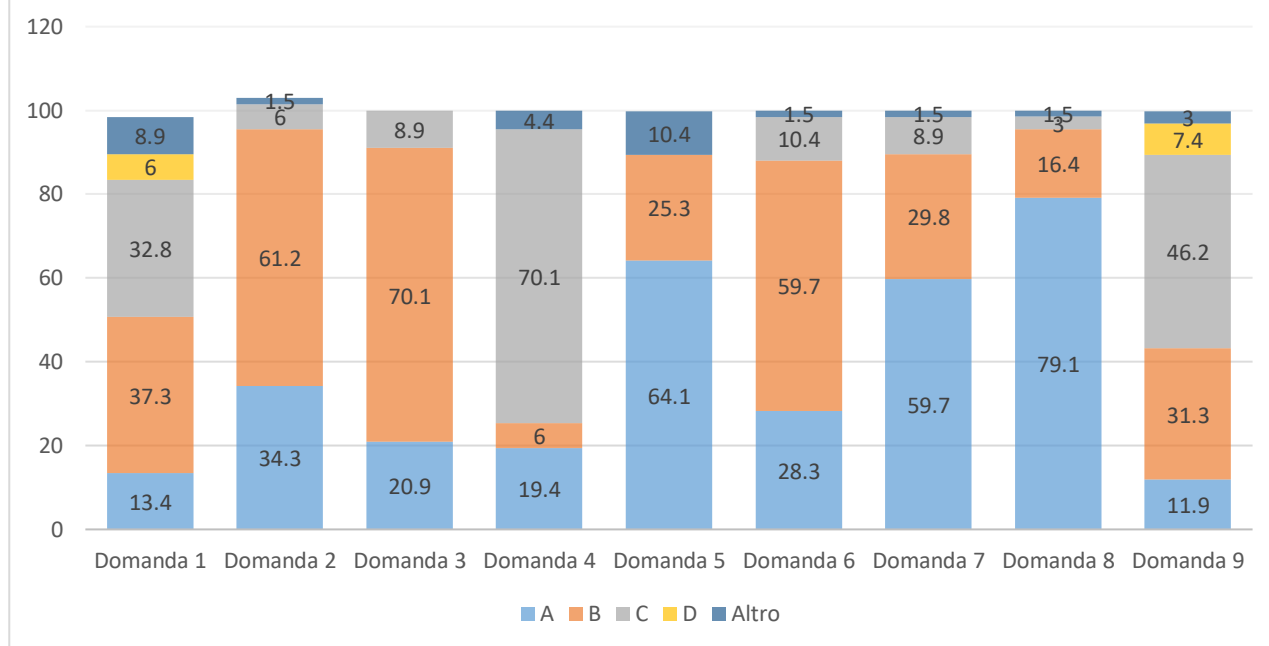
QUESTIONARIO STUDENTI : PERCENTUALI PER FASCIA D'ETÀ (CLASSI 1° E 2°)



QUESTIONARIO STUDENTI : PERCENTUALI PER FASCIA D'ETÀ (CLASSI 3° E 4°)



QUESTIONARIO STUDENTI : PERCENTUALI PER FASCIA D'ETÀ (CLASSI 5^o)



La domanda 3 rimescola in qualche modo le carte in gioco. Infatti stavolta sono gli studenti delle prime e delle seconde ad affermare maggiormente di non trovare complicati i materiali scritti, a detta di un terzo esatto della popolazione (33,3%). Le altre due fasce d'età presentano valori molto simili per questa risposta, con le quinte di pochissimo avanti alle terze e quarte: 20,9% contro 20,5%. A trovare qualche intoppo, pur riuscendo a cavarsela nel complesso, è il 70,1% della fascia più cresciuta, il 66,2% della fascia di mezzo e il 60,2% della fascia più piccola. Anche nella fruizione del materiale scritto però i più a disagio sono sempre i facenti parte della fascia mediana degli informatori, con un non banale 12% che arranca e trova difficoltà al momento dello studio. Paradossalmente a seguire si trovano gli studenti più grandi, per cui tutto ciò vale per l'8,9%. La percentuale scende significativamente con i partecipanti delle prime classi, dei quali è solo il 3,8% a dichiararsi in forte difficoltà. A chiudere il quadro sono le esigue risposte "Altro" pervenute, 2,5% per i piccoli e 1,2% per i medi. Anche in relazione alle prestazioni linguistiche quello che risulta, anche inaspettatamente, è che è la fascia centrale a mostrare il maggior grado di criticità, con il minor tasso di studenti che afferma di trovarsi a proprio agio sia nelle spiegazioni che nei confronti dei vari materiali scritti adottati dai docenti, e il maggior tasso di coloro che invece mostrano di essere in difficoltà in entrambe le situazione ricettive. Diciamo inaspettatamente perché era più facile attendersi uno scenario in cui fossero i partecipanti più giovani a rivelarsi i meno abili, in virtù sia di uno sviluppo biologico-linguistico minore, sia di una minore confidenza con la pratica didattica dei propri insegnanti. Tutto questo però non succede, e naturalmente si possono fare delle ipotesi al riguardo. Forse gli studenti più piccoli sono sottoposti a richieste e difficoltà minori, o magari si stanno ancora ambientando al nuovo contesto scolastico. Forse i partecipanti di queste classi sono molto preparati dal punto di vista linguistico, anche se onestamente è difficile da crederci. O meglio, è faticoso pensare che essi siano più preparati dei loro compagni più grandi. Siamo più inclini a credere che il momento turbolento che i ragazzi e le ragazze delle classi III e IV stanno tendenzialmente vivendo si ripercuota in maniera tangibile sulla loro sfera scolastica, ed è probabilmente per costoro che andrebbe posta un'attenzione particolare alla dimensione emotiva, ma di questo capiterà di parlarne meglio in seguito.

5.3.3: COME PARLANO I DOCENTI (DOMANDE 4 E 5)

Per ora è bene proseguire il viaggio attraverso le età degli informatori, e vedere come si sono configurate le risposte alle domande 4 e 5. A trovare il linguaggio dei propri insegnanti poco coinvolgente sono, immancabilmente, i ragazzi delle classi terze e quarte, seguiti a ruota dai loro colleghi più giovani, con le percentuali rispettivamente del 28,9% e 28,2%. Più staccati i ragazzi delle quinte, comunque al 19,4%. Quello che a questo punto potrebbe spiazzare è che, pur non con una percentuale da capogiro, sono proprio i partecipanti della fascia intermedia quelli che mostrano di gradire maggiormente il modo di parlare dei propri docenti, col 9,6% delle preferenze. La fascia dei piccoli e quella dei grandi presentano invece una percentuale simile, ovvero il 6,4% e il 6%. Sono gli studenti grandi quelli che valutano maggiormente il linguaggio dei docenti come neutro, ben il 70,1%, contro il 61,5% dei ragazzi delle prime e seconde, e il più staccato 45,8% dei partecipanti delle classi terze e quarte. Il distacco si spiega anche in ragione del fatto che quest'ultimi sono stati i più inclini a selezionare la voce "Altro", usata il 15,6% delle volte, in particolare da coloro che mostrano di apprezzare il linguaggio di certi docenti, così come di non essere particolarmente attratti da quello di altri. Più contenute le percentuali di "Altro" per la fascia delle quinte, ferma al 4,4%, e per la fascia delle prime e seconde, solo il 3,8%.

Ripensando ad una possibile correlazione tra età e vividezza di linguaggio negli insegnanti gli informatori fanno pervenire un risultato atteso. Pur essendo generalmente d'accordo sul fatto che gli insegnanti più giovani sono in possesso di un linguaggio più desiderabile, stavolta sono i ragazzi delle prime e seconde quelli che si mostrano più in linea, ovvero il 77%. Staccati ma non eccessivamente troviamo gli studenti di terza e quarta, col loro 65%, e subito dopo quelli di quinta col 64,1%. A ritenere che l'attrattiva nel modo di parlare dei docenti non risieda nell'età anagrafica è il 31,3% della fascia media, il 25,3% della fascia grande e il 21,8% della fascia piccola. Selezionano la casella "Altro" il 10,4% degli studenti di quinta, il 3,6% dei ragazzi di terza e quarta e l'1,3% di quelli di prima e seconda: per questo gruppo di informatori, come detto anche prima, non è l'età ad essere determinante, ma la passione per il proprio lavoro. I dati della domanda 5 in effetti sembrano confermare la percezione di un maggior divario linguistico presso la fascia degli studenti più piccoli; tuttavia anche i restanti partecipanti hanno ravvisato nell'età un fattore rilevante per le modalità espressive adottate dai docenti.

5.3.4: LE RICHIESTE LINGUISTICHE DEI DOCENTI (DOMANDA 6)

La domanda 6 invece ripropone l'andamento visto in precedenza, con un campanello d'allarme che suona in particolare per la solita fascia centrale. Ben il 43,3% di loro infatti afferma di trovarsi spesso alle prese con una diminuzione della valutazione delle proprie prove dovuta al non gradimento delle scelte espressive da parte del/della docente. Non sono irrisionarie le percentuali attestate presso le altre due fasce, per cui questa esperienza risulta molto frequente per il 32% dei ragazzi di prime e seconde e per il 28,3% degli studenti di quinta. Dichiarano poi di aver sperimentato questa difficoltà almeno in qualche occasione molti studenti grandi, e precisamente il 59,7%, e comunque sempre più della metà dei partecipanti sia più piccoli, il 53,8%, sia di età intermedia, il 50,6%. Solo il 12,8% degli alunni delle prime e seconde, il 10,4% di quelli delle quinte, e il 6% di terze e quarte afferma di non aver mai o quasi mai subito una penalizzazione di carattere linguistico delle proprie valutazioni, mentre l'1,3% e il 1,5% delle due fasce esterne rivela di ottenere dai docenti pareri contrastanti a proposito del proprio modo di esprimersi. Per quanto le statistiche mostrino che con l'avvicinarsi alla fine del percorso secondario superiore il grado di distacco fra le attese linguistiche degli insegnanti e le produzioni degli alunni vada riducendosi, nondimeno il tasso di frequenza con cui ragazzi e ragazze hanno dichiarato di aver vissuto la frustrante esperienza di venire penalizzati per via del proprio linguaggio è davvero troppo alto. Sembra chiaro che esiste una grossa incomprensione tra quelle che sono le richieste linguistiche che vengono rivolte agli studenti e la ricezione da parte di quest'ultimi. Gli adolescenti, oggi più che mai, presentano un linguaggio quanto mai lontano da quello "scolastico" che così testardamente resiste nelle aule. Gli insegnanti, dal canto loro, non sembrano riuscire a fare chiarezza su ciò

che si aspettano, e talvolta mandano, senza saperlo, segnali contrastanti agli alunni. Crediamo che si stia facendo sentire la mancanza di una cultura linguistica nella formazione dei docenti di tutte le materie e discipline, così come crediamo che la presenza di tale sensibilità permetterebbe non solo di essere didatticamente più efficaci, ma anche (e soprattutto) di possedere uno strumento in più di conoscenza di chi si ha davanti.

5.3.5: L'IMPORTANZA DEL LINGUAGGIO TECNICO (DOMANDA 7); IL LINGUAGGIO GIOVANILE NELLA BOCCA DEGLI INSEGNANTI (DOMANDE 8 E 9); LE RISPOSTE ALLA DOMANDA 10

Quando prima si è detto di dubitare di una possibile sovrabbondanza di competenza linguistica negli informatori di minore età, ciò è avvenuto anche in ragione delle statistiche relative alla domanda 7, che in effetti mostrano come variano le opinioni linguistiche in relazione all'età. Infatti, a proposito dell'importanza delle microlingue scientifico-professionali, emerge che sono i più grandi, col loro 59,7%, a ritenere maggiormente che i contenuti vadano di pari passo con un adeguato lessico specifico. Con una decina di punti percentuali in meno ecco gli studenti della fascia centrale, col 49,4% e infine, con un analogo distacco, gli studenti più piccoli, col 38,4%. Per contro, sono proprio questi i primi a vedere nei contenuti l'elemento di principale rilevanza, pur accordando al linguaggio specifico un buon livello di importanza: così il 43,6%. Subito sotto gli studenti di terza e quarta, col 41%, e da ultimi gli studenti di quinta col 29,8%. Nel vedere nei contenuti l'unico fattore rilevante a discapito del tipo di linguaggio impiegato sono di nuovo gli alunni delle prime e seconde a prevalere col 16,6%. Scendono sotto la doppia cifra i ragazzi di terza e quarta, col 9,6%, e a ridosso si situano quelli di quinta, con l'8,9%. L'opzione "Altro" è valida per l'1,3% dei piccoli e l'1,5% dei grandi. Le risposte alla domanda 7 mettono in luce il mutamento di opinione che anche la lunga frequentazione dell'ambiente scolastico induce: crescendo si impara (anche a proprie spese) a comprendere l'importanza e la necessità di possedere un adeguato bagaglio lessicale nelle discipline con cui ci si confronta.

La successiva domanda (domanda 8) si muove per certi aspetti in una simile direzione. Quello che risulta infatti è che il più alto tasso di gradimento verso la possibilità che i docenti mostrino apertura e curiosità verso il mondo giovanile si colloca nella fascia d'età più giovane, dove la pensa così l'87,1% degli studenti. Rimangono ampiamente positive anche le percentuali delle altre due fasce, con il 78,3% dei ragazzi della fascia intermedia e il 79,1% di quelli della fascia d'età più grande. Solo il 19,2% dei partecipanti delle terze e quarte, il 16,4% di quelli delle quinte e l'11,5% di quelli delle prime e seconde ritiene che la conoscenza del mondo giovanile e l'apertura ad esso da parte degli insegnanti siano indifferenti nella buona riuscita della didattica. Che tutto questo possa persino rappresentare un ostacolo è il 3% degli informatori di quinta, il 2,4% di quelli di terza e quarta e l'1,3% di quelli di prima e seconda. Vi è poi un 1,5% sempre tra i ragazzi di quinta che sceglie di rispondere "Altro". Le alte percentuali qui presenti (già osservate nella divisione per genere) confermano il bisogno di vicinanza e comprensione al loro mondo che ragazzi e ragazze sentono nei confronti dei loro insegnanti, i quali evidentemente fanno ancora fatica a contattare questa sfera presso gli alunni. In particolare questa impellenza pare essere più accentuata, come si poteva immaginare, negli studenti e nelle studentesse che hanno appena iniziato il loro percorso superiore, anche se pure la restante parte di popolazione mostra di sentire grandemente questa necessità.

Anche la domanda 9 mostra un andamento simile sia alla 8 che alla 7. Questo perché è più diffusa tra gli informatori delle prime e seconde l'idea che se i docenti si esprimessero similmente ai ragazzi il risultato sarebbe più comprensibile e vicino agli studenti: la pensa così il 28,2%. A fare buona compagnia sono i ragazzi di terza e quarta, che condividono questa posizione il 26,5% delle volte; meno convinti gli alunni più grandi, dei quali è d'accordo solo l'11,9%. Per quanto riguarda la seconda opzione di risposta (linguaggio più comprensibile ma con un'efficacia della spiegazione che potrebbe venire intaccata), di nuovo è la fascia dei più piccoli a mostrare la percentuale più alta, il 32%, stavolta seguita da vicino dalla percentuale rilevata presso il gruppo dei più grandi, ovvero il 31,3%. Perfettamente stabile è l'assenso mostrato dal gruppo di mezzo, di nuovo al 26,5%. Chi solleva più dubbi di fronte all'idea di avere un insegnante che si esprime in modo simile ad un adolescente sono i partecipanti più cresciuti: il 46,2% dei ragazzi delle quinte ritiene la cosa strana e inadeguata, e lo stesso vale per il 31,3% degli studenti delle terze e quarte. Di contro la pensa in questo modo solo il 21,8% dei più piccoli. C'è poi anche chi coglie del ridicolo nello scenario sopracitato,

ovvero il 12,8% della fascia d'età più giovane, il 12% della fascia centrale e il 7,4% della fascia dei più cresciuti. Più di qualche risposta "Altro", rispettivamente, andando in ordine crescente di età, il 5,1%, il 3,6% e il 3%. Quello che suggeriscono questi dati è che l'importanza di essere capiti e d'altra parte anche di capire i propri docenti è più forte negli studenti più giovani, e questo non sorprende. Evidentemente crescendo matura anche la capacità di compiere riflessioni anche di carattere linguistico, tanto che sono i ragazzi e le ragazze prossimi alla maturità quelli che, appunto, colgono meglio l'effetto straniante che provocherebbe un insegnante che dovesse esprimersi usando il linguaggio giovanile.

Per quanto riguarda i contributi forniti alla domanda 10 le percentuali sono abbastanza compatte: i più disponibili a rispondere si sono dimostrati i ragazzi più grandi, col 79,1% di loro che ha lasciato un commento e il 20,9% che ha preferito non aggiungere altro; seguono gli studenti delle prime e seconde, che rispondono il 75,6% delle volte e tralasciano per il 24,4% dei casi; in chiusura i partecipanti della fascia intermedia, dei quali il 72,3% sceglie di dire la sua e il 27,7% preferisce fermarsi.

5.4: IL QUESTIONARIO LINGUISTICO COMUNICATIVO PER INDIRIZZI: GLI INDIRIZZI TECNICO AGRARIO E TECNICO INDUSTRIALE

Dal momento che gli indirizzi sono quattro, e che l'esposizione compatta dei risultati delle risposte potrebbe risultare pesante e difficile da seguire, si è deciso di accoppiare gli indirizzi per tipi, tecnico e liceale, in modo da rendere il confronto più leggero. Naturalmente, alla fine delle due analisi, verrà aggiunto un paragrafo riepilogativo, che tenga conto a tutto tondo delle similarità e delle differenze rilevate.

Partiamo dunque esaminando le risposte che arrivano dai ragazzi e dalle ragazze che provengono dai due indirizzi tecnici, ovvero l'Agrario (ITA) e l'Industriale (ITI).

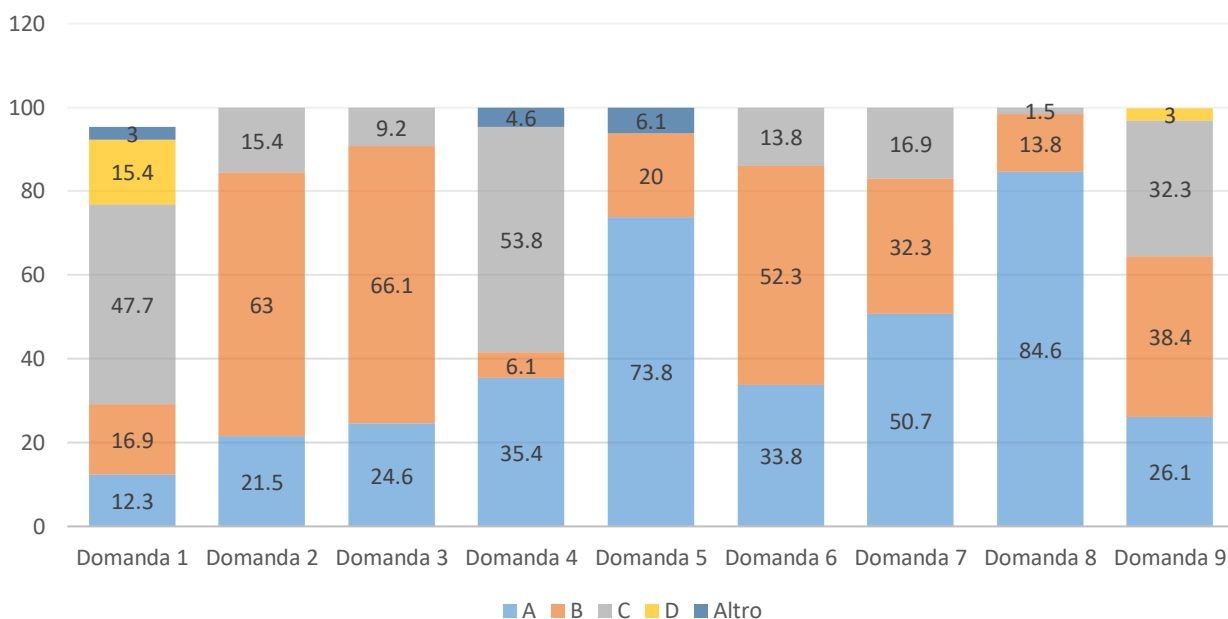
5.4.1: LE EMOZIONI IN CLASSE (DOMANDA 1)

Al netto della mancanza di tre risposte alla prima domanda da parte degli studenti dell'Agrario, è proprio questo l'indirizzo che mostra per quasi tutte le risposte un minor grado di soddisfacimento per come vengono trattate e comunicate le emozioni dagli insegnanti. Infatti è solo il 12,3% di essi che dichiara di esserne pienamente appagato, contro il 12,1% dei ragazzi dell'indirizzo tecnico Industriale, con valori quindi molto simili. Già a partire dalla seconda opzione però si assiste a un netto cambiamento: stavolta è l'ITI a mostrare di gradire in misura maggiore lo spazio dedicato alle emozioni, pur non disdegnando un interesse maggiore da parte dei docenti: 33,3% contro il 16,9% dell'ITA. Passando alle risposte negative, sono in maggioranza i partecipanti dell'indirizzo Agrario a notare un interesse più sviluppato verso il rendimento da parte dei docenti, ovvero il 47,7%, anche se la percentuale di coloro che la pensano analogamente presso l'ITI non è tanto inferiore: 43,9%. A rincarare la dose è l'ultima opzione di risposta, ovvero quella che prevede il minor grado di soddisfazione, selezionata da ben il 15,4% degli studenti dell'Agrario e dal 7,5% di quelli dell'indirizzo tecnico Industriale. Entrambi chiudono con un 3% di risposte "Altro". La dimensione emotiva si conferma dunque una nota dolente anche per gli indirizzi tecnici, con l'ITA che presenta valori molto simili a quelli già visti in precedenza per gli studenti delle classi terze e quarte. Un po' meglio, ma all'interno di un quadro comunque sostanzialmente negativo, se la cava l'ITI, che se non altro riesce quasi a bilanciare la distribuzione delle risposte. È evidente però che la presenza di una quantità di studenti insofferenti per come la loro sfera emotiva viene (o meglio, non viene) trattata, costantemente sopra al 50% (basti sommare la frequenza delle risposte C e D), è un dato paurosamente inquietante.

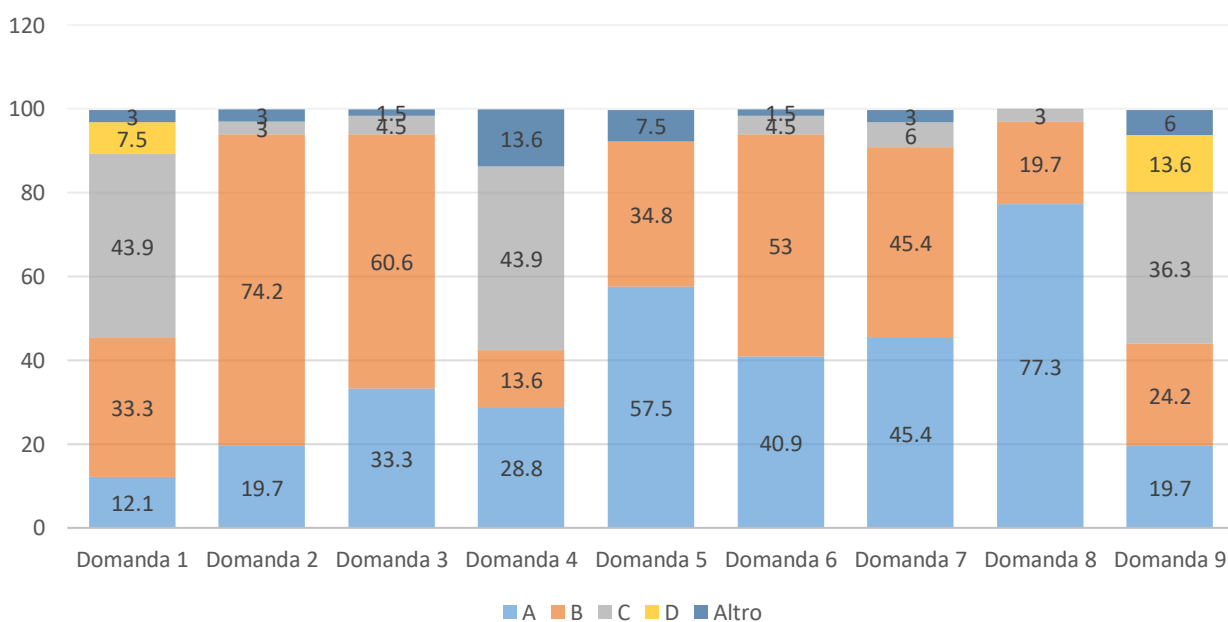
5.4.2: LEZIONI FRONTALI E MATERIALI SCRITTI (DOMANDE 2 E 3)

Anche la domanda 2 ci fornisce un panorama di maggior impaccio per gli informatori dell'Agrario. A dire il vero, essi presentano un maggior numero di partecipanti che afferma di trovare le lezioni frontali di facile comprensione: 21,5% contro il 19,7% degli studenti del tecnico Industriale. A ritenere le spiegazioni globalmente accessibili ma con qualche possibile intoppo è il 74,2% dei ragazzi dell'ITI e il 63% di quelli dell'ITA. Questo iato si ripercuote sulla terza alternativa di risposta: infatti ben il 15,4% degli intervistati

QUESTIONARIO STUDENTI : PERCENTUALI PER INDIRIZZO (TECNICO AGRARIO)



QUESTIONARIO STUDENTI : PERCENTUALI PER INDIRIZZO (TECNICO INDUSTRIALE)



provenienti dall'Agrario dichiara di trovare le esposizioni orali degli insegnanti contorte e complicate da seguire, contro i soli 3% del tecnico Industriale, tra i quali è analoga la percentuale di "Altro" (nessun "Altro" invece per l'Agrario).

Prima di fare qualche piccola considerazione osserviamo i dati relativi alla domanda 3, riguardante la comprensibilità dei materiali scritti. Il 33,3% della popolazione dell'ITI non ha particolari problemi nel rapporto coi materiali scritti, contro il 24,6% di quella dell'ITA. Maggiore all'Agrario è invece il tasso di studenti che riesce a cavarsela, ma a volte fatica leggermente in qualche passaggio ostico: 66,1%, a fronte del 60,6% del tecnico Industriale. Se si passa invece a chi si trova spesso in difficoltà, ecco che l'ITA torna a mostrare un tasso più elevato, ovvero il 9,2% dei propri informatori, che per l'ITI scende alla metà circa, 4,5%. Sempre per l'ITI va aggiunto un 1,5% di "Altro", non pervenuto per l'ITA. Il panorama delineato dalle due domande sulla ricezione linguistica è abbastanza chiaro: in generale sono gli studenti e le studentesse dell'indirizzo Agrario quelli che hanno qualche impaccio in più nella comprendere quanto detto e scritto dagli insegnanti. Va certamente ricordato che il tutto si inserisce all'interno di un quadro in cui la maggioranza dei ragazzi di entrambi gli indirizzi afferma di essere in grado di stare al passo sia con le spiegazioni che con lo studio sui materiali scritti, pur incappando ogni tanto in qualche complicazione. Quello che resta però è un più alto tasso di informatori dell'ITA che constata di fare una certa fatica, soprattutto nelle spiegazioni in classe (15,4%), che non trova lo stesso riscontro presso la popolazione dell'ITI.

5.4.3: COME PARLANO I DOCENTI (DOMANDE 4 E 5)

C'è una differenza nel modo in cui gli studenti dei due indirizzi tecnici percepiscono il linguaggio dei loro docenti? Sembra di sì, tanto che il 35,4% dei ragazzi dell'Agrario ritiene poco allettante il modo in cui gli insegnanti comunicano, tasso che al tecnico Industriale scende al 28,8%, che comunque è ragguardevole. Non manca di certo chi invece trova i propri professori vivaci e coinvolgenti, ovvero il 13,6% degli studenti dell'ITI e il 6,1% di quelli dell'ITA. La risposta più gettonata però coglie una sostanziale neutralità di linguaggio: questo vale per il 53,8% dell'Agrario e il 43,9% al tecnico Industriale. Chi opta per "Altro" è il 13,6% degli studenti dell'ITI e il 4,6% di quelli dell'ITA.

A ritenere che vi sia un legame tra l'età degli docenti e la qualità del linguaggio da essi parlato (domanda 5) è ben il 73,8% degli studenti dell'ITA e il 57,5% di quelli dell'ITI: per costoro sono gli insegnanti più giovani a disporre di mezzi comunicativi più vivaci e allettanti. Non rileva questa corrispondenza il 34,8% degli informatori dell'indirizzo tecnico Industriale e il 20% di quelli dell'indirizzo Agrario. L'alternativa "Altro" è scelta dal 7,5% della popolazione dell'ITI e dal 6,1% di quella dell'ITA. Anche la coppia di domande 4 e 5 fa trasparire una maggiore insofferenza degli studenti agrari verso le modalità comunicative della scuola: sono essi infatti sia quelli che ritengono maggiormente noioso il linguaggio dei docenti, sia coloro che vedono nella minore età dell'insegnante un fattore rilevante in termini linguistici. Non che questo non valga per i ragazzi dell'ITI, tuttavia i dati fanno vedere che questi tendono a stemperare certe posizioni che per i loro colleghi appaiono più accentuate.

5.4.4: LE RICHIESTE LINGUISTICHE DEI DOCENTI (DOMANDA 6)

La tendenza delle risposte esaminate finora farebbe pensare che, alla domanda 6, siano i partecipanti dell'ITA ad affermare più frequentemente di aver ricevuto degli appunti sul proprio modo di esprimersi. Non è così. Con una frequenza del 40,9% sono infatti gli studenti dell'ITI quelli che testimoniano di assistere spesso a critiche da parte dei docenti sul linguaggio utilizzato con conseguente abbassamento del voto della prova (orale o scritta) sostenuta; all'Agrario questo succede al 33,8% dei ragazzi. Molto simili sono le percentuali di coloro a cui è successo di essere richiamati almeno qualche volta per le proprie scelte espressive: 52,3% per l'ITA e 53% per l'ITI. Di quelli che dichiarano di non aver mai o quasi mai vissuto questa esperienza, la maggior parte appartiene all'indirizzo Agrario: 13,8%, contro il ridottissimo 4,5% dell'indirizzo Tecnico Industriale, al quale va aggiunto anche l'1,5% di risposte "Altro". I risultati di questa domanda sono apparentemente

contraddittori rispetto a quanto visto finora: perché mai nell'indirizzo in cui in precedenza si è vista una maggiore difficoltà in ambito linguistico si assiste poi a un minor grado di frustrazioni dovute proprio alle scelte espressive degli studenti? La risposta, naturalmente, va ricercata anche nel tipo di aspettative che nutrono gli insegnanti nei confronti dei propri studenti, ma per approfondire il discorso bisognerà attendere ancora un po'.

5.4.5: L'IMPORTANZA DEL LINGUAGGIO TECNICO (DOMANDA 7); IL LINGUAGGIO GIOVANILE NELLA BOCCA DEI DOCENTI (DOMANDE 8 E 9); LE RISPOSTE ALLA DOMANDA 10

Per certi versi anche la settima domanda ci mette di fronte a dati contrastanti. *In primis* si nota che è di nuovo presso i ragazzi dell'ITA che si raccoglie il maggior consenso verso l'idea che i contenuti viaggino sullo stesso binario di un uso appropriato del linguaggio: così il 50,7% degli intervistati. Non dista però molto la rispettiva percentuale dell'ITI, che si attesta al 45,4%. Questo valore (45,4%), sempre presso l'ITI, è stabile anche in relazione ai partecipanti che vedono nei concetti la parte più rilevante, ma non senza accordare un buon grado di importanza alle scelte linguistiche; per gli studenti dell'ITA questo valore scende al 32,3%. Più frequenti tra le fila degli studenti agrari quelli che danno assoluta precedenza ai contenuti, senza preoccuparsi del tipo di linguaggio da usare, ben il 16,9%, numero che si riduce al 6% presso gli alunni del tecnico Industriale. Sempre tra questi vi è un 3% che risponde "Altro". Per quanto abbiamo visto che a sorpresa sono stati gli informatori dell'ITA a mostrarsi più d'accordo sulla parità d'importanza tra argomento trattato e lessico impiegato, il resto delle alternative ha evidenziato un maggiore equilibrio nei ragazzi dell'ITI, dei quali pochissimi pensano che la veste linguistica sia un elemento superfluo. Siamo dell'idea che quanto visto vada leggermente nella direzione di una conferma di una maggiore sensibilità verso certe questioni di carattere linguistico negli studenti dell'indirizzo tecnico Industriale.

Per quanto riguarda l'utilità della preparazione e della sensibilità degli insegnanti verso il mondo giovanile (domanda 8), entrambi gli indirizzi si mostrano ampiamente favorevoli, con l'Agrario che fa registrare un picco dell'84,6%, da cui si discosta ma non troppo il tecnico Industriale, col suo 77,3%. Pensano che sia indifferente il 19,7% dei ragazzi dell'ITI e il 13,8% di quelli dell'ITA. Si tratta invece di una dinamica intralciante per il 3% degli informatori dell'ITI e l'1,5% di quelli dell'ITA. Per entrambi gli indirizzi è chiaro che forte è il bisogno di sentirsi compresi da parte del mondo docente, bisogno che emerge con particolare forza nei ragazzi e nelle ragazze che frequentano l'Agrario, ed effettivamente questo tipo di riscontro era attendibile in base a quanto visto finora.

Se possa essere cosa buona o meno che un insegnante possa esprimersi come uno studente adolescente (domanda 9) è una domanda che tende a dividere particolarmente il pubblico dell'indagine. Ad aprire a questa possibilità sono per lo più gli studenti e le studentesse dell'indirizzo Agrario, per il 26,1% dei quali il risultato sarebbe più alla portata degli studenti, contro il 19,7% di quelli che la pensano così dell'indirizzo tecnico Industriale. Moderatamente a favore (nel senso che la comunicazione ne beneficerebbe ma la lezione frontale potrebbe peccare un po' in qualità) il 38,4% degli intervistati dell'ITA e il 24,2% di quelli dell'ITI, mentre nel momento in cui c'è da mettere in dubbio l'efficacia di quest'ipotetico scenario, sono gli studenti dell'ITI a mostrarsi più d'accordo. Il 36,3% di loro infatti è dell'idea che un insegnante che mostri di parlare come un alunno darebbe vita ad un effetto straniante; non distante però il valore segnalato presso l'ITA, che si stanza al 32,3%. Si spingono oltre, ritenendo il tutto anche ridicolo, il 13,6% dei ragazzi e delle ragazze frequentanti l'ITI, ma solo il 3% dei loro colleghi agrari. Il tutto è condito dal 6% di "Altro", sempre proveniente dagli informatori ITI. L'impressione che la domanda 9 mi trasmette è che il divario linguistico tra studenti e docenti è particolarmente presente presso l'indirizzo Agrario. Non che non esista anche al tecnico Industriale ma, come già detto durante la revisione del questionario linguistico, è probabile che coloro che stanno compiendo questo percorso provengano da ambienti sociali linguisticamente più vicini al mondo della scuola, cosa che permette quantomeno di tamponare certe situazioni.

Estremamente bilanciate le percentuali di risposte alla domanda aperta numero 10, compilata dall'80% dell'ITA e dall'80,3% dell'ITI. Si fermano prima rispettivamente il 20% e il 19,7% delle due popolazioni statistiche. Anche in questo caso si tratta di valori piuttosto consistenti, indici dell'apertura degli studenti verso un argomento sentito e che li tocca da molto vicino.

Ricapitolando, si è visto come certe situazioni di disagio ritornino con forza anche presso gli indirizzi tecnici che hanno partecipato all'iniziativa. In particolare, le maggiori fatiche sono state segnalate, come ci si poteva aspettare, dai ragazzi provenienti dall'indirizzo Agrario, per quanto anche i loro colleghi frequentanti l'indirizzo tecnico Industriale abbiano evidenziato tassi di criticità rilevanti, seppur nel complesso più ridotti.

5.5: L'INDIRIZZO CLASSICO E L'INDIRIZZO ARTISTICO

Concludiamo l'analisi confrontando i contributi forniti dalle studentesse e dagli studenti dei due indirizzi liceali partecipanti, ovvero il Classico e l'Artistico.

5.5.1: LE EMOZIONI IN CLASSE (DOMANDA 1)

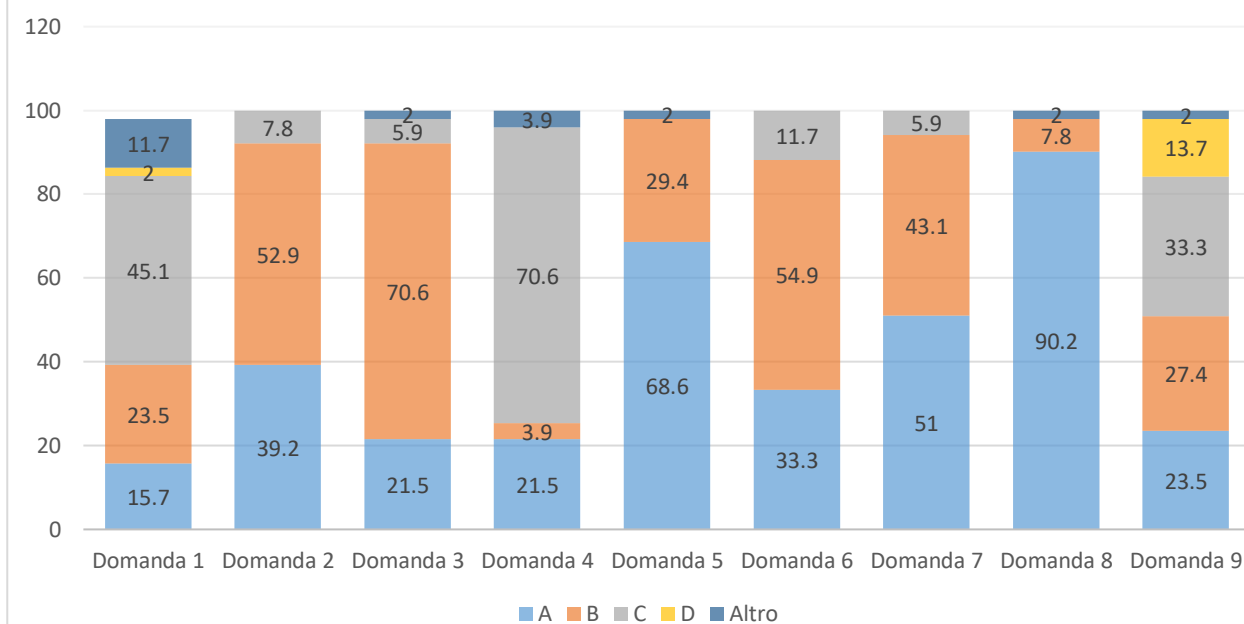
La domanda d'esordio, per la quale manca una risposta da parte di ambo le popolazioni, fornisce subito indicazioni interessanti. Simili a quanto già visto con gli indirizzi tecnici le percentuali di si dice soddisfatto di come vengono trattate le emozioni: 15,7% per il Classico e 10,8% per l'Artistico. Quest'ultimo mostra, in compenso, il più alto tasso di apprezzamento moderato, opzione scelta dal 32,6% delle proprie studentesse e studenti, tasso che scende al 23,5% presso il Classico. Passando all'ala negativa delle risposte, è proprio l'indirizzo Classico a far registrare il bottino più consistente: ben il 45,1% delle informatrici sente di essere attenzionato dagli insegnanti prevalentemente per le valutazioni numeriche, ma fortunatamente solo il 2% crede che i voti siano l'unica cosa che interessa ai docenti. Per quanto riguarda l'indirizzo Artistico si dichiara moderatamente insoddisfatto il 36,9% di ragazze e ragazzi (un po' meno del 45,1% dei loro colleghi), e totalmente insoddisfatto il 4,3%. Entrambi gli indirizzi presentano una buona quantità di "Altro": 13% presso l'Artistico e 11,7% presso il Classico. Valutando la prevalenza femminile degli indirizzi liceali ci si sarebbe potuti attendere esiti ben peggiori. Quanto è emerso non è, onestamente, troppo incoraggiante, ma deve far riflettere il fatto che il minor grado complessivo di insoddisfazione sia arrivato dalle studentesse dell'Artistico, che è l'indirizzo a più forte prevalenza femminile. Un po' più spaccata si è invece rivelata la popolazione del Classico, che si segnala per essere l'indirizzo con la più alta percentuale di massimo assenso per la prima opzione di risposta, ma che allo stesso tempo presenta una quantità di studenti moderatamente insoddisfatti simile a quella vista per l'Agrario.

5.5.2: LEZIONI FRONTALI E MATERIALI SCRITTI (DOMANDE 2 E 3)

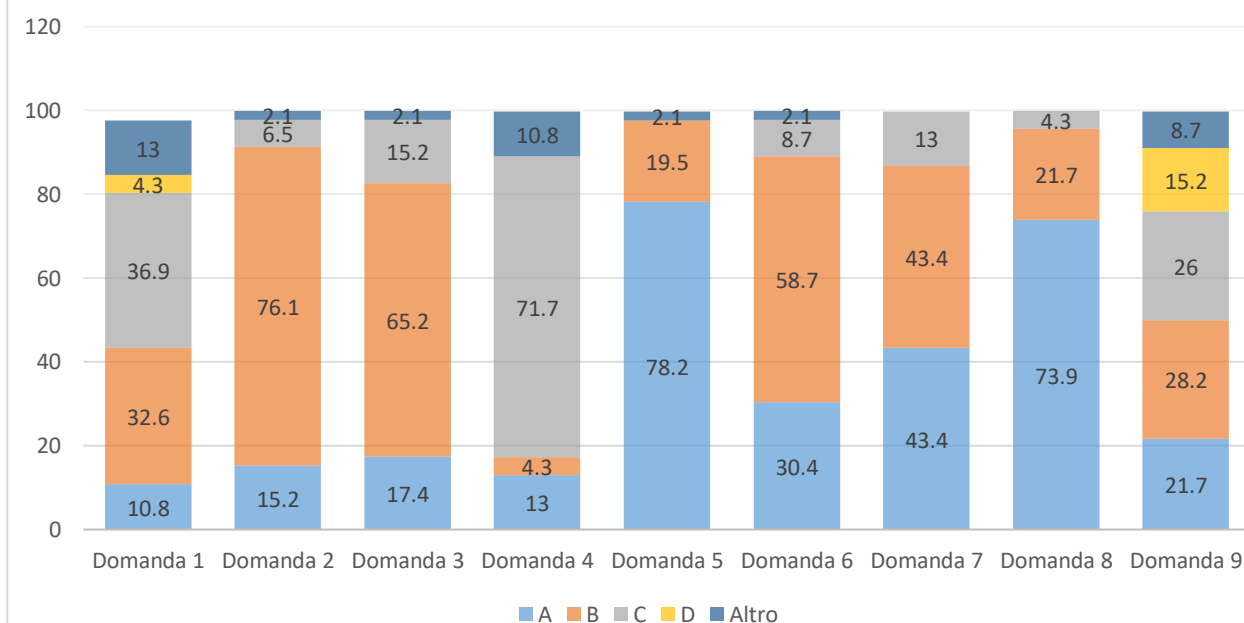
Sul versante della comprensibilità delle lezioni frontali (domanda 2), salta subito all'occhio che ben il 39,2% degli intervistati del Classico asserisce di non aver problemi nel seguirle, contro il più ridotto 15,2% registrato presso l'Artistico. Questa netta differenza fa sì che per la seconda opzione di risposta sia l'indirizzo Artistico a prevalere, col 76,1% degli studenti in grado di comprendere le spiegazioni dei docenti con qualche occasionale difficoltà; al Classico, invece, vale così per il 52,9% delle ragazze e dei ragazzi. Anche negli indirizzi liceali sono pochi gli alunni che mostrano di avere grandi difficoltà nel capire i docenti: 7,8% presso il Classico e 6,5% all'Artistico, quest'ultimo che presenta anche il 2,1% di risposte "Altro". Come detto, spicca la grande sicurezza delle studentesse e degli studenti dell'indirizzo Classico, che risultano i più a loro agio di tutta l'indagine, mentre i valori messi in mostra dall'Artistico sono certamente positivi, e tutto sommato in linea con quelli visti prima per l'ITI.

Cambiano un po' le cose con la domanda 3, riguardante la difficoltà dei materiali scritti. Quello che spunta è che i due indirizzi liceali presentano le più basse percentuali di studenti e studentesse che trovano di facile lettura quanto viene scritto nei testi e nelle schede fornite dai docenti: 21,5% al Classico e 17,4% all'Artistico (giusto per ricordare, l'indirizzo Agrario aveva fatto registrare una percentuale del 24,6%). La gran parte degli alunni è in grado di comprendere quanto presente nei materiali scritti pur trovandosi talvolta di fronte a passaggi complicati: questo vale per il 70,6% dei partecipanti del Classico e per il 65,2% di quelli dell'Artistico. Indirizzo Artistico che però presenta anche una percentuale abbastanza consistente di informatori che

QUESTIONARIO STUDENTI : PERCENTUALI PER INDIRIZZO (CLASSICO)



QUESTIONARIO STUDENTI : PERCENTUALI PER INDIRIZZO (ARTISTICO)



afferma di fare fatica a studiare i libri di testo e i vari contributi forniti dai docenti, pari al 15,2%. Al Classico tutto questo vale solo per il 5,9% degli studenti. Entrambi gli indirizzi presentano anche un 2% di "Altro". In generale la ricezione delle spiegazioni in classe e dei materiali scritti è buona anche per i due indirizzi liceali, pur con una piccola flessione per quanto riguarda il secondo tipo di compito. Forse questo è dovuto ad un più alto tasso di difficoltà insito nei testi che gli studenti liceali devono affrontare, in particolare per materie come latino, greco e filosofia, che spesso, a margine, sono segnalate come le più insidiose. Non è possibile saperlo con certezza, questo è ovvio, ma questa idea ci è suggerita non tanto dalla domanda 3, quanto dal confronto con la domanda 2: è molto strano che a seguito di buoni risultati nel campo della comprensione orale vi sia una flessione in quella dei testi scritti dovuta a una minore competenza linguistica.

5.5.3: COME PARLANO I DOCENTI (DOMANDE 4 E 5)

L'andamento della domanda 4 acuisce la tendenza già osservata con gli indirizzi tecnici. Rispetto ad essi, cala la frequenza degli studenti che considera il linguaggio dei docenti noioso e poco coinvolgente, ovvero il 21,5% di quelli del Classico, e solo il 13% di quelli dell'Artistico. In ritirata però anche le percentuali di coloro che si mostrano entusiasti verso le modalità comunicative dei professori, solamente il 3,9% al Classico e il 4,3% all'Artistico. L'opinione più diffusa, come già visto in precedenza ma in questo caso molto più forte, è che gli insegnanti parlino in modo tutto sommato neutro, idea condivisa dagli indirizzi liceali anche nei valori numerici, dato che ciò vale per il 70,6% dei ragazzi e delle ragazze del Classico, e per il 71,7% dei loro colleghi dell'Artistico. Ricca, sempre per quest'ultimo indirizzo, è la percentuale di "Altro", al 10,8%; più ridotta per l'indirizzo Classico, ferma al 3,9%.

Prima di tentare un qualche tipo di lettura è bene integrare quanto appena visto con la domanda 5. In questo caso le risposte degli studenti liceali assomigliano moltissimo a quelle degli studenti agrari, coi partecipanti che largamente accordano una maggior freschezza di linguaggio ai loro docenti più giovani. È questo il parere di ben il 78,2% degli informatori dell'Artistico e del 68,6% di quelli del Classico. Questo scarto di circa una decina di punti percentuali si ribalta con la seconda possibilità di risposta, in cui non si ravvisa alcun particolare nesso tra l'età dei docenti e la vivacità della loro comunicazione: stavolta la pensa così il 29,4% dei ragazzi e delle ragazze dell'indirizzo Classico e il 19,5% di quelli dell'Artistico. Entrambi gli indirizzi chiudono con un 2% di "Altro". Di certo i risultati di quest'ultima coppia di domande non sono di facile interpretazione: da un lato la forte tendenza a sentire il linguaggio dei docenti come neutro, dall'altra l'impressione che siano gli insegnanti giovani quelli che si esprimono in modo più vivace. Forse, nella testa di studenti e studentesse, le due cose si compensano, come la somma di due numeri di pari valore assoluto, ma opposti nel segno. Un'altra possibilità è che la maggior parte del corpo docente presenti, appunto, un linguaggio più piatto, contro una minoranza di insegnanti anagraficamente più vicini agli studenti in grado di essere più frizzanti e vicini ai ragazzi. È evidente che si potrebbero addurre molte altre spiegazioni, ma ciò che è più importante è proprio sottolineare queste due inclinazioni, per certi versi anche opposte: c'è il rischio che la neutralità si possa trasformare in banalità e disinteresse verso un linguaggio, come quello della scuola, che ben si sa essere particolarmente statico e spesso invisibile a coloro che siedono tra i banchi. Per contro, la banale vicinanza anagrafica già di per sé pare un elemento rilevante per studenti e studentesse, che sembrano sentire subito una miglior vicinanza a loro, il che non significa assolutamente che un docente più maturo non possa riuscire ad avvicinarsi al proprio pubblico.

5.5.4: LE RICHIESTE LINGUISTICHE DEI DOCENTI (DOMANDA 6)

Gli studenti e le studentesse liceali hanno una miglior facilità nell'esprimersi davanti ai docenti, rispetto ai loro colleghi degli indirizzi tecnici? Tutto sommato la risposta è negativa. Ben il 33,3% dei frequentanti del Classico e il 30,4% di quelli dell'Artistico riportano di vedersi spesso contestate le proprie scelte espressive dagli insegnanti, e almeno qualche volta è capitato al 54,9% dei primi (Classico) e al 58,7% dei secondi (Artistico). Sempre una stretta minoranza è in grado di scampare a questo destino: solo l'11,7% dei ragazzi del Classico e l'8,7% di quelli dell'Artistico, a cui si aggiunge un 2,1% di "Altro". I risultati appena visti sono bene o male in linea con i corrispondenti degli indirizzi tecnici, e questo segnala che il distacco tra le aspettative linguistiche degli insegnanti e le produzioni dei ragazzi (scritte o orali) è una presenza trasversale, che colpisce istituti e indirizzi anche molto diversi tra loro. Va da sé che questi numeri non diano informazioni

sulle modalità reali con cui questo iato si manifesta, ma se non altro mettono in luce che questa esperienza accomuna molti studenti e molte studentesse, dai quali ci si potrebbero aspettare a priori competenze linguistiche molto differenti.

5.5.5: L'IMPORTANZA DEL LINGUAGGIO TECNICO (DOMANDA 7); IL LINGUAGGIO GIOVANILE NELLA BOCCA DEGLI INSEGNANTI (DOMANDE 8 E 9); LE RISPOSTE ALLA DOMANDA 10

Anche la domanda 7 presenta dei valori in linea con quanto mostrato dagli indirizzi tecnici. Anche tra i liceali è opinione abbastanza diffusa che i contenuti e i linguaggi usati per veicolarli abbiano la stessa importanza: più della metà degli informatori del Classico, ovvero il 51%, la pensa così, a fronte di un più contenuto ma comunque buono 43,4% degli alunni dell'Artistico. Sempre per quest'ultimo indirizzo è perfettamente identica la percentuale di chi vede nella sostanza di ciò che si comunica il punto focale, ma senza negare la rilevanza di adeguate scelte espressive; per quanto riguarda l'indirizzo Classico invece tale valore è di pochissimo più piccolo: 43,1%. Gli studenti che mostrano di accordare poca o nessuna importanza al lessico specifico delle discipline per porre l'accento solamente sul contenuto da trasmettere si trovano per lo più nell'indirizzo Artistico, dove questo è vero per il 13% degli informatori, mentre presso la popolazione del Classico è solo il 5,9% a pensarla così. Ancora una volta si vede che i quattro indirizzi sono abbastanza in sintonia, ed è tanto più interessante quanto più si tratta di questioni di carattere linguistico su cui ragazzi e ragazze esprimono il loro pensiero. È vero, i ragazzi e le ragazze del Classico si sono mostrati i più inclini a vedere nel lessico un elemento di grande rilevanza, ma le percentuali mostrati dagli altri indirizzi non sono così tanto differenti, tanto che addirittura gli alunni dell'Agrario hanno messo a referto un tasso di risposte estremamente vicino a quelli dei classicisti. Va anche segnalato che vi è una più altra propensione a non assegnare grande rilevanza al lessico disciplinare nei due indirizzi che nel questionario linguistico si erano mostrati meno a loro agio nello spiegare i termini della tabella, ovvero l'indirizzo Agrario e quello Artistico.

Che gli insegnanti siano preparati sul mondo giovanile, la sua cultura e i suoi linguaggi (domanda 8) è una cosa che, come già visto, auspicano moltissimi studenti. Tra i ragazzi e le ragazze del Classico tuttavia questo bisogno è sentito in modo particolarmente intenso, dal momento che ha optato per questa risposta un notevole 90,2% di essi. Un po' meno convinti gli studenti artistici, che si limitano a un 73,9% di risposte favorevoli, numero comunque molto importante. Che questo tipo di preparazione sia indifferente è opinione del 21,7% degli informatori provenienti dall'Artistico, ma di solo il 7,8% degli alunni del Classico, dei quali tra l'altro nessuno ritiene che la sensibilizzazione degli insegnanti sul mondo giovanile possa risultare educativamente ostacolante. C'è invece chi la vede così tra le fila dei ragazzi dell'Artistico, ma solamente il 4,3%; vi è poi anche un 2% di "Altro" presso i classicisti.

La vicinanza all'universo dei giovani è dunque più desiderata dall'indirizzo Classico. In effetti, sempre da quest'ala della parte liceale intervistata provengono anche i più alti consensi sui possibili benefici di un insegnante che dovesse mostrare di parlare alla stessa maniera di uno studente. Si mostrano infatti favorevoli il 26,1% dei ragazzi del Classico e il 21,7% di quelli dell'Artistico. Con qualche dubbio sulla chiarezza delle spiegazioni ma stuzzicati da questa possibilità ben il 38,4% sempre degli informatori del Classico e il 28,2% della popolazione dell'Artistico. È chiaro che anche tra gli studenti liceali non manca chi ritiene che un insegnante dotato di un linguaggio adolescenziale sarebbe fuori luogo, e infatti tale opzione è condivisa dal 32,3% dei ragazzi e delle ragazze del Classico e dal 26% degli studenti artistici. Sempre all'Artistico risiedono non pochi alunni che vedono in tutto ciò anche una nota di ridicolo, un non trascurabile 15,2%. Meno propensi a dare del ridicolo a un insegnante (anche solo ipoteticamente) i classicisti, che limitano questa possibilità al 3%. Va segnalato anche l'8,7% dei frequentanti dell'Artistico che decide di affidarsi alla voce "Altro". Le domande 8 e 9 mettono ulteriormente in chiaro la necessità degli studenti adolescenti di trovarsi di fronte a insegnanti in grado di ridurre la distanza istituzionale che la relazione alunno-docente porta con sé. Ciò che può risultare curioso è che tale bisogno sia sentito più spiccatamente dai ragazzi e dalle ragazze dell'indirizzo Classico, indirizzo che storicamente ha sempre rappresentato l'apice dell'impianto secondario superiore italiano, e che per questo motivo viene generalmente scelto da studenti più avvezzi alla riflessione astratta e a uno studio prolungato. Con questo non si vuole certo negare la dignità degli istituti tecnici, il cui percorso è (e deve essere) di assoluta rilevanza e non certo inferiore alle vie liceali, ma semplicemente cogliere un effetto di lunga durata che permane ancora oggi. Quello si intende dire è che un indirizzo come

quello Classico, che notoriamente richiede ai propri studenti un consistente monte ore da dedicare allo studio, tende ad accogliere persone desiderose e in grado di cimentarsi in un simile percorso, e quindi con una sensibilità, anche linguistica, vicina a quella del mondo scuola. Eppure l'indagine mostra che proprio da queste persone proviene un fortissimo bisogno di sentirsi compresi anche in quanto giovani ragazzi, necessità che in ogni caso è condivisa trasversalmente da tutti gli indirizzi partecipanti al sondaggio.

La domanda 10 mostra una netta differenza nella quantità delle risposte pervenute. I classicisti infatti si rivelano aperti allo stesso modo degli studenti tecnici, decidendo di rispondere l'80,4% delle volte, e lasciando in bianco solo nel 19,6% dei casi. Molto più restii invece i ragazzi e le ragazze provenienti dall'Artistico, di cui poco più della metà, ovvero il 56,5%, gradisce condividere un parere personale. Il restante 43,5%, purtroppo, preferisce glissare.

5.6: PER RIASSUMERE: UNA PANORAMICA SULLE OPINIONI DEI RAGAZZI E DELLE RAGAZZE

Come promesso all'inizio del capitolo, a margine dell'esposizione analitica dei dati provvederemo a fornire uno specchietto più sintetico, in cui raccogliere le direttrici salienti di quanto espresso dai e dalle partecipanti. Anche per ragioni di comodità, sarà buona idea seguire l'ordine delle domande già presente nel questionario e usato fino adesso. La prima criticità che emerge riguarda il modo in cui vengono trattate le emozioni e la loro comunicazione in classe, che trova costantemente insoddisfatta una buona fetta di qualsiasi popolazione statistica sia stata presa in considerazione. Le lamentele più significative provengono dall'ala femminile dell'indagine, e dalla fascia d'età intermedia, ovvero studenti e studentesse provenienti dalle classi terze e quarte: per queste due popolazioni la somma delle due opzioni di risposta connotate negativamente (risposte C e D) supera sempre almeno il 50% del totale. Gli indirizzi più colpiti si mostrano i tecnici, in particolare l'Agrario, seguiti dal Classico; più staccato l'Artistico, con un tasso di insoddisfazione comunque sopra il 40%. Si aggira attorno a questa cifra la percentuale di coloro che hanno mostrato di risentire meno del trattamento della dimensione emotiva tra i muri di scuola, ovvero generalmente i maschi e le fasce d'età laterali, ovvero gli studenti più piccoli e quelli più grandi.

Più allineati i valori riguardanti la facilità con cui gli studenti ritengono di riuscire ad accedere alle spiegazioni dei docenti e ai materiali scritti su cui studiano quotidianamente (domande 2 e 3). In entrambi i compiti la maggior parte di tutte le popolazioni ha affermato di essere in grado di comprendere quanto viene loro detto e quanto letto, pur con qualche occasionale momento di difficoltà. Coloro che non si trovano in difficoltà sono fortunatamente sempre prevalenti rispetto a quelli che invece dichiarano di fare molta fatica, tra i quali meritano di essere segnalati nuovamente gli studenti della fascia d'età centrale (classi III e IV), che presentano percentuali sopra il 10% sia per quanto concernono le lezioni frontali che per i materiali scritti. In difficoltà non irrilevante anche i ragazzi dell'indirizzo Artistico nel confronto con i testi scritti (15,2%), e quelli dell'Agrario in relazione alle esposizioni orali dei docenti (15,4%).

Anche sull'effetto generato nei partecipanti dal modo di comunicare dei loro docenti c'è tutto sommato accordo nel ritenere che quest'ultimi siano in possesso di un linguaggio connotato in maniera neutrale. Vi sono tuttavia alcuni raggruppamenti che tendono a presentare valori rilevanti di informatori che percepiscono il modo di parlare degli insegnanti come noioso e poco stimolante. Questo vale in particolare per i maschi, gli studenti delle prime due fasce d'età (quindi ad esclusione dei ragazzi delle quinte), e i partecipanti degli indirizzi tecnici: per tutte queste popolazioni tale percentuale si aggira sempre attorno al 30%, una minoranza sì, ma consistente, e certamente più consistente rispetto a quella degli studenti che mostrano di gradire il linguaggio adottato dai docenti, per i quali il valore più alto registrato è del 13,6% presso l'ITI. Che poi siano gli insegnanti più giovani a mostrare un linguaggio più apprezzabile (domanda 5) è anche questa opinione assai diffusa, che varia da un minimo del 57,5% presso l'indirizzo tecnico Industriale, fino a un massimo del 78,2% registrato tra gli alunni dell'Artistico (tutti gli altri tipi di popolazione presentano percentuali che si collocano all'interno degli estremi appena citati).

Sul metro di giudizio impiegato dai docenti, in particolare verso le scelte linguistiche, viene ancora a galla la percezione di uno iato tra questi e gli studenti adolescenti. Per quanto sia sempre la risposta più moderata quella selezionata più spesso, che si traduce nel fatto che gran parte degli alunni ha sperimentato almeno qualche volta la critica verso il proprio modo di esprimersi, quelli a cui tutto questo succede spesso sono

davvero tanti. Il valore di costoro non scende mai sotto il 28,3% dei partecipanti delle classi quinte, ed è sempre oltre il 30% per i tutti i gruppi analizzati, con i picchi del 43,3% registrati dagli studenti delle terze e quarte, e quello del 40,9% dell'indirizzo tecnico Industriale. Sempre in pochissimi gli informatori che non sono toccati da questo problema, mai oltre il 13,8% sorprendentemente registrato presso i ragazzi dell'Agrario.

La difficoltà nel soddisfare le richieste linguistiche degli insegnanti quindi è evidente, ma è altrettanto evidente che i ragazzi e le ragazze sanno bene dell'importanza di un adeguato lessico disciplinare (domanda 7). Che esso vada di pari passo coi contenuti è l'idea prevalente di quasi tutte le prospettive indagate, ad eccezione dei maschi e degli studenti più giovani, i quali tuttavia selezionano come risposta prevalente la seconda, che accorda ugualmente rilievo alle scelte espressive, pur mettendo più in risalto i contenuti. In ogni caso sono pochissimi gli informatori che ritengono superfluo il lessico specialistico. A tenerne maggiormente conto invece sono le ragazze, e gli studenti delle classi quinte, oltre agli indirizzi Classico e Agrario. Non è quindi da ricercare nel disinteresse degli adolescenti verso i linguaggi disciplinari il motivo delle loro fatiche linguistiche in sede di esposizione.

Che gli insegnanti possano mostrarsi aperti verso le molte sfaccettature del mondo giovanile (domande 8) è auspicato dalla stragrande maggioranza di tutti gli studenti, cosa che fa vedere chiaramente il bisogno di vicinanza e di comprensione che essi sentono. La percentuale di partecipanti che vede come positivo il fatto che i docenti siano pronti ad accogliere la cultura degli adolescenti infatti non scende mai sotto il 73,9% registrato per l'indirizzo Artistico. In generale risultano particolarmente sensibili all'argomento gli informatori della fascia d'età più giovane, che si trovano d'accordo nell'87,1% dei casi, così come i ragazzi e le ragazze del Classico, la cui percentuale di consensi sale fino al 90,2%. Per le restanti tipologie di partecipanti la frequenza si aggira sempre attorno ad un considerevole 80%.

La domanda che più ha diviso i pareri è certamente la domanda 9, riguardante gli effetti che susciterebbe negli studenti il sentire un insegnante parlare con un linguaggio analogo a quello degli adolescenti. Per quanto la risposta che attribuisce allo scenario appena descritto il massimo della positività non si mai prevalente, essa fa comunque registrare in certi casi valori consistenti: si pensi al 28,2% degli studenti delle classi prime e seconde, o al 26,5% delle terze e quarte, o ancora al 26,1% degli studenti agrari. In generale la maggioranza degli informatori si divide tra la seconda possibilità (linguaggio più comprensibile ma efficacia della spiegazione potenzialmente intaccata) e la terza (linguaggio strano e inadeguato a un insegnante). Quello che si nota è la tendenza a percepire tanto più fuori luogo un docente che si dovesse esprimere usando il linguaggio giovanile quanto più aumenta l'età di chi fornisce la risposta. Per quanto riguarda gli indirizzi, quello che si mostra meno convinto è il tecnico Industriale, mentre Classico e Artistico sono abbastanza divisi nelle posizioni. I più entusiasti sono di certo gli studenti dell'indirizzo Agrario.

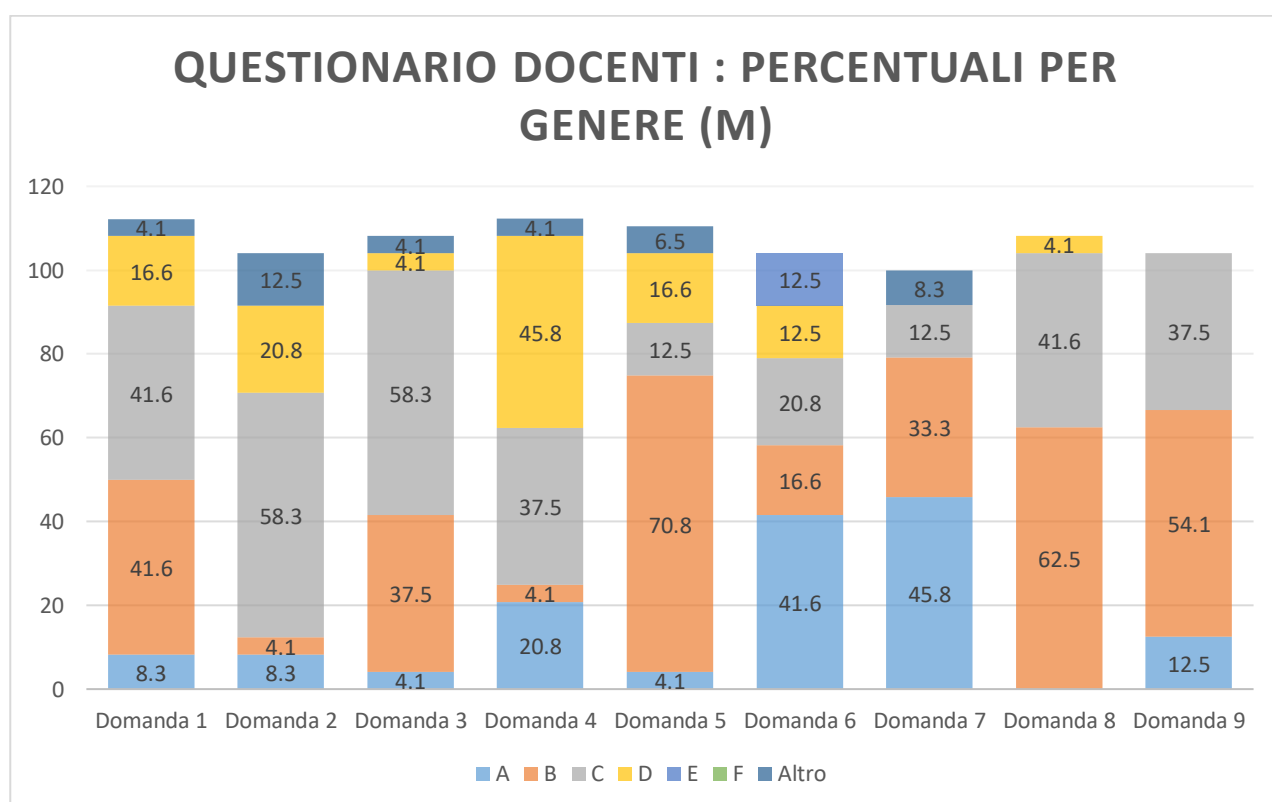
Per concludere, la domanda 10 stimola sempre una ottima quantità di risposte, che si aggirano attorno ad un 75-80% per tutti i raggruppamenti (genere, età, indirizzo), con la forte eccezione degli informatori provenienti dall'indirizzo Artistico, dei quali è solo poco più della metà (56,5%) a voler contribuire con un pensiero personale. I restanti indirizzi invece si mostrano compatti, con l'80% delle risposte ognuno (le differenze sono di qualche decimale). Questa grande differenza si ripercuote sui valori registrati per genere (soprattutto femminile visto la forte prevalenza delle ragazze all'Artistico) e per le tre fasce d'età, che risultano così leggermente penalizzati.

CAPITOLO 6: Il questionario docenti

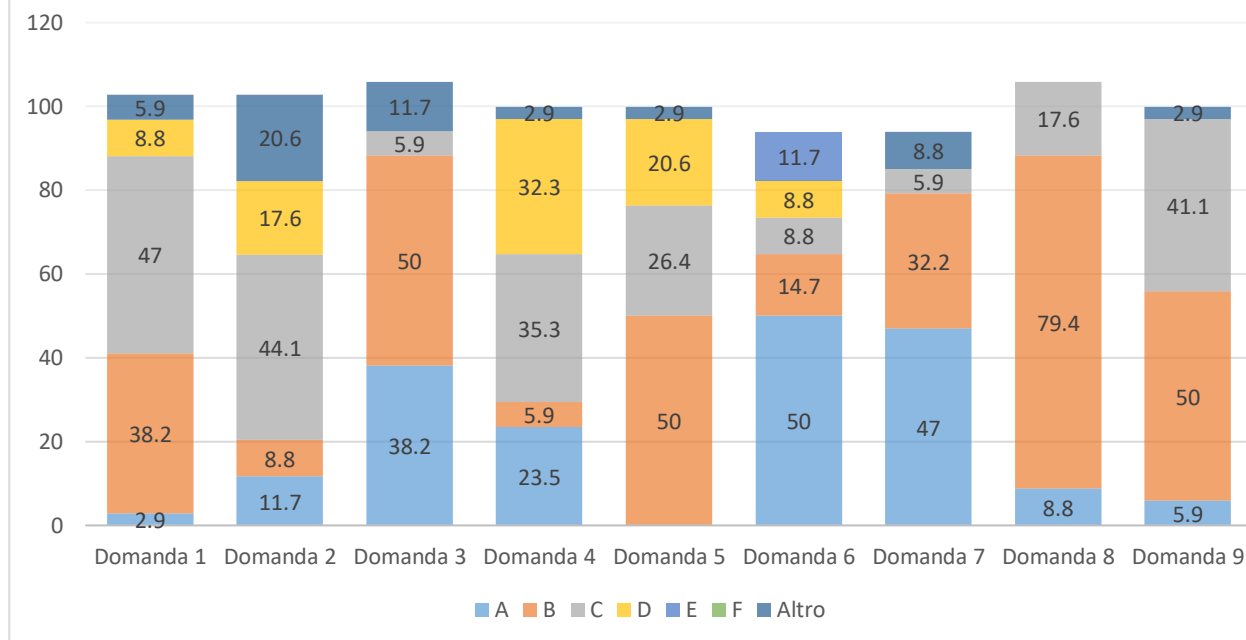
Dopo aver dedicato l'ultima novantina di pagine al questionario rivolto agli studenti nelle sue due parti, è arrivato il momento di ascoltare la voce dell'altra campana, ovvero i docenti. Come si è già visto, il questionario dedicato è privo della lunga parte linguistica, e consta solamente in nove domande a risposta multipla. L'esposizione dei dati, ovviamente, procederà come sempre fatto, ma prima di partire sono necessarie alcune precisazioni. Per prima cosa è bene ricordare che gli insegnanti che hanno preso parte all'iniziativa sono numericamente molto inferiori rispetto ai ragazzi, il che si traduce in una minore affidabilità delle risposte stesse: si è fatto tutto il possibile per far lievitare la quantità di docenti partecipanti, e giunti a questo punto si farà riferimento a quanto emerso, pur consci dei limiti dell'indagine. La seconda precisazione riguarda più da vicino la struttura delle domande: a differenza del questionario degli studenti, in quello dei docenti è stata prevista la possibilità di fornire più opzioni di risposta a certe domande. Dal momento che l'intenzione è di valutare la frequenza di ogni risposta sempre in relazione al totale di partecipanti (e non al totale di risposte pervenute per le varie domande), il lettore si troverà spesso di fronte a una serie di valori percentuali che sommati tra loro eccederanno il valore di cento: non si tratta di un errore di calcolo, ma della semplice conseguenza del *modus operandi* adottato. Inoltre, siamo convinti che così facendo sia anche più chiara la forza delle singole risposte date dei docenti.

6.1: IL QUESTIONARIO DOCENTI PER GENERE

Come detto poc'anzi il numero di docenti coinvolti è nettamente inferiore a quello degli studenti: 58 contro 228. Dei 58 partecipanti, 24 sono di genere maschile (41,4%) e 34 di genere femminile (58,6%), con apparente conferma della docenza come professionalità più popolata dalle donne. Anche in questo caso per sviscerare i dati possiamo aiutarci con dei grafici.



QUESTIONARIO DOCENTI : PERCENTUALI PER GENERE (F)



6.1.1: LE ABILITÀ LINGUISTICHE DEGLI STUDENTI (DOMANDE 1 E 2)

Il questionario si apre con la richiesta di valutazione delle abilità linguistiche degli studenti nelle loro produzioni orali (Domanda 1). Come ci si poteva aspettare, sono pochissimi i docenti che si ritengono pienamente soddisfatti, solo l'8,3% degli uomini e il 2,9% delle donne. Aumenta fortunatamente il numero degli insegnanti nel complesso contenti, ma che talvolta notano lacune nel lessico o nella costruzione del periodo: così il 41,6% dei maschi e il 38,2% delle femmine. A prevalere è però l'ala inappagata dall'oralità dei propri studenti. Sempre un 41,6% dei M ritiene che ai ragazzi manchi un adeguato lessico specialistico, percentuale che nelle F sale al 47%; in discesa invece le quote dei docenti che ravvisano una cattiva costruzione della frase, opinione del 16,6% dei docenti maschi e dell'8,8% delle docenti femmine. La voce "Altro" è scelta da un informatore (4,1%) per ribadire l'estrema povertà del linguaggio dei suoi alunni, e da due informatrici (5,9%), anch'esse per precisare la vaghezza e l'imprecisione di quanto detto dai ragazzi.

La domanda 2 si sposta sul versante dei compiti scritti, a proposito dei quali i docenti sono chiamati a segnalare la prevalenza di ipotassi o paratassi, specificando anche il relativo livello di padronanza mostrato da studenti e studentesse. Ebbene, nessun partecipante afferma di ritenere che i propri alunni padroneggino con abilità sia ipotassi che paratassi. Pochi segnalano il prevalere di paratassi sapientemente utilizzata, ovvero l'8,3% degli uomini e l'11,7% delle donne, e ancora di meno sono coloro che vedono nell'ipotassi corretta la modalità dominante di espressione degli studenti: questo vale per il 4,1% dei M e l'8,8% delle F. Nel momento in cui si passa alle valutazioni negativamente connotate, le percentuali si impennano immediatamente. Ben il 58,3% dei docenti di genere maschile è dell'idea che i ragazzi si affidino per lo più alla paratassi, ma senza un adeguato controllo; dello stesso parere è il 44,1% delle insegnanti di genere femminile, percentuale più contenuta ma sempre consistente. A seguito del picco raggiunto dalla precedente risposta, si osserva poi una nuova flessione, che coinvolge i partecipanti che rilevano negli alunni un maggior uso di ipotassi, priva però della giusta padronanza. Tutto questo vale per un buon 20,8% degli uomini e 17,6% delle donne. Chiude il cerchio la risposta "Altro", scelta dal 12,5% dei M e dal 20,6% delle F: per questi docenti è impossibile valutare questo tipo di abilità, dal momento che le loro prove "scritte" non prevedono la produzione di un testo, essendo di carattere pratico, o con esercizi (ad esempio di matematica). Al netto

dell'insoddisfazione per la costruzione del periodo mostrata negli scritti, quello che emerge incidentalmente è che tra gli studenti prevale l'uso della paratassi sull'ipotassi, e questo elemento tornerà utile in seguito.

6.1.2: LE PAROLE IN CLASSE (DOMANDE 3,4 E 5)

Sempre all'interno delle produzioni scritte si muove la domanda 3, che però chiede agli insegnanti di valutare il tipo di lessico ivi usato dai ragazzi e dalle ragazze. Solo un docente di genere maschile (4,1%) in tutta l'indagine ravvisa un eccellente uso del lessico nei propri alunni. A ritenere il linguaggio degli studenti buono ma con sporadico uso di termini comuni in luogo di quelli disciplinari è il 37,5% degli uomini e il 38,2% delle donne. Purtroppo prevalgono anche in questo caso i pareri dei docenti insoddisfatti: è sempre del 58,3% la percentuale dei maschi che giudica il lessico dei ragazzi come ristretto e a prevalenza di termini deittici e/o generici, mentre si stabilisce al 50% per le femmine. Non sembra trovare qui riscontro uno dei luoghi comuni di cui si sente spesso parlare quando si tratta di lessico, ovvero il timore che i vocaboli dell'italiano stiano venendo soppiantati dai forestierismi, in particolare provenienti dal mondo anglo-americano. Solo un M (4,1%) e due F (5,9%) infatti segnalano la limitatezza del vocabolario degli studenti, i quali sostituirebbero anche termini di uso comune con vari anglicismi. Sempre un uomo (4,1%) e quattro donne (11,7%) selezionano "Altro" come risposta, per il motivo già visto prima, ovvero l'impossibilità di valutare il lessico dei ragazzi attraverso le produzioni scritte.

Più specificamente legata al linguaggio giovanile è la domanda 4, dove i docenti sono chiamati a ripensare ad eventuali irruzioni di elementi provenienti dai LG in prove scritte e/o orali. Non è mai o quasi mai capitato di assistere a tali penetrazioni al 20,8% degli uomini e al 23,5% delle donne, mentre è successo a pochissimi di trovarsi di fronte a termini giovanili solo negli scritti e non durante i colloqui orali: 4,1% per i M e 5,9% per le F. Le due risposte prevalenti provengono da docenti che riconoscono la presenza di vocaboli appartenenti ai LG nelle produzioni orali dei ragazzi ma non in quelle scritte, opzione scelta dal 37,5% dei maschi e dal 35,3% delle femmine, e da coloro che hanno testimoniato tale presenza in entrambe le situazioni, ben il 45,8% degli insegnanti di genere maschile e il 32,3% delle insegnanti di genere femminile. Vi è poi un docente (4,1%) che aggiunge, alla voce "Altro", che i ragazzi fanno uso del linguaggio giovanile anche nella "dialettica quotidiana in palestra", e una docente (2,9%) che barra la stessa casella ma senza aggiungere alcun commento.

La domanda 5 si riconnette in maniera molto diretta alla seconda domanda del questionario studenti. Stavolta però sono gli insegnanti a doversi esprimere sulle abilità recettive dei ragazzi a proposito del linguaggio utilizzato per le lezioni frontali. Solamente un M (4,1%) afferma che i suoi alunni sono perfettamente in grado di comprendere il lessico e non necessitano mai o quasi di chiarimenti. Rincuora però il fatto che la maggior parte sia degli uomini (70,8%) che delle donne (50%) trova gli studenti complessivamente capaci di affrontare il linguaggio delle spiegazioni, e pronti, in caso di difficoltà, a richiedere subito delucidazioni. Non può passare però inosservata la differenza di ben venti punti percentuali a favore della popolazione maschile. Qualche campanello d'allarme rimane, tanto che il 12,5% dei docenti di genere maschile e un buon 26,4% di quelle di genere femminile è dell'idea che i ragazzi mostrino severi problemi in ricezione, ma se non altro mostrano anche impegno e la volontà di cogliere quanto esposto. Vi è poi anche una parte degli informatori (16,6%) e delle informatrici (20,6%) che, oltre a notare forti difficoltà negli studenti, assistono anche ad una mancanza di richieste di chiarimento da parte di quest'ultimi: sicuramente questo blocco è un nervo scoperto molto doloroso e su cui è vitale intervenire. Una docente (2,9%) seleziona la voce "Altro" per segnalare la grande rarità con cui i suoi ragazzi chiedono una precisazione durante le esposizioni.

6.1.3: LINGUAGGIO GIOVANILE E LINGUAGGIO TECNICO (DOMANDE 6 E 7)

Se agli studenti e alle studentesse si era chiesto qual è il loro parere nei confronti di un insegnante che mostri un linguaggio analogo a quello degli adolescenti, agli insegnanti è stato chiesto se essi abbiano mai fatto uso di termini o espressioni pescate dal linguaggio giovanile e, in caso di risposta affermativa, qual è stata la reazione dei ragazzi e delle ragazze. Al netto della mancanza di una risposta per gli informatori e di due risposte per le informatrici, il 41,6% dei maschi e il 50% delle femmine asserisce di averlo fatto, e di aver notato sia una miglior comprensione che un maggior grado di coinvolgimento degli studenti nella restante parte di lezione! E tutto questo solo per aver usato qualche elemento linguistico vicino alla sensibilità degli

alunni. C'è poi chi ha notato solo un rafforzamento nella comprensione, ovvero il 16,6% dei M e il 14,7% delle F, e chi ha notato solamente un più alto coinvolgimento dei ragazzi, e cioè il 20,8% degli uomini e l'8,8% delle donne; in ogni caso vi è stata una qualche forma di effetto positivo. Chi invece non ha ottenuto effetti apprezzabili è il 12,5% dei docenti di genere maschile e l'8,8% delle docenti di genere femminile. Non manca chi dichiara di non aver tentato la via del linguaggio giovanile, preferendo affidarsi a spiegazioni sempre di taglio scientifico all'interno della propria disciplina: questo vale per il 12,5% degli uomini e per l'11,7% delle donne. Complessivamente il bilancio per chi ha deciso di giocare la carta dei LG, naturalmente in maniera dosata, si mostra senza dubbio più che positivo.

Anche ai docenti è stato chiesto quanta importanza è da loro assegnata alla precisione e alla puntualità linguistica, ma nella direzione delle aspettative che essi nutrono sulle capacità espressive delle studentesse e degli studenti (domanda 7). Si ripetono in maniera del tutto analoga alla domanda 6 le risposte mancate. La maggioranza sia degli uomini che delle donne, rispettivamente il 45,8% e il 47%, vorrebbe che i propri alunni fossero in grado di esprimersi in maniera adeguata al contesto scolastico-accademico. Sono numeri importanti, ma non massicci. Una parte più moderata degli informatori dichiara di dare peso al linguaggio dei ragazzi, ma senza eccessive pretese: la pensa così il 33,3% dei M e il 32,3% delle F. A dare la precedenza ai contenuti invece è solo il 12,5% dei maschi e il 5,9% delle femmine, con un leggero squilibrio a favore dei primi, in una distribuzione per il resto estremamente equilibrata. Presente è anche qualche risposta "Altro", utilizzata da due uomini (8,3%), uno per segnalare l'importanza del linguaggio per far emergere anche le esperienze di vita dei ragazzi, e l'altro per segnalare che "le tre risposte non sono antitetiche"; le donne che scelgono tale opzione sono tre (8,8%), delle quali una afferma di stimolare gli studenti all'uso di parole chiave, un'altra dichiara di attendere dagli studenti anche l'inserimento di esempi che dimostrino una vera comprensione e non solo l'uso della memoria, e l'ultima che non aggiunge nulla a margine della risposta.

6.1.4: APPROCCIO LINGUISTICO E APPROCCIO EDUCATIVO (DOMANDE 8 E 9)

A chiusura del questionario vi sono due domande di carattere più strettamente relazionale. La prima, ovvero la domanda 8 va a indagare il tipo di linguaggio adottato dai docenti con gli studenti. A fare uso di un linguaggio solamente formale e specialistico è solo l'8,8% della popolazione femminile, mentre la maggior parte dei e delle partecipanti dichiara di affidarsi a un lessico tendenzialmente formale e specialistico, ma non senza aprirsi a momenti di maggiore informalità: così il 62,5% dei M e ben il 79,4% delle F. Più propensi ad avvalersi di un espressività mista, con equivalenza tra formale e informale, sono invece gli uomini, che si muovono così nel 41,6% dei casi, contro il 17,6% delle donne. Vi è anche un docente (4,1%), sempre maschio, che fa uso di un linguaggio informale e colloquiale, con annesse inserzioni di elementi dialettali.

L'altra domanda di carattere relazionale si propone di chiedere ai docenti che tipo di relazione educativa preferiscono instaurare coi ragazzi e le ragazze. Sono piuttosto pochi ad affermare di scegliere un approccio di tipo direttivo, solo il 12,5% degli uomini e il 5,9% delle donne. I più preferiscono un rapporto di tipo dialogico, che riduca l'asimmetria tra essi e gli studenti: questo vale per il 54,1% dei M e il 50% delle F. L'approccio misto è invece contemplato dal 37,5% dei maschi e dal 41,1% delle femmine, alle quali si aggiunge una docente (2,9%) che commenta, sotto la casella "Altro", di come vi sia differenza tra alunni del biennio e alunni del triennio, senza però specificare in cosa tale differenza consista.

6.2: IL QUESTIONARIO DOCENTI PER FASCE D'ETÀ

Analogamente a quanto fatto con gli studenti, anche i docenti partecipanti sono stati divisi in tre fasce d'età, la prima comprendente gli informatori con massimo 39 anni (inclusi), la seconda che include quelli di età compresa fra i 40 e i 50 anni inclusi, e la terza che va da un minimo di 51 anni in su. Vediamo se e come cambiano le risposte al variare dell'età anagrafica degli intervistati, anche se va detta una cosa prima di procedere: purtroppo alcuni docenti si sono mostrati riluttanti ad includere la propria età tra le informazioni fornite, il che implica che non è stato possibile smistare quei questionari nelle tre fasce, con conseguente diminuzione della profondità statistica dei risultati. Di coloro i quali è stato possibile effettuare la divisione per età emerge che 14 rientrano nella prima fascia (39 o meno), 19 nella seconda (tra 40 e 50), e 21 nella terza (51 o più), per un totale di 54 su 58. Probabilmente a non volersi rivelare sono stati alcuni informatori più maturi, cosa che andrebbe ad acuire un elemento che la precedente enumerazione mette ben in mostra,

ovvero che la docenza è una professione in cui i giovani al momento faticano ad inserirsi. Con questo non si vuole di certo puntare il dito, ma già quanto testimoniato dai ragazzi nel questionario loro dedicato evidenzia la grande necessità di immettere nel circuito scolastico docenti nuovi e ben preparati: questo piccolo specchio dà ulteriore conferma alla suddetta impellenza. Passiamo subito all'osservazione dei dati.

6.2.1: LE ABILITÀ LINGUISTICHE DEGLI STUDENTI (DOMANDE 1 E 2)

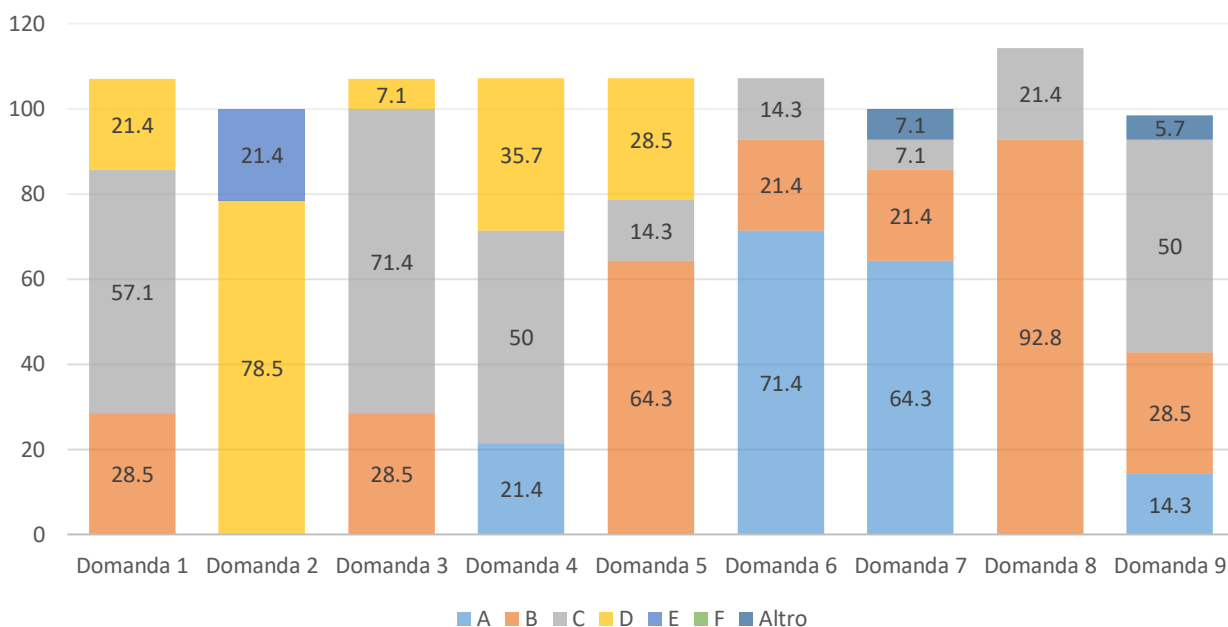
Forse inaspettatamente sono gli insegnanti più giovani a mostrarsi più "severi" nei confronti delle produzioni orali degli studenti (domanda 1). Di essi infatti nessuno le ritiene ampiamente soddisfacenti, contro il 10,5% dei docenti della fascia d'età media, e il 4,7% di quelli della fascia più matura. Sempre gli appartenenti alla prima fascia, col loro 28,5%, sono quelli che si mostrano anche meno inclini a valutare le prestazioni dei ragazzi come generalmente soddisfacenti, pur con qualche piccola lacuna. Salgono all'aumentare dell'età le percentuali di questa seconda opzione di risposta, con la seconda fascia che fa registrare un 36,8% di docenti moderatamente contenti, e la terza fascia che addirittura si porta al 52,4%. Esattamente il contrario succede appena si mette piede all'interno del terreno dell'insoddisfazione. Sono i docenti con meno di 39 anni i più critici nei confronti del lessico degli studenti, a detta del 57,1% poveri di adeguati termini specialistici e inclini all'uso di lessemi troppo generici. Più indulgenti gli insegnanti di età compresa tra i 40 e i 50 anni, pur d'accordo con questa disamina nel 47,3% dei casi, mentre per gli over 51 tutto questo vale il 38,1% delle volte. Un numero minore di appunti è rivolto al modo in cui gli studenti costruiscono il periodo durante un'esposizione orale, dei quali però la maggior parte proviene sempre dai docenti della prima fascia d'età, dei quali il 21,4% ravvisa nei ragazzi la presenza di frasi troppo semplici o troppo oscure. Condivide questo pensiero solo il 10,5% degli informatori della seconda fascia e il 14,3% di quelli della terza, con un leggero accenno di risalita. Tra i partecipanti della seconda fascia si rileva anche una risposta "Altro" (5,2%).

Abbiamo dunque visto che, in linea di massima, i docenti più "freschi" sembrano essere anche i più puntigliosi: sarà così anche per quanto concerne le produzioni di scritte dei ragazzi? Senza girarci troppo attorno, la risposta è chiaramente affermativa: andiamo però con ordine. Nessun partecipante, come si era già detto in precedenza, è dell'idea che gli studenti facciano abile uso sia di paratassi che di ipotassi. Che gli alunni abbiano buona padronanza della paratassi è tuttavia il parere del 21% degli informatori di età compresa tra i 40 e i 50 anni, e del 9,5% di quelli di 51 anni o più; nessun individuo di età inferiore ai 39 la pensa così. Di ancora meno popolarità gode la possibilità che ragazzi e ragazze usino principalmente l'ipotassi con buoni risultati: solo il 14,3% dei docenti della terza fascia è d'accordo, mentre dalle altre due non è arrivata alcuna risposta in questa direzione. La fetta più giovane degli insegnanti viene mobilitata solo quando si tratta di rilevare un uso predominante ma non sempre azzeccato di paratassi nei propri studenti: ben il 78,5% di questi docenti è d'accordo con questa affermazione. Tale percentuale si riduce drasticamente negli altri due gruppi, pur rimanendo l'opzione di risposta selezionata più frequentemente: così il 42,1% dei partecipanti della seconda fascia e il 42,8% di quelli della terza. Si ritaglia uno spazio anche il parere che gli studenti e le studentesse scelgano maggiormente la via dell'ipotassi, ma con esiti non sempre consoni. Anche stavolta sono gli insegnanti più giovani a barrare più spesso questa casella, cosa che fanno il 21,5% delle volte. Solo leggermente in calo le percentuali degli altri due gruppi: 15,8% per quello di età compresa fra i 40 e i 50, e 19% per quello degli informatori di 51 o più anni. La voce "Altro" è selezionata sempre dalle due fasce di cui si è appena parlato, con valori rispettivamente del 26,3% (40-50 anni) e del 14,3% (51 o più): come già visto, questi sono i docenti non in grado di esprimere un giudizio in mancanza di elementi dovuta alla tipologia delle prove scritte da essi somministrate.

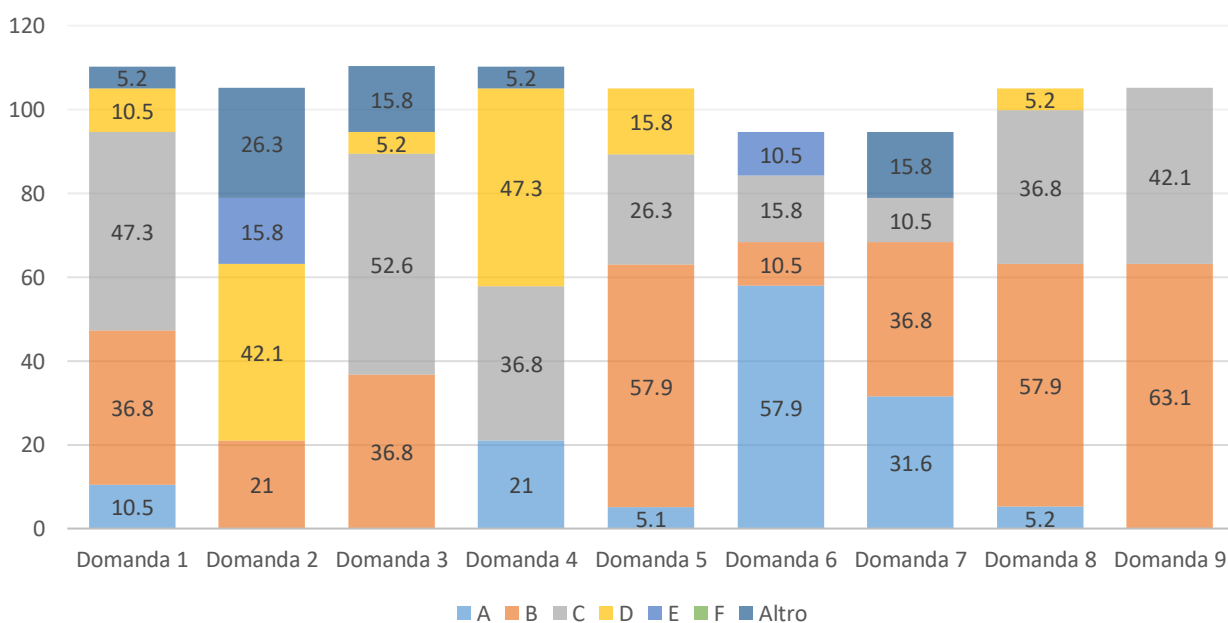
6.2.2: LE PAROLE IN CLASSE (DOMANDE 3,4 E 5)

L'ultima domanda riguardante le prestazioni linguistiche degli alunni è la domanda 3, dove viene valutato il lessico da essi esibito sempre all'interno delle produzioni scritte. Giunti a questo punto non ci sarà alcuna difficoltà a prevedere l'andamento delle risposte. Solo un docente con età maggiore di 51 (4,7%) pensa che il lessico degli studenti sia ampio e ben adatto alle diverse prove sostenute. Ancora una volta i pareri positivi conoscono un aumento parallelo all'aumento dell'età: ad essere generalmente soddisfatti della proprietà di linguaggio dei ragazzi, pur rilevando l'uso occasionale di termini comuni in sostituzione di quelli specifici della disciplina, sono, in ordine crescente di fascia d'età, il 28,5% (39 anni o meno), il 36,8% (40-50 anni) e il 47,6%

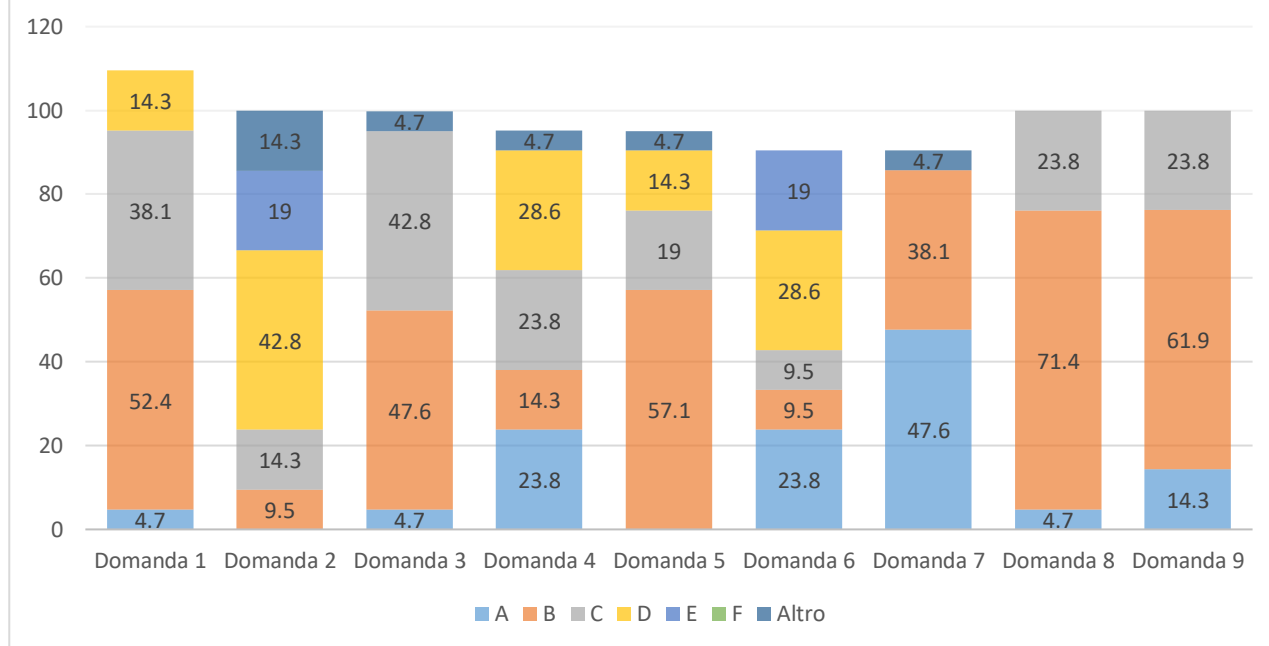
QUESTIONARIO DOCENTI : PERCENTUALI PER FASCIA D'ETÀ (39 ANNI O MENO)



QUESTIONARIO DOCENTI : PERCENTUALI PER FASCIA D'ETÀ (TRA 40 E 50 ANNI)



QUESTIONARIO DOCENTI : PERCENTUALI PER FASCIA D'ETÀ (51 ANNI O PIÙ)



(51 anni o superiore) degli informatori. Se si passa a visionare il giudizio degli insegnanti insoddisfatti, ecco che immancabilmente la tendenza appena osservata si inverte. A ravvisare nei ragazzi e nelle ragazze un lessico ristretto e prevalentemente generico è, sempre in ordine d'età crescente, il 71,4% dei partecipanti della prima fascia, il 52,6% di quelli della seconda e il 42,8% di quelli della terza. Solo un paio di docenti, rispettivamente uno della prima (7,1%) e uno della seconda fascia (5,2%) osserva negli alunni l'immissione di anglicismi in sostituzione di termini provenienti dal vocabolario di base. Le risposte "Altro" sono presenti nel 15,8% degli informatori tra i 40 e i 50 anni, e nel 4,7% di quelli con più di 51.

Sulla presenza di elementi provenienti dal linguaggio giovanile in contesto scolastico (domanda 4) i dati si mostrano di interpretazione meno immediata. Assai bilanciate le percentuali di coloro che non ne hanno notati né nel corso di prove scritte né durante i colloqui orali: questo vale per il 21,4% della popolazione di età inferiore ai 39, per il 21% di quella tra i 40 e i 50, e per il 23,8% di quella superiore ai 51. Solo ai docenti più anziani è capitato di trovarsi di fronte a giovanilismi esclusivamente all'interno delle produzioni scritte dei ragazzi. Per quanto riguarda la presenza di tali voci solo in contesti orali, la tendenza pare ben chiara: i ragazzi sono più inclini a farne uso se hanno di fronte a sé un insegnante più giovane. Infatti così afferma il 50% degli informatori di prima fascia, percentuale che si riduce al 36,8% in quelli di seconda, e al 23,8% in quelli di terza. Quanto appena visto però va integrato dai valori relativi ai docenti che hanno captato sprazzi di LG sia nei compiti scritti che nelle verifiche orali. Tra questi, un po' a sorpresa, sono principalmente i 40-50enni a mostrarsi in superiorità, con un notevole 47,3% delle risposte; seguono i docenti con meno di 39 anni, per i quali questo succede nel 35,7% dei casi. Più staccati gli insegnanti over 51, con un più contenuto 28,6%. In generale pare che il fattore età influenzi la propensione dei ragazzi a ricorrere a qualche giovanilismo, fermo restando che ciò sembra valere specialmente nei confronti dei docenti più attempati, e un po' meno in quelli al di sotto dei 50 anni di età. A chiusura del quadro vanno segnalati due "Altro", uno (5,2%) per la seconda fascia e uno (4,7%) per la terza.

Sulle abilità ricettive degli studenti sembra esserci più accordo presso i docenti. Solo un informatore appartenente alla fascia d'età centrale (5,2%) si trova di fronte ad un pubblico sempre (o quasi) in grado di comprendere quanto detto, mentre per la gran parte dei partecipanti i ragazzi sono generalmente abili nel captare il linguaggio utilizzato, e pronti, in caso di incomprensione, a chiedere un chiarimento. Compatta in questo senso le percentuali, con la prima fascia d'età che la pensa così il 64,3% delle volte, la seconda il 57,9%

e la terza il 57,1%. C'è sempre, tuttavia, chi vede gli studenti in difficoltà. Il 14,3% delle due fasce d'età esterne (39 o meno e 51 o più anni) e il 26,3% di quella intermedia (40-50 anni) vede gli studenti in affanno rispetto al lessico impiegato, ma, se non altro, vede anche l'impegno e la dedizione che essi mettono per colmare le loro lacune. Vi è poi chi nota che i ragazzi, oltre ad mostrare seri problemi nei confronti del lessico, non cercano di recuperare chiedendo una spiegazione alternativa (per varie ragioni, come quella di far brutta figura): di questo parere il 28,5% degli insegnanti più giovani, il 15,8% di quelli di età compresa fra i 40 e i 50 e il 14,3% di quelli con almeno 51 anni. Per quanto i dati siano numericamente limitati, un po' stranamente pare che siano più spesso i docenti giovani a non ricevere richieste di riformulazione delle loro spiegazioni: dovrebbero essere loro, verosimilmente, a mettere i ragazzi a loro agio in modo da rendere più facile l'interazione. Per completezza va poi segnalata la presenza di una risposta "Altro", che proviene da un docente della terza fascia (4,7%).

6.2.3: LINGUAGGIO GIOVANILE E LINGUAGGIO TECNICO (DOMANDE 6 E 7)

I risultati della domanda 6, riguardante l'uso eventuale del linguaggio giovanile fatto dagli insegnanti, coi relativi effetti suscitati nei ragazzi e nelle ragazze, sono piuttosto chiari, nonostante la mancanza di due risposte per la seconda fascia d'età (10,5%), e di una per la terza fascia (4,7%). Il 71,4% dei docenti di 39 anni o meno afferma di aver fatto talvolta uso di elementi pescati dal linguaggio giovanile, e di aver visto gli studenti non solo più recettivi, ma anche più coinvolti nella lezione. Lo stesso vale per il 57,9% dei docenti appartenenti alla fascia media d'età, il che dimostra una buona vicinanza al mondo degli adolescenti; la percentuale crolla invece per quanto riguarda i partecipanti di 51 o più anni, dei quali solo il 23,8% barra questa prima risposta. Quest'andamento evidentemente a favore degli informatori più giovani prosegue anche con le successive opzioni a disposizione. Il 21,5% degli intervistati della prima fascia ha notato un miglioramento nella capacità di comprensione dei ragazzi, contro il 10,5% di quelli di seconda e il 9,5% di quelli di terza. Chi, invece, ha osservato solamente un più alto grado di coinvolgimento è il 14,3% degli informatori con meno di 39 anni, il 15,8% di quelli con più di 40 e un massimo di 50, e il 9,5% di quelli dai 51 in su: in questo caso i valori sono più compatti. Già la prime tre alternative di risposta hanno messo chiaramente in luce il fatto che all'aumentare dell'età diminuisce non solo la tendenza all'uso (giustamente centellinato) di elementi prelevati dai LG, ma anche gli effetti positivi che tale uso genera negli alunni; la prosecuzione dell'analisi dà ulteriore conferma a questa tendenza. Degli informatori che hanno affermato di aver usato i LG infatti, nessuno appartenente alla prima fascia d'età dichiara di non aver ottenuto alcun risultato apprezzabile, mentre così si esprime il 15,8% dei docenti della seconda fascia, e il 28,6% di quelli della terza. Ma c'è di più: tra coloro che affermano di non gradire l'inserzione di vocaboli appartenenti al linguaggio giovanile preferendo affidarsi sempre ad un lessico di taglio scientifico, nessuno, di nuovo, si trova nella prima fascia! Condivide questo parere il 10,5% della fascia intermedia e il 19% di quella più avanzata. Questo conferma quanto detto prima: al calare dell'età anagrafica aumenta la spinta all'uso dosato del linguaggio giovanile, così come aumentano i benefici per gli alunni. Discuteremo meglio di tutto questo nel corso della discussione conclusiva del capitolo, ma per ora ci teniamo a sottolineare un elemento importante, in particolare in relazione a questa domanda, ovvero la netta inferiorità numerica della prima fascia d'età dei docenti nei confronti delle altre due.

Si è detto e si è visto che sono i docenti più in erba quelli che valutano in maniera più critica le prestazioni linguistiche degli adolescenti. In effetti sono sempre essi coloro che nutrono le più alte aspettative sul tipo di linguaggio e sulle scelte espressive degli studenti (domanda 7: anche per questa domanda mancano le esatte risposte che mancano per la domanda 6). Il 64,3% di questo primo gruppo infatti si aspetta che i propri studenti sappiano padroneggiare adeguatamente il lessico disciplinare in aggiunta alla conoscenza dei contenuti trattati. Tale aspettativa scende al 31,6% negli insegnanti di età compresa tra i 40 e i 50 anni, mentre risale al 47,6% in quelli con più di 51 anni. Sono proprio quest'ultimi, col 38,1% delle preferenze, a selezionare più spesso la seconda risposta, secondo la quale il linguaggio utilizzato dai ragazzi è tenuto in considerazione, ma senza troppe pretese. Un valore molto simile è fatto registrare dai docenti della seconda fascia (40-50 anni), mentre la prima (39 o meno) risulta più staccata, col 21,4%. Pochissimi sono i partecipanti che accordano la precedenza assoluta ai contenuti, rispettivamente il 7,1% e il 10,5% procedendo in ordine

d'età crescente: tra gli informatori più maturi nessuno è di questa idea. Compaiono alcuni "Altro", in particolare il 7,1% della prima, il 15,8% della seconda, e il 4,7% della terza fascia.

6.2.4: APPROCCIO LINGUISTICO E APPROCCIO EDUCATIVO (DOMANDE 8 E 9)

Anche nelle modalità agite dai docenti per relazionarsi con i ragazzi e le ragazze emergono risultati molto interessanti. Partiamo dal tipo di linguaggio scelto in classe (domanda 8). Solo un docente della seconda fascia (5,2%) e uno della terza (4,7%) preferiscono contare solamente su di un linguaggio esclusivamente formale e specialistico. Ben il 92,8% degli insegnanti più giovani invece, assieme al registro formale e specialistico, che pure è prevalente, decide di abbinare anche dei momenti più distesi e informali, scelta condivisa dal 57,9% degli informatori aventi un'età tra i 40 e i 50 anni, e dal 71,4% di quelli di più di 51. A optare per un tipo di linguaggio bilanciato tra formale e informale è per lo più la fascia intermedia (40-50 anni), che si muove così nel 36,8% dei casi, contro il 23,8% della fascia più anziana e il 21,4% di quella più giovane. Solo un docente della fascia centrale (5,2%) si avvale di un linguaggio di tipo informale e colloquiale anche nel corso delle lezioni frontali.

Per quanto riguarda la tipologia di relazione educativa messa in campo (domanda 9), sono solamente i due gruppi d'età estremi, a pari merito col 14,3%, ad impostare un rapporto asimmetrico e basato su un approccio di tipo direttivo. Un po' sorprendentemente coloro che adottano un approccio dialogico sono per lo più i docenti della seconda fascia d'età, con una percentuale del 63,1%, seguiti a ruota da quelli della terza fascia, che così rispondono il 61,9% delle volte. Gli intervistati più giovani sono quelli meno aperti a questo tipo di relazione con i ragazzi, tanto che di essi solo il 28,5% sceglie la seconda opzione di risposta. Se non altro sono sempre i docenti più in erba quelli che preferiscono maggiormente una relazione educativa mista tra il polo direttivo e il polo dialogico: questa infatti è la scelta del 50% di loro, a fronte del 42,1% dei partecipanti tra i 40 e i 50 anni, e del 23,8% di quelli dai 51 in su. Chiude il tutto l'unica risposta "Altro" (7,1%) utilizzata da un docente della prima fascia.

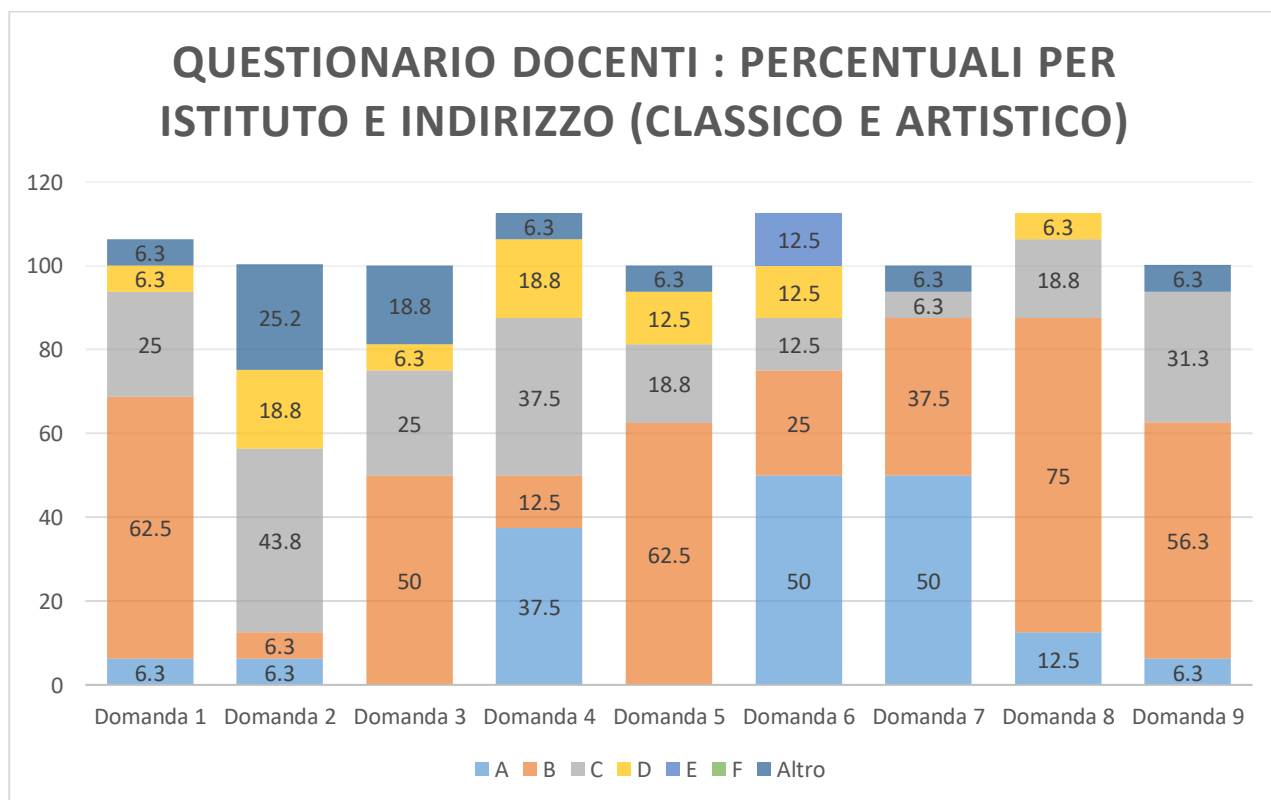
6.2.5: QUALCHE RIFLESSIONE AGGIUNTIVA

Con questi dati termina l'analisi del questionario docenti per fasce d'età. Prima di passare a vedere la differenza nelle risposte dovuta alla differenza di istituto e indirizzo, spendiamo qualche breve parola per riprendere e fissare alcuni punti di particolare rilievo che, a nostro parere, sono venuti a galla in questa disamina. Innanzitutto abbiamo visto che, in generale, sono stati i docenti più giovani gli informatori che si sono mostrati meno soddisfatti delle prestazioni linguistiche dei ragazzi, così come anche quelli che si attendono un maggior tasso di padronanza del lessico specialistico da parte degli alunni. Riteniamo che non sia azzardato dedurre che sono quindi gli insegnanti agli inizi della loro carriera quelli che mostrano pretese e aspettative maggiori, mentre per chi ha già un certo percorso alle spalle tutto questo sembra stemperarsi. A quanto detto si aggiunge anche il fatto che dal punto di vista relazionale è sempre il gruppo meno anagraficamente maturo (39 anni o inferiore) quello che fa un uso più massiccio di un linguaggio formale, oltre ad essere anche quello che si è dimostrato meno incline a lasciarsi andare ad un rapporto dialogico coi ragazzi, questo verosimilmente per la mancanza (sacrosanta) di esperienza, che porta a cercare di mantenere un po' di più le distanze con gli studenti. Se ci limitassimo a questo quadro verrebbe da pensare che i nuovi insegnanti siano decisamente i più intransigenti, con grandi richieste e poco aperti verso l'altro. In realtà già le statistiche citate non dicono esattamente questo; inoltre questi sono gli stessi informatori che usano più spesso il linguaggio giovanile coi ragazzi, ottenendo per quest'ultimi un effetto benefico. Non va poi dimenticato che gli studenti stessi, nel loro questionario, avevano menzionato come dotati di un linguaggio più accattivante proprio la fetta di popolazione docente di età inferiore, oltre ad aver dimostrato ottima sensibilità in relazione al rapporto tra il tipo di registro utilizzato da una persona e l'età di questa. Cosa s'intende dire con questo? Ne parleremo meglio dopo ma per ora basti tenere a mente che i ragazzi sentono il bisogno di essere compresi nel loro essere adolescenti, e spesso trovano nel più ridotto divario di età coi docenti una buona base per rispondere a questo bisogno, nonostante le alte aspettative che vengono poste

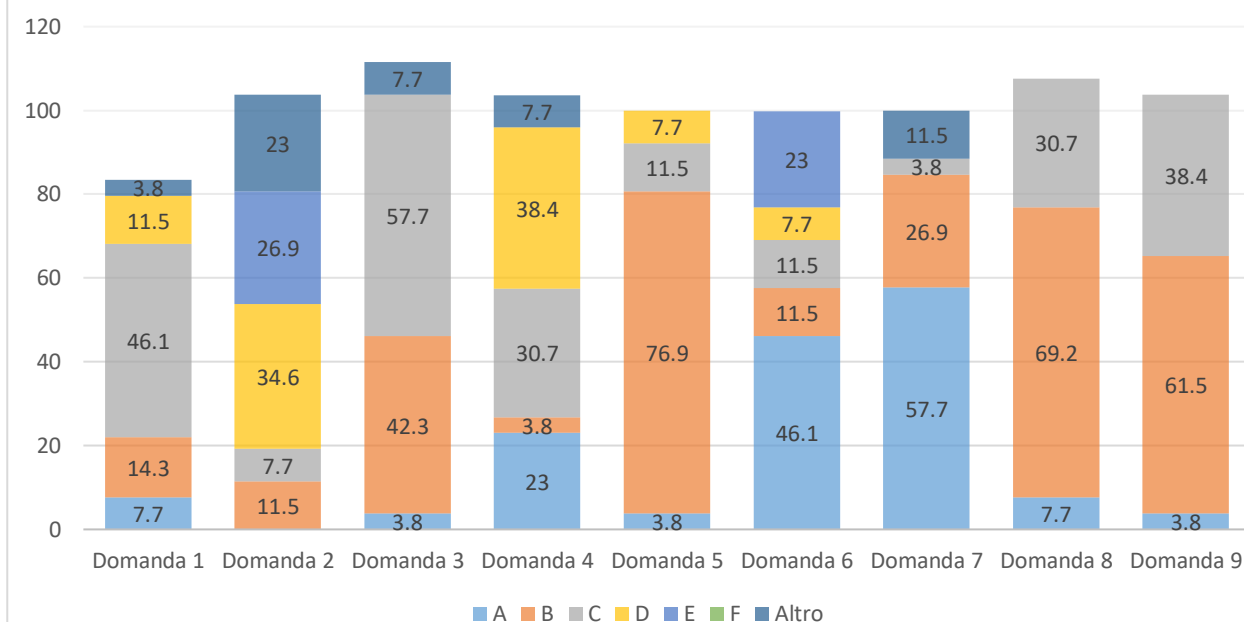
su di loro. Dunque il fattore età è tutto nell'insegnamento, e superata una certa soglia è impossibile essere un buon insegnante? Evidentemente non è così, ma crediamo che anche per i più esperti la conoscenza del e l'apertura al mondo giovanile, soprattutto nelle sue varie modalità espressive, possano essere un ottimo collante relazionale per gettare un ponte verso tutti quei ragazzi e tutte quelle ragazze con cui si entra quotidianamente in contatto.

6.3: IL QUESTIONARIO DOCENTI PER ISTITUTI E INDIRIZZI

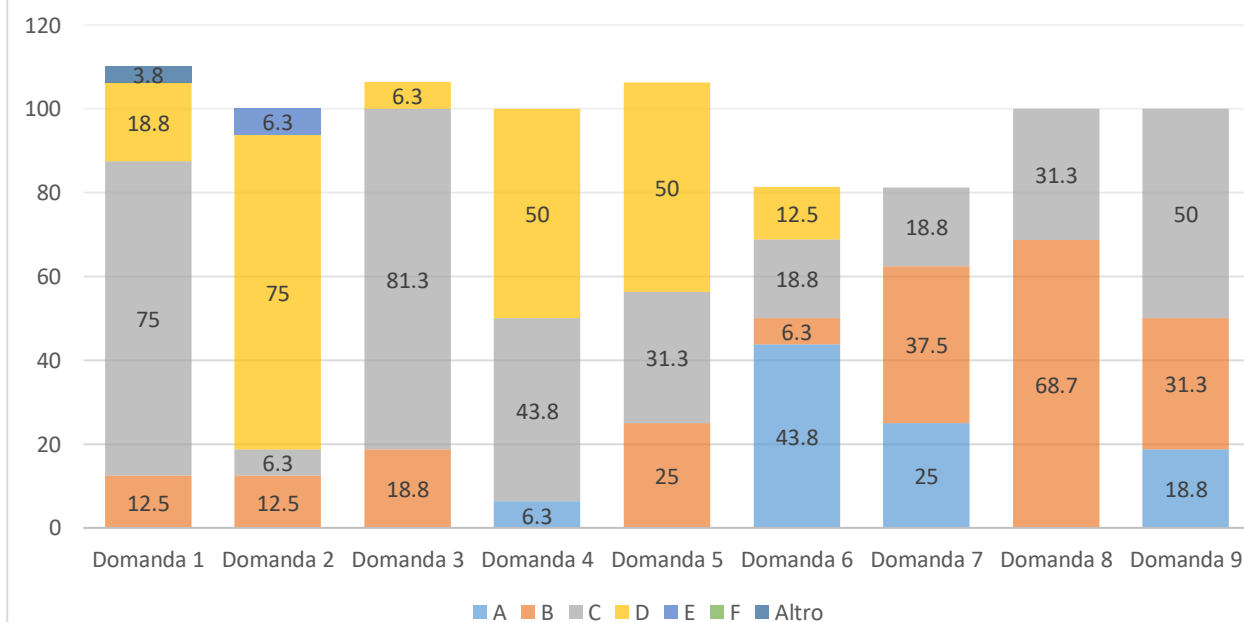
La terza e ultima prospettiva di analisi, che chiude l'*excursus* all'interno del questionario docenti, è quella che divide le risposte in base all'istituto e all'indirizzo di provenienza degli intervistati. Prima di incontrare i dati è però necessaria una premessa, che ha a che fare con le modalità con cui il questionario è stato sottoposto ai docenti. Se per l'istituto Viola-Marchesini, che comprende gli indirizzi Agrario (ITA) e tecnico Industriale (ITI), la somministrazione è avvenuta per via cartacea, per il liceo Celio-Roccati la via concordata è stata quella di un questionario online attraverso la piattaforma *Google moduli*. Dal momento che i docenti dell'istituto Celio-Roccati hanno così compilato il questionario e che essi sono assegnati indifferentemente alle classi dei vari indirizzi che convivono anche fisicamente all'interno delle diverse sedi, non è stato possibile dividerli proprio per indirizzo (Artistico/Classico). Pertanto gli insegnanti di Classico e Artistico verranno d'ora in poi nominati come i docenti liceali o dell'istituto Celio-Roccati, essendo essi confluiti in un unico filone (il che ha anche un vantaggio dal punto di vista statistico, dal momento che in totale questa popolazione si compone di 16 persone, la cui ulteriore divisione avrebbe reso i risultati meno attendibili). Gli indirizzi Agrario e tecnico Industriale invece, pur appartenendo allo stesso istituto, sono dislocati in due sedi distinte e dedicate esclusivamente al solo indirizzo ivi ospitato: questo ha permesso di separare i questionari compilati dai vari informatori, ottenendo un gruppo di 26 docenti per il tecnico Industriale e di 16 per l'Agrario. Fatta questa precisazione, possiamo alla visione dei risultati.



QUESTIONARIO DOCENTI : PERCENTUALI PER ISTITUTO E INDIRIZZO (TECNICO INDUSTRIALE)



QUESTIONARIO DOCENTI : PERCENTUALI PER ISTITUTO E INDIRIZZO (TECNICO AGRARIO)



6.3.1: LE ABILITÀ LINGUISTICHE DEGLI STUDENTI (DOMANDE 1 E 2)

La domanda 1, che saggia la valutazione che i docenti danno alle produzioni orali dei ragazzi, ci mette subito di fronte a risultati interessanti. Abbiamo già visto che è assai ristretta la cerchia di quelli che si mostrano ampiamente soddisfatti, in questo caso solo il 7,7% degli insegnanti del tecnico Industriale e il 6,3% di quelli liceali. Quest'ultimi sono anche i più propensi a ritenersi abbastanza soddisfatti, pur cogliendo qualche lacuna nei loro ragazzi: risponde così il 62,5%. Seguono i docenti dell'ITI con 42,3% delle preferenze e quelli dell'ITA, con solo il 12,5% delle risposte. La situazione, come già successo in altri casi, si ribalta del tutto nel passaggio alle risposte connotate in maniera negativa. Sono proprio gli informatori provenienti dall'indirizzo Agrario, ben il 75%, quelli più insoddisfatti dell'oralità degli studenti a causa di un lessico troppo ristretto o generico; tale percentuale scende al 46,1% presso l'indirizzo tecnico Industriale, e al 25% nei licei. Lo stesso andamento si ripete per quanto riguarda la perplessità sull'organizzazione del parlato, pur con una riduzione dei valori numerici: ne è infatti scontento il 18,7% degli insegnanti dell'Agrario, l'11,5% di quelli del tecnico Industriale e il 6,3% di quelli liceali. A queste due popolazioni vanno anche aggiunti rispettivamente un 3,8% e un 6,3% di "Altro". Da questo esordio si evince che il tasso di soddisfazione è più alto nei due licei e più basso all'Agrario: vediamo se le altre domande confermano questa tendenza.

La seconda domanda, volta ad indagare la prevalenza di ipotassi o paratassi negli scritti degli studenti, ci mette di fronte a esiti per certi aspetti più problematici. Ben noto è il fatto che nessun partecipante si sia espresso a favore di un uso bilanciato e consapevole di questi due strumenti di costruzione del periodo. Può risultare più curioso che a rilevare un uso prevalente di paratassi ben predisposta sia il 12,5% degli insegnanti dell'Agrario, contro l'11,5% di quelli del tecnico Industriale e il 6,3% dell'istituto Celio-Roccati. Che i ragazzi usino per lo più l'ipotassi, e lo facciano con buona abilità, è il parere del 7,7% dei partecipanti dell'ITI e del 6,3% di quelli sia dell'ITA che degli indirizzi liceali. Se ci si sposta ai pareri meno entusiasti si scopre che qualcosa cambia rispetto alla precedente domanda. A ravvisare un uso più massiccio di paratassi non sempre ben padroneggiata è un largo 75% della popolazione dell'indirizzo Agrario, seguita stavolta dai docenti liceali col 43,8%, a cui seguono quelli dell'indirizzo tecnico Industriale col 34,6%. Quest'ultimi sono poi coloro che mostrano più degli altri di cogliere negli studenti una preferenza per l'ipotassi, anche questa però non adeguatamente controllata: tutto questo vale per il 26,9%; seguono i partecipanti del Liceo Celio-Roccati col 18,8%, e chiudono quelli dell'Agrario con solo il 6,3% delle risposte. Non va dimenticato il 25,2% di "Altro" registrato presso l'istituto liceale, e il 23% registrato all'ITI: ricordiamo che questi sono i docenti che non hanno riferimenti sufficienti per valutare quanto richiesto.

6.3.2: LE PAROLE IN CLASSE (DOMANDE 3,4 E 5)

Più vicino all'andamento della domanda d'esordio quello della domanda 3, dove viene valutato il lessico impiegato da ragazze e ragazzi sempre nel corso dei loro scritti. Solo un docente dell'ITI (3,8%) valuta tale lessico come ampio e variegato. Un buon 50% degli intervistati del liceo Celio invece è dell'idea che il vocabolario degli alunni sia generalmente buono, pur con qualche utilizzo di termini comuni in luogo di quelli specifici della disciplina. Sulla stessa lunghezza d'onda è il 42,3% dei docenti dell'indirizzo tecnico Industriale, ma solo il 18,8% di quelli dell'indirizzo Agrario. Per contro proprio l'81,3% degli insegnanti agrari rileva un patrimonio lessicale ristretto e semplificato nei propri alunni, contro il 57,7% di quelli dell'ITI, e il più contenuto 25% di quelli dei licei. Vi sono poi anche due docenti, uno proveniente dall'ITA (6,3%) e uno proveniente dal liceo (6,3%) che rilevano, oltre ad un lessico ridotto, l'inserzione di anglicismi in sostituzione di termini dell'italiano ad alta frequenza. Completano il quadro, rispondendo "Altro", il 18,8% degli informatori liceali e il 7,7% di quelli appartenenti all'indirizzo tecnico Industriale: per questi, di nuovo, è impossibile valutare con precisione il lessico impiegato dai ragazzi negli scritti.

C'è qualche legame tra l'istituto di provenienza e la tendenza ad osservare l'uso di termini giovanili da parte dei ragazzi? La domanda 4 ci guida verso la soluzione del quesito. Quello che risulta infatti è che il 37,5% degli intervistati liceali non si è mai o quasi mai ritrovato di fronte a studenti che abbiano fatto uso di elementi di

matrice giovanile durante i compiti scritti o le interrogazioni, percentuale che si aggiusta al 23% per chi risponde dall'ITI e scende al 6,3% presso l'ITA. Non manca qualcuno che curiosamente assiste all'inserimento del LG solo nelle produzioni scritte: questo vale per il 12,5% ai licei e per il 3,8% all'ITI. Chi invece afferma di aver testimoniato tali inserzioni solo durante i colloqui orali è il 43,7% degli insegnanti dell'indirizzo Agrario, il 37,5% di quelli di Classico e Artistico, e il 30,7% di quelli dell'indirizzo tecnico Industriale. Sempre i docenti agrari sono in testa, con una frequenza del 50%, tra color che hanno visto usare espressioni provenienti dal linguaggio giovanile sia in compiti scritti che nelle interrogazioni; seguono gli informatori dell'ITI con una percentuale del 38,4%, e chiudono quelli del liceo Celio con un ridotto 18,8%. Le risposte "Altro" provengono per il 7,7% dall'ITI e per il 6,3% dal liceo. Quello che si vede chiaramente è che la tendenza ad avere studentesse e studenti che ricorrono a elementi provenienti dal LG è più ridotta al liceo, mentre è maggiore all'istituto tecnico Agrario, con l'istituto tecnico Industriale che si colloca circa nel mezzo. Va anche sottolineato come nessuno dei tre istituti/indirizzi presi in esame presenti una percentuale di risposte positive al di sotto del 50% (si sommano a tal proposito le varie percentuali di coloro che non scelgono la prima risposta), indice che nonostante la provenienza dei ragazzi e delle ragazze, la tendenza a ricorrere in qualche caso al LG è ben attestata.

Il giudizio sull'abilità recettiva da parte degli alunni (domanda 5) conferma in parte quanto osservato finora. È sempre solamente un docente dell'ITI (3,8%) ad essere pienamente soddisfatto di come vengono digeriti dai ragazzi i termini utilizzati in classe. La stragrande maggioranza dei colleghi provenienti dall'analogo indirizzo, ovvero il 76,9%, nota fortunatamente una buona conoscenza del lessico impiegato e vede che gli studenti, qualora non abbiano chiaro quanto detto, sono pronti a farsi avanti per ricevere delucidazioni. La stessa impressione è condivisa dal 62,5% dei docenti liceali, ma solamente dal 25% di quelli dell'indirizzo Agrario, che, al contrario, sono i più propensi ad osservare delle difficoltà nei propri studenti. Di essi infatti il 31,3% è dell'avviso che i ragazzi presentino delle serie lacune nel comprendere il linguaggio delle lezioni, anche se comunque mostrano interesse e impegno per colmare questo *gap*; questo succede nel 18,8% delle risposte pervenute dal Liceo Celio e nell'11,5% di quelle dell'indirizzo tecnico Industriale. La situazione peggiora per quanto riguarda l'impressione che gli alunni non solo facciano molta fatica a processare il lessico, ma anche che non chiedano, per vari motivi, i necessari chiarimenti ai docenti. Ben il 50% della popolazione dell'Agrario è d'accordo con questa affermazione, mentre lo sono molto meno gli altri partecipanti, ovvero il 12,5% dei liceali e il 7,7% degli insegnanti dell'ITI. L'unica casella "Altro" viene barrata da un intervistato del liceo (6,3%). Stavolta è il gruppo proveniente dall'ITI quello che sembra trovarsi di fronte agli adolescenti più linguisticamente recettivi, mentre l'indirizzo Agrario mette nuovamente in mostra forti criticità. Buoni anche i risultati del liceo.

6.3.3: LINGUAGGIO GIOVANILE E LINGUAGGIO TECNICO (DOMANDE 6 E 7)

Valutando le differenze dovute all'età dei compilatori del questionario si è appreso come ad essere più inclini all'uso attivo del linguaggio giovanile in classe (domanda 6) siano, comprensibilmente, i docenti più giovani. In effetti le differenze dovute all'istituto di provenienza per tale domanda risultano decisamente più appianate, anche se va precisata (purtroppo) la mancanza di ben tre risposte presso l'indirizzo Agrario, un vuoto che costa ben il 18,8% della frequenza percentuale. Ciò detto, si vede immediatamente come la distribuzione sia in questo caso più equilibrata: il 50% degli insegnanti del Liceo Celio, il 46,1% dell'indirizzo tecnico Industriale e il 43,7% di quello Agrario affermano di aver fatto uso del LG, con miglioramenti sia per quanto riguarda la comprensione che per quanto riguarda il coinvolgimento dei ragazzi e delle ragazze. Chi ha ottenuto solo una miglior comprensione è il 25% dei partecipanti del liceo, l'11,5% di quelli dell'ITI e il 6,3% di quelli dell'ITA: in effetti qui i valori sono un po' più dispersi. Solamente più coinvolti sono stati gli alunni del 18,8% dei docenti agrari, il 12,5% di quelli classici e artistici, e sempre l'11,5% di quelli del tecnico Industriale. Compatte anche le percentuali di chi non ha rilevato effetti positivi apprezzabili, ovvero il 12,5% degli intervistati liceali e dell'Agrario, e il 7,7% di quelli dell'ITI. C'è infine chi non contempla l'uso di

espressioni pescate dal linguaggio giovanile poiché preferisce affidarsi a spiegazioni di carattere scientifico, pur alternative, e tra costoro figura un buon 23% della popolazione dell'ITI e un 12,5% di quella liceale.

Sui diversi gradi di aspettative che il mondo dei docenti nutre nei confronti dell'ampiezza del linguaggio dei ragazzi ci viene in aiuto la domanda numero 7, alla quale però mancano nuovamente tre risposte presso l'indirizzo Agrario (18,8%). In ogni caso, il 57,5% degli insegnanti dell'ITI e il 50% di quelli del Classico e Artistico pensa che gli studenti debbano saper abbinare alla conoscenza dei contenuti anche un adeguato lessico specialistico, mentre lo stesso pensiero è condiviso da un più contenuto 25% di quelli dell'ITA. Chi ritiene invece che siano più importanti i concetti appresi, pur senza negare una certa rilevanza nelle scelte linguistiche adottate, è il 37,5% sia del Liceo Celio che dell'indirizzo Agrario, e il 26,9% dell'indirizzo tecnico Industriale. Sono in minoranza coloro che accreditano importanza solamente ai contenuti da apprendere, ma è interessante vederne la distribuzione: il 18,8% degli informatori dell'Agrario risponde così, a fronte del 6,3% di quelli liceali e del 3,8% di quelli del tecnico Industriale. L'opzione "Altro" è barrata dall'11,5% dei partecipanti dell'ITI e dal 6,3% di quelli del liceo.

6.3.4: APPROCCIO LINGUISTICO E APPROCCIO EDUCATIVO (DOMANDE 8 E 9)

Le due domande finali riguardano le modalità con cui i docenti si rapportano coi ragazzi. La prima delle due ha a che fare col tipo di linguaggio solitamente adottato in classe (domanda 8). Pochi docenti si affidano sempre ad un linguaggio formale e specialistico, solo il 12,5% ai licei e il 7,7% presso l'ITI. La maggioranza di tutte le tre popolazioni predilige un lessico principalmente formale e specialistico, ma aperto a situazioni in cui è possibile ammettere un registro più informale: così il 75% degli informatori del Liceo Celio, il 69,2% di quelli dell'indirizzo tecnico Industriale e il 68,7% di quelli dell'indirizzo Agrario. Sono proprio gli indirizzi tecnici ad ospitare un numero maggiore di insegnanti che decide di bilanciare il linguaggio formale e quello informale, ovvero il 31,3% presso l'ITA e il 30,7% presso l'ITI. Più indietro la percentuale dei docenti del liceo, fermi al 18,8%, alla quale però va aggiunto un 6,3% dato da un partecipante (l'unico) che si avvale di un registro informale e colloquiale.

Chiude il questionario la domanda 9, riguardante il tipo di relazione educativa impostato con gli studenti. È sempre una minoranza quella che decide di impostare un rapporto di tipo direttivo, solo il 3,8% all'ITI e il 6,3% nei licei, frequenza che però sale fino al 18,8% all'ITA. I docenti dell'Agrario si mostrano anche i meno inclini a costruire una relazione dialogica coi ragazzi, cosa che fa solo il 31,3% degli intervistati. La quota lievita invece presso il Liceo Celio fino a toccare il 56,5% e presso l'indirizzo tecnico Industriale, dove raggiunge il 61,5%. Chi preferisce unire il polo dialogico e quello direttivo è il 50% della popolazione dell'Agrario, il 38,4% di quella dell'indirizzo tecnico Industriale e il 31,3% di quella liceale, presso la quale vi è anche un partecipante (6,3%) che risponde "Altro".

6.4: DISCUSSIONE: UN CONFRONTO TRA LE POSIZIONI DEI DOCENTI E QUELLE DEGLI STUDENTI

Probabilmente farà piacere sapere che è appena terminata la parte più analitica della trattazione. È stato un lungo ma necessario viaggio tra numeri, statistiche e percentuali, e sappiamo bene che è davvero complicato non perdersi dopo un centinaio di pagine di pura esposizione di dati. Ora però è giunto il momento di mettere a frutto ciò che è stato detto da tutti i partecipanti, facendo dialogare e mettendo in relazione i punti di vista dei due protagonisti dell'indagine, ovvero gli studenti e i docenti. La discussione che seguirà sarà, per così dire, la *pars destruens* di questo percorso, volta all'individuazione di quel divario percepito e vissuto dai ragazzi e dagli insegnanti gli uni nei confronti degli altri, e fonte di così tante incomprensioni e fatiche.

6.4.1: IL RUOLO DEI DOCENTI

Siamo dell'idea che sia opportuno partire proprio dalla domanda d'esordio del questionario studenti, la cui controparte, in effetti, è data dalla domanda finale del questionario docenti: le emozioni. Abbiamo visto molto bene che gran parte degli studenti, in particolare la fascia mezzana d'età e le ragazze, sentono e

dichiarano che la sfera emotiva è ben poco tenuta in considerazione tra i muri di scuola, dove a contare di più è il voto, la prestazione quantificabile. Eppure, tra i docenti, sono ben pochi coloro che affermano di rapportarsi con i ragazzi in modo direttivo: l'approccio maggiormente selezionato è quello dialogico, o tuttalpiù misto. È evidente che già qui ci troviamo di fronte al primo corto circuito, in cui emerge chiaramente una netta differenza di pensieri e posizioni. Certo, è ragionevole pensare che i docenti che hanno dedicato il loro tempo alla compilazione dei questionari siano attenti e sensibili ai temi in esso trattati, ma c'è comunque qualcosa che non torna. Va da sé che non è certo nostra intenzione far leva sulla malafede dei docenti, nella quale non crediamo, senza contare che tale insinuazione non aiuterebbe ad avere un giudizio credibile e bilanciato sulla questione. Ciò che crediamo però è che i docenti non si rendano conto delle conseguenze che il loro modo di interagire con gli studenti può generare a livello emotivo: probabilmente essi sono convinti di riuscire a dialogare con i ragazzi, ma la realtà fa vedere che purtroppo spesso non è così. Tutto questo è di importanza vitale, perché da qui parte necessariamente ogni tipo di tentativo didattico, dal momento che "per insegnare bene occorre mettere ogni volta al centro il tema della *relazione educativa*: non si può insegnare se non si è disposti ad apprendere di nuovo e se non si è fortemente attenti nel rispettare le modalità, le diversità, i ritmi di ognuno. Non si può insegnare se non si è autentici e coerenti – dove per coerenza non s'intende rigidità ma adesione profonda a quel che si cerca di fare con gli alunni" (Cappi e altri, 2002, pag.80). Purtroppo gli adolescenti si trovano spesso all'interno di un ambiente che "richiede dovere, impegno e soprattutto tanta fatica; sono contenti che i professori insegnino, ma li desidererebbero più disponibili, più simpatici e soprattutto più aperti al dialogo" (Enrica Freschi, in Catarsi, 2006, pag. 32). Anche in questa indagine, come però si vedrà meglio nel prossimo capitolo, emerge da parte degli studenti la voglia di imparare ed impegnarsi, così come la consapevolezza dell'importanza dell'aiuto dei docenti; certo, a tutto questo si aggiunge anche il peso dello studio, e la difficoltà nel trovare un punto di incontro coi docenti stessi, ma ciò non cancella la volontà degli adolescenti di cercare nella scuola un luogo di crescita e di valore. Tutto sommato, come nota Catarsi, il giudizio degli studenti nei confronti dei propri insegnanti non è troppo severo, per quanto non del tutto soddisfacente. Essi infatti "imputano più a sé stessi che ai loro professori la mancanza di un metodo di studio, rilevando piuttosto nei docenti una mancanza di comprensione e dialogo" (Catarsi, 2006, pag.6). Questo rapporto per certi versi anche ambivalente emerge anche nelle ultime due indagini dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia. Qualche dato al riguardo: il lettore ci perdonerà per l'ulteriore presenza di percentuali, ma si tratta di una cosa breve. Nella quinta indagine IARD, risalente al 2002, risulta che il 60,9% degli intervistati ha dichiarato di avere «molta» o «abbastanza» fiducia negli insegnanti, percentuale apprezzabile ma non certo di spicco. La tendenza osservata per i ragazzi appartenenti alla fascia d'età 15-24 è quella di accordare agli insegnanti una stima sempre minore, tanto che "più ci si allontana dalla propria esperienza scolastica, più ci si rende conto del valore del contributo dei docenti alla propria maturazione" (Gasperoni, in Buzzi, Cavalli, de Lillo, 2002, pag.89). In un'altra domanda della stessa indagine è stato chiesto ai ragazzi di valutare il loro grado di soddisfazione in relazione ad alcuni aspetti della loro vita, tra i quali figuravano anche l'istruzione ricevuta e il rapporto con gli insegnanti. Ebbene, limitando l'analisi a coloro che hanno fornito una risposta valida per entrambi questi aspetti, si osserva che l'89,3% è relativamente contento dell'istruzione ricevuta, ma solo il 61,6% lo è pure del rapporto con gli insegnanti. Inoltre, interrogati sui difetti degli insegnanti, il 67,3% degli intervistati ritiene che i docenti non considerino le esigenze e il punto di vista degli studenti. Un simile andamento si osserva nel corso dell'indagine successiva, datata al 2007. Lì il 68,1% dei partecipanti ritiene la scuola «molto importante», mentre solo quattro intervistati su cento le attribuiscono poca o nessuna importanza (Buzzi, Cavalli, de Lillo, 2007, pp.51-52). Per quanto concerne il rapporto con gli insegnanti, ancora una volta emerge un quadro che presenta luci e ombre: "per la maggioranza degli interpellati -ovvero il 59,8%- manca una piena consapevolezza delle esigenze dei giovani" (ivi, pag.75). Ma c'è di più: "al contempo –dicono gli autori- rileviamo che solo metà degli interpellati pensano che gli insegnanti sappiano essere stimolanti (...) e più di un giovane su tre – precisamente il 37,1%- ritiene che manchi addirittura la competenza rispetto alla materia insegnata. Non è molto dissimile poi la quota che vede negli insegnanti diffidenza verso l'innovazione tecnologica (30,7%)

oppure difficoltà a stabilire una relazione equilibrata nel rapporto gerarchico con gli studenti, tanto nella direzione dell'eccessiva severità (26,6%) che, in quella opposta, dell'eccessiva arrendevolezza (26,5%). Il rapporto tra insegnanti e studenti è certo connotato positivamente, ma non mancano da parte dei giovani importanti riserve nei confronti degli insegnanti, riserve che ostacolano il quotidiano processo di insegnamento e apprendimento nella scuola e che non possono essere ignorate" (ivi, pag.75). Nonostante le ricerche mostrino il contrario, rimane negli insegnanti la sensazione forte di un "deterioramento dell'interesse dei giovani per una buona istruzione scolastica, cui si associano anche una minore disciplina in classe, la mancata condivisione dei valori che vengono impartiti a scuola e un minore impegno nello studio" (Gasperoni, in Buzzi, Cavalli, de Lillo, 2002, pag.87). Quest'impressione dei docenti, tuttavia, non è corroborata dalle opinioni fornite dagli studenti, che pare tengano per lo meno in buona considerazione l'importanza di un buon percorso scolastico. Purtroppo, anche animati da questa convinzione, "i docenti insistono ad individuare i problemi dello studio nella mancanza di partecipazione dei ragazzi e nella lontananza dei loro interessi da quelli proposti a scuola; il modello ideale implicito di studente è quello di colui che abbia connotati di intelligenza, docilità, abitudine ad un protratto impegno allo studio. In buona sostanza, il metodo di studio, la capacità di organizzarsi, la volontà di riuscire e quindi il tempo che si è disposti a spendere per raggiungere un obiettivo di apprendimento, sono tutti aspetti guardati dagli insegnanti come tratti distinti e separati dal proprio intervento professionale, di cui si può solo rilevare la presenza o assenza, ma che non costituiscono un terreno di propria competenza né, tantomeno, sfide professionali da raccogliere" (Ajello, Cappi, 1999, pp.247-248). È evidente che sarebbe tutto più facile e decisamente meno stressante se tutti gli studenti fossero come il prototipo descritto da Ajello e Cappi, ma è altrettanto ovvio che la realtà è ben diversa. Siamo però certi che molti degli studenti che, a detta dei propri insegnanti, "sono distratti e fanno casino", sono gli stessi che hanno fornito all'indagine i pareri più interessanti (e anche taglienti naturalmente), e che sentono in maniera molto potente il bisogno di essere ascoltati e capiti. Va da sé che, come ricorda Catarsi, "l'insegnante non deve atteggiarsi ad "amico" dei propri allievi o – tantomeno – pensare di assolvere la funzione di psicoterapeuta" (Catarsi, 2006, pag.7), ma deve "mostrarsi autorevole e competente nei "propri" saperi disciplinari e didattici, assumendo sempre e comunque un atteggiamento "confermante" ed "incoraggiante" nei confronti degli allievi" (ivi, pag.7). Per poter essere questo tipo di persona, il primo passo da fare è mettersi in ascolto di chi ci si trova di fronte, in quanto l'ascolto è una componente preziosa della comunicazione (Enrica Freschi, ivi, pag. 35). Essa infatti "costituisce le fondamenta del rapporto educativo democratico e di una professionalità docente matura" (ivi, pag.35). Intercettando la sensibilità dei ragazzi, dando peso alle loro emozioni e permettendo loro di comunicarle all'interno di un ambiente accogliente e non giudicante è possibile instaurare una relazione educativa solida, che sta alla base di ogni apprendimento efficace e duraturo (Clara Silva, ivi, pag.77). Purtroppo, sottolinea Clara Silva, "una simile consapevolezza non è pienamente presente ai docenti, *come emerge dai racconti degli studenti* (corsivo nostro). È interessante notare che quanto rimane a questi dall'esperienza dell'incontro coi docenti non sono tanto i saperi acquisiti, *quanto piuttosto la qualità della relazione instaurata in classe, la capacità di suscitare interesse per nuove conoscenze, oltre a quella di trasmettere sicurezza agli allievi* (corsivo nostro)" (ivi, pag.77). È davvero difficile, al netto di particolari interessi personali e/o di studi successivi specifici, ricordarsi dai tempi della scuola nozioni precise come le date di tutte le Crociate in Terrasanta, oppure la formulazione precisa delle leggi di Mendel, o magari come si calcola il volume di una piramide a base triangolare. E tuttavia tutti ci ricordiamo come ci ha fatto sentire un certo o una certa docente, che tipo di sensazioni generava in noi la sua presenza o il suo arrivo in classe, in senso più o meno positivo: questo è ciò che davvero ci rimane, anche dopo che sono trascorsi interi decenni. È fondamentale quindi che in classe gli insegnanti costruiscano "un clima solidale, cooperativo e non competitivo" e stimolino gli alunni a "non arrendersi di fronte agli insuccessi". Inoltre "dovrebbero comprendere che ogni ragazzo si aspetta riconoscimento e stima oltre al semplice insegnamento e cerca persone capaci di aiutarlo a crescere e disponibili ad ascoltare non soltanto quello che sa, ma anche quello che sente" (Enrica Freschi, ivi, pag.44). Naturalmente un conto è scriverlo, un altro è metterlo in pratica nel corso della didattica quotidiana. Non

stiamo certo dicendo che sia facile o scontato, e che la fatica nel riuscire a costruire coi ragazzi una buona relazione educativa sia indice di scarsa competenza o incapacità: non è facile trovare la giusta ricetta, che non è mai data in maniera definitiva ma ve sempre rinegoziata sulla base di chi si ha davanti. È necessario un grande sforzo in quanto docenti, oltre ad un'incredibile capacità di mediazione e di sapersi porre in maniera equilibrata nei confronti degli studenti: molti approcci che a prima vista potrebbero sembrare validi, rischiano in realtà di rivelarsi inefficaci, e di causare una frustrazione tanto più inaspettata quanto più cocente per chi tenta di percorrere queste strade. Clara Silva ha ragione nel dire che "l'insegnante-amico non funziona, il docente che non ha polso non viene rispettato, il professore o la professoressa che cercano una confidenzialità eccessiva spaventano" (Clara Silva, *ivi*, pag.86). Il fatto che non esistano, come detto poc'anzi, ricette universalmente valide può spaventare, e acuire quel senso di impotenza che si sta facendo sempre più spazio all'interno del mondo dei docenti. In realtà, l'assenza di una panacea che curi tutti i problemi scolastici apre alla possibilità per ogni singolo docente di trovare il proprio modo di dialogare con gli studenti, con la consapevolezza che esso non è mai definitivo, e che proprio per questo è sempre possibile rinegoziarlo assieme ai ragazzi, migliorandolo di volta in volta. Quello che conta davvero, per dirla sempre con le parole di Clara Silva è "ripensare a quanto gli adolescenti abbiano bisogno di essere compresi nei loro bisogni e di essere ascoltati da adulti di riferimento attenti, ma anche di trovare sui loro passi guide rassicuranti, capaci di responsabilizzarli e che li aiutino ad accettare la realtà senza rinunciare alla fantasia e alla creatività (...)" Per aiutarlo a ottenere risultati migliori a scuola è necessario trasformare le situazioni che possano aiutare uno studente a cambiare atteggiamento. Per aiutarlo bisogna conoscerlo da vicino" (Clara Silva, *ivi*, pag.86). La propensione all'ascolto e la volontà sincera di comprendere, o quantomeno cercare di farlo, il mondo degli adolescenti senza etichettarlo a priori come incomprensibile, o peggio malato, sono già degli ottimi elementi di partenza che creano dei buoni presupposti per un incontro che faccia crescere non solo i ragazzi, ma anche l'insegnante stesso.

6.4.2: LA (NON) CULTURA DELLE EMOZIONI

Dal punto di vista operativo non è per niente semplice tradurre le conoscenze riguardanti le emozioni in indicazioni metodologiche chiare, soprattutto dal punto di vista linguistico. In un suo articolo Rosanna Sornicola discute la possibilità e la necessità di una linguistica delle emozioni, trovando inevitabilmente tutta una serie di problemi e ostacoli che una simile tentativo si trova dinanzi. Al netto dei problemi epistemologici che questa prospettiva comporta, e della concentrazione da parte di Sornicola maggiormente rivolta al legame tra emozioni e casi di bi e multilinguismo e all'importanza che una lingua ha a livello di identificazione nazionale, è molto interessante, per quanto per certi versi amara, la considerazione conclusiva della studiosa. Sornicola si chiede quanto siano rilevanti le emozioni e gli affetti nella comunicazione umana e si risponde: "lo credo che lo siano molto, ma credo che la strada per renderli compiutamente un tema degno della massima attenzione scientifica sia difficile e piena di ostacoli, non solo per le ragioni epistemologiche menzionate nella prima parte di questo lavoro, ma anche perché molte circostanze del dibattito scientifico e della vita politica del mondo contemporaneo conducono in altre direzioni" (Sornicola, in Tempesta e Vedovelli, 2013, pag. 72). Purtroppo la società odierna, mercificatrice e arrivista, spesso non solo ignora l'importanza delle emozioni, ma ne castiga e ne reprime anche l'espressione: si pensi alla classica frase che viene detta a un bambino che piange in pubblico: "non vorrai mica farti vedere così da tutti". In questo senso la scuola può e deve essere non solo uno scalino antecedente all'ingresso nel mondo del lavoro, ma soprattutto un "luogo altro", in cui si possono proporre delle esperienze in grado di formare i ragazzi innanzitutto come persone, prima che come lavoratori o consumatori. Attualmente la direzione che la scuola segue è quella datale dalla visione industriale del mondo: anche la scuola è diventata un luogo di produzione, dove è necessario mostrarsi migliori degli altri a suon di voti e di prestazioni, dove gli studenti sono visti come "capitale umano" e i docenti devono a tutti i costi finire gli argomenti del programma in tempo. A scuola si impara ad accettare torti, frustrazioni e competizione nel nome di una cultura della resilienza, che dietro a questo termine nasconde una visione delle cose che suona più o meno così: prima accetti il fatto che la realtà

ti esporrà inevitabilmente a dei colpi che devi sopportare, e di fronte ai quali devi subito rialzarti per essere pronto ad incassarne degli altri, e meglio è. Il tutto nel nome di quel “sano realismo” che tanto è invisibile a Galimberti e che egli definisce come “una maschera che, attraverso le fessure per gli occhi, altro non lascia vedere se non un orizzonte privo di futuro, perché è stata abolita qualsiasi progettazione di una condotta non omologata. E tutto ciò avviene senza coercizione, senza che noi ce ne accorgiamo, come i pesci del fondo marino non avvertono la pressione dell’acqua, perché il mondo dischiuso dal sano realismo non si presenta come uno dei mondi possibili, ma come l’unico, al di fuori del quale non si danno migliori possibilità di esistenza” (Galimberti, 2018, pag.49). La cultura del sano realismo, che spesso i docenti propugnano per primi come migliore maestra di vita, in realtà lascia scontenti tutti, perché genera rabbia e incomprensioni e mette gli studenti contro i propri stessi insegnanti, nel nome del mercato. E, come ricorda sempre Galimberti “come fai a prendertela con il mercato? Il mercato è nessuno, anche se tutti sappiamo che dietro a quel nessuno c’è l’1% che detiene e governa i soldi di tutti” (ivi, pag.46). Crediamo che l’educazione linguistica rivolta anche alle emozioni possa essere una via di fuga da questa trappola, poiché permette di creare uno spazio sicuro per i ragazzi, all’interno del quale potersi esprimere e crescere sentendosi delle persone meritevoli di attenzione e considerazione; per quanto riguarda i docenti, crediamo che il verificarsi di un simile scenario sarebbe un’enorme conferma dal punto di vista professionale, che darebbe ulteriore spinta e fiducia per il futuro dell’insegnamento.

6.4.3: LE INSIDIE DEL LINGUAGGIO DELLA SCUOLA

La domanda che nel questionario docenti affianca quella riguardante modalità di relazione educativa prediletta ha come centro d’indagine il tipo di linguaggio prevalentemente utilizzato in classe coi ragazzi. I dati ci dicono che generalmente gli insegnanti preferiscono avvalersi di un linguaggio per lo più formale e specialistico, anche se aperto a qualche momento più informale. Questa via è percorsa moltissimo dai docenti più giovani, per i quali i ragazzi hanno espresso comunque un’ampia preferenza per quanto riguarda, appunto, la vividezza e la attrattività del linguaggio, pur osservando che, nel complesso, i professori sembrano esprimersi in modo neutro. Forse quella che stiamo per proporre è un’interpretazione un po’ spinta, ma siamo piuttosto convinti che, in ambito scolastico, quel modo di comunicare “neutro”, nasconda in realtà una temibile insidia. È molto probabile che nella parola “neutro” i ragazzi vedano anche qualcosa che è noioso, piatto, monotono. Ci stiamo riferendo a quello che spesso viene definito lo *scolastichese*, ovvero quel tipo di linguaggio connotato verso l’aulico che costituisce bene o male l’unica possibilità ammessa nelle aule di scuola, a partire dalla lezione frontale, che di per sé è già la “manifestazione forse più codificata del discorso didattico” e il “luogo deputato per antonomasia alla trasmissione degli oggetti del sapere e classico esempio di parlare monologico-espositivo, a legittimare la figura epistemica dell’insegnante, di cui autorizza la parola, pronunciata perché di diritto. La lezione è un tipo di interazione verbale unidirezionale, in cui i partecipanti assumono la disuguaglianza del loro ruolo e ne accettano la costitutiva dissimmetria” (Desideri, in Brasca e Zambelli, 1992, pp.188-189). Si vede qui molto bene come relazione educativa e rapporto linguistico-comunicativo sono due dimensioni finemente intrecciate tra loro, pur nella loro differenza. Il modo con cui un docente decide di comunicare incide pesantemente sul tipo di atteggiamento che gli studenti avranno in risposta, così come sul rapporto che si instaurerà tra le due parti. In effetti ancora oggi il tipo di approccio dominante nelle scuole è un approccio di tipo monolingvistico, che De Mauro fa notare come sia un fenomeno troppo esteso, sia nello spazio che nel tempo, per essere casuale: esso, in realtà, risponde alla “necessità di disporre di un modello applicabile in modo facilmente reiterabile”, che è chiaramente una necessità che ha chi detiene il poter per poter “perpetuare la classe cui appartiene col minimo dispendio e il minimo rischio” (De Mauro, 2018, pag.75). Evidentemente questa scelta è fortemente limitante: “l’abitudine all’addestramento monolingvistico ha privato e priva la scuola di immensi campi d’applicazione didattica, di sperimentazione, di intelligente costruzione di esperienze comunicative. La scuola tradizionale ha insegnato *come si deve* dire una cosa. La scuola democratica insegnerà *come si può* dire una cosa, in quale fantastico infinito universo di modi distinti di comunicare noi siamo proiettati nel

momento in cui abbiamo da risolvere il problema di dire una cosa” (ivi, pag.84). Urge un cambio di rotta importante e deciso, perché la posta in gioco è davvero troppo alta, e serve fare tutto questo con grande attenzione perché, come ricorda sempre De Mauro, “non si devono sottovalutare gli effetti di interventi sbagliati nei confronti di ragazzi portatori, più che di distanze di lingua o norma, di pure e semplici distanze di familiarità con l’uso colto o, perfino, di una sana e vitale riluttanza a chiamare *contenitore vitreo di liquido alcolico* un fiasco di vino. Interventi sbagliati in materia esecutiva (anche nell’ortografia e nella pronuncia) e d’uso possono avere un effetto paralizzante, allontanare i ragazzi dalla voglia di usare, parlando e scrivendo, quel che di buona lingua già sanno e, infine, possono determinare un’atrofia nei rapporti con la lingua italiana nella pienezza dei suoi registri, traducendosi dunque, alla fine, in distanza di lingua e assai più grave svantaggio” (ivi, pag.237). È pur vero che i risultati dell’indagine ci dicono che i docenti ritengono gli studenti abbastanza abili nel comprendere il linguaggio usato in classe, e i ragazzi stessi hanno confermato di trovare globalmente comprensibile quanto detto dagli insegnanti, pur con qualche difficoltà ogni tanto. Questo andamento fortunatamente positivo ha nondimeno presentato qualche zona d’ombra: si pensi al 50% dei docenti dell’indirizzo Agrario che rileva forti difficoltà nei ragazzi, i quali peraltro non sembrano abbastanza motivati a chiedere un chiarimento, o al 15,4% di studenti che, sempre all’Agrario, afferma di fare molta fatica a seguire i ragionamenti dei docenti, o ancora a quel 10% circa di partecipanti delle prime due fasce d’età (con esclusione delle quinte) che mostrano di avere lo stesso problema. Non si deve dare per scontato, come insegnanti, che solo perché si sta comunicando in italiano, chi ci ascolta sarà in grado di cogliere esattamente il messaggio che stiamo cercando di comunicare: uno studio del GISCEL Abruzzo denuncia una certa difficoltà nelle scuole medie a comprendere l’italiano di base a livello fonetico, semantico, sintattico e pragmatico, con risultati negativi dei test mai sotto il 25% nel riconoscimento di parole, ripeto, del vocabolario di base (GISCEL Abruzzo, in Piemontese, 2000 pp.282-283). Anche nell’ambito della comprensione dei testi scritti non bisogna abbassare la guardia. Ormai sono ben noti i molti articoli giornalistici che periodicamente ci tengono a ricordare come gli italiani siano in fondo alle classifiche europee per quanto riguarda la capacità di comprensione di un breve testo informativo. I dati in nostro possesso in effetti mostrano che vi sono alcune categorie che si riconoscono più in difficoltà di fronte ai materiali scritti, pur in un panorama anche stavolta positivo: si pensi in questo caso alle studentesse e agli studenti dell’indirizzo Artistico, tra i quali è il 15,2% ad affermare di faticare molto a studiare sui libri a causa della loro complessità; vengono poi in mente sempre i partecipanti delle classi terze e quarte, col loro 12%, e quelli delle quinte, che nonostante siano giunti alla fine del loro percorso si trovano ancora in affanno nell’8,9% dei casi. Una ricerca condotta stavolta dal gruppo GISCEL Lombardia su studenti della scuola primaria e secondaria sia di primo che di secondo grado (provenienti dalle province di Bergamo, Brescia, Milano e Pavia) si è posta come obiettivo quello di capire come si muovono gli studenti quando si confrontano con un testo. La ricerca prevedeva la lettura di un brano di storia e di un brano di geografia tratti da manuali scolastici, sulla base dei quali gli studenti dovevano prima stendere degli schemi in modo totalmente libero, e poi rispondere ad alcune domande. Vogliamo ricordare alcune considerazioni in particolare fatte dagli autori a proposito di ciò che è emerso per gli studenti della scuola secondaria superiore: la metà degli alunni segnala il tema del testo, anche se in modo parziale, mentre il 38% non è in grado di compiere questa operazione generale. Complicando un po’ le cose, solo il 47% è in grado di costruire legami di gerarchia tra le informazioni ricavate sulla totalità del testo, percentuale che chiaramente aumenta quando la gerarchizzazione avviene su porzioni più ristrette di testo. (GISCEL Lombardia, in Colombo e Pallotti, 2014, pp. 86-87). Come corollario di questi brevi e parziali dati qui ripresi, è molto interessante segnalare alcune indicazioni a cui il gruppo di lavoro è pervenuto: infatti risulta che molti studenti e studentesse praticano solamente un tipo di lettura estensivo, che mal si adatta al contesto scolastico, a conferma di quanto segnalato da autori come Carr (di cui abbiamo esposto alcune considerazioni nei precedenti capitoli, in particolare nel Capitolo 2). Inoltre, nel momento in cui sono chiamati a schematizzare, adottano strategie per così dire “artigianali”, non sistematiche in quanto frutto di una pianificazione spontanea e quindi non costruita in classe con l’ausilio e la guida degli insegnanti (ivi, pp.88-89). Certo, sicuramente con la maturazione cerebrale le prestazioni

linguistiche degli studenti della scuola superiore dovrebbero migliorare, ma si tratta di campanelli d'allarme che non bisogna sottovalutare. Eppure i ragazzi sono assolutamente in grado di riflettere in maniera costruttiva sulle lingue da loro possedute, e sulle varie modalità con cui esse possono venire utilizzate: un altro studio, condotto in alcune province del Veneto (Rovigo, Padova, Vicenza, Venezia e Belluno) e che ha coinvolto partecipanti provenienti da tutti gli ordini scolastici (dalle elementari alle superiori), ha messo in luce un buon livello di consapevolezza circa le varie tipologie di parlato e le loro funzioni e possibilità di utilizzo in relazione al contesto comunicativo, naturalmente tenendo conto dell'età degli informatori stessi. Questo conferma, oltre al fatto che gli adolescenti sono capaci di compiere delle riflessioni di tipo metalinguistico, anche che i ragazzi sono aperti e desiderosi di discutere e dialogare, se stimolati con argomenti adeguati. Purtroppo però, come sottolineano proprio gli ideatori della ricerca appena citata, "superata la soglia della prima media, sembra che di colpo sorgano blocchi e condizionamenti: si apre un conflitto tra il desiderio di parlare e la paura di sbagliare, di essere fraintesi, di non essere all'altezza delle attese degli altri (insegnanti e compagni)" (GISCEL Veneto, in Brasca e Zambelli, 1992, pag.285). A tal proposito sono illuminanti le parole di Amelia, un'informatrice frequentante la quinta classe del ginnasio che dice: "la difficoltà più grande consiste nel fatto che noi tendiamo a vedere gli insegnanti come delle persone superiori e quindi non possiamo o non riusciamo a concepire un rapporto "aperto" con loro" (ivi, pag.285). Di certo l'accanimento sull'uso dello scolastichese non rappresenta una via percorribile per sanare questa situazione di disagio e, spesso, di vera e propria sudditanza psicologica: i nostri dati mostrano chiaramente che tra i docenti che hanno fatto anche solo un uso sporadico del linguaggio giovanile in certi contesti (la domanda rivolta ai docenti sottolineava l'uso di elementi appartenenti al LG per rispondere a una domanda o curiosità degli studenti) il riscontro che hanno ottenuto è stato spesso sia di una miglior comprensione, che di un accresciuto coinvolgimento dei ragazzi, specialmente tra gli insegnanti più giovani (certo, vi è chi afferma di non aver ottenuto alcun effetto positivo, ma si tratta di una minoranza molto ristretta). L'importanza di un buon rapporto con gli alunni, e di una effettiva ricezione da parte loro degli argomenti trattati e del linguaggio utilizzato, si riversa poi con estrema potenza in sede di valutazione sia delle prove scritte, che di quelle orali, il cui risultato sta tanto a cuore ai docenti. Il questionario docenti ha confermato, da parte di quest'ultimi, quello che già ci si poteva attendere, ovvero un giudizio negativo circa le produzioni scritte degli alunni, delle quali si critica un lessico troppo semplice e generico, e una costruzione del periodo non sempre adeguata. Eppure un esperimento di F.M. Risolo con alcuni ragazzi provenienti dal biennio di un istituto superiore professionale, ai quali si richiedeva una stesura creativa di testi fantastici a partire da archetipi ricavati dalla lettura dell'Odisea, ha mostrato una maggior precisione nel lessico, un uso complesso e articolato dei connettivi, e un alto grado di pianificazione e di informatività rispetto ai testi di tipo argomentativo, senza contare il riverbero delle esperienze personali dei ragazzi all'interno dei testi stessi, del quale essi erano spesso inconsapevoli (Risolo, in Piemontese, 2000). Evidentemente, per far emergere certe abilità spesso sopite, è necessaria la giusta motivazione, che, altrettanto evidentemente, gli adolescenti non trovano nel classico tema che viene richiesto dai docenti. Anche per quanto riguarda i colloqui orali gli insegnanti che hanno compilato il questionario hanno mostrato perplessità nei confronti delle uscite degli studenti, in particolare nei confronti del lessico impiegato, che anche in questo caso è troppo banale e manchevole dei termini tecnici specifici delle discipline studiate. Non è mancato qualche appunto anche nei confronti della capacità di strutturare correttamente il discorso, della cui latitanza in realtà sono responsabili per primi i docenti stessi, come spiegato da Roncallo: "fondamentalmente, il fatto che l'insegnamento della lingua sia basato soprattutto sulla trasmissione di conoscenze e non sullo sviluppo di capacità è dovuto ad un vecchio luogo comune tuttora resistente nella scuola: si pensa che il passaggio dalla *conoscenza* della lingua italiana al suo *uso* sia un fatto automatico, che una volta apprese le regole l'alunno apprenda spontaneamente a parlare" (Roncallo, in Brasca e Zambelli, 1992, pag.346). E così, tra la precedenza accordata allo scritto e la mancanza di un supporto attivo verso lo sviluppo della padronanza del parlato, gli alunni sono costretti a inventarsi un proprio metodo espositivo, andando spesso incontro, come si è visto, alla frustrazione derivante dal giudizio negativo dei docenti verso le loro scelte espressive. Abbiamo però detto che la lamentela

principale dei docenti è rivolta alla penuria del vocabolario dei ragazzi, in particolare per quanto riguarda le terminologie specifiche delle discipline. Proprio su questo problema si sono interrogate le docenti di lingua Inglese e di Italiano dell'istituto ITS Angelini di Ancona, le quali hanno ideato un'attività di riflessione con gli studenti e gli insegnanti circa le caratteristiche del parlato tecnico-scientifico. Nella fase preliminare dell'attività stessa le autrici annotano:

“Nella maggioranza dei casi abbiamo notato una certa difficoltà a ritenere il linguaggio tecnico-scientifico quale linguaggio comunicativo da adoperare anche al di fuori dell'interrogazione (per spiegare fenomeni, chiarire procedimenti) ed una generale tendenza a vederlo piuttosto come sterile linguaggio utile alla trasmissione di definizioni. Tale atteggiamento è, però, anche conseguenza dell'organizzazione dei testi tecnico-scientifici che spesso forniscono definizioni piuttosto che spiegazioni.” (ivi, pp.351-352)

In fase di valutazione dell'iniziativa poi le autrici osservano che il problema principale sta nella memorizzazione dei termini tecnici, che rimane per lo più a breve termine. Non si può tuttavia pensare che ciò sia dovuto al disinteresse, da parte degli alunni, per la terminologia specifica delle discipline scolastiche: dai dati raccolti dal questionario è ben evidente che la grande maggioranza dei ragazzi riconosce anche nel lessico almeno una qualche importanza, mentre sono pochissimi quelli che ritengono che i contenuti abbiano la precedenza assoluta; tra l'altro questa convinzione è simmetricamente condivisa coi docenti, quindi, almeno sulla carta, dovrebbe essere più semplice trovare un punto di incontro. In realtà non è così, e non solo, come notano correttamente le autrici dell'iniziativa appena citata, a causa dell'organizzazione dei libri di testo, ma anche per come si svolge quotidianamente la vita di classe. Carugati e Perret-Clermont mostrano infatti, sulla scorta di vari esperimenti, come la routine scolastica sia regolata da idee e aspettative piuttosto cementificate nella mente sia degli insegnanti, che degli alunni, e che di conseguenza “il sistema scolastico e la vita di classe sono sufficientemente «ben oliati» e costituiti da condotte di routine, affinché gli alunni rispondano spesso correttamente, pur senza aver compreso realmente!” (Carugati e Perret-Clermont, in Pontecorvo, 1999, pag.63). Quel che succede è che sono i ragazzi per primi a pensare che “il fine è superare le prove; l'essenziale nel mestiere di alunno è avere un voto sufficiente nei compiti; rispondere correttamente secondo le attese dell'insegnante; dimostrare che si conosce quello che si deve conoscere” (ivi, pag.63). Ciò che importa è scongiurare il brutto voto, «sfangare» la verifica o l'interrogazione in modo da non doversi più preoccupare di quella materia finché non arriverà il momento in cui si deve essere nuovamente testati: capire per davvero diventa “un di più, un «optional»” e “quando un insegnante esorta «Cercate di capire», l'alunno comprende «Cercate di capire quello che dovete rispondere, affinché io creda che voi avete capito!»” (ivi, pag.63). E così molto spesso quanto esposto dai docenti a lezione e quanto letto nei testi non si traduce in altro che nell'immagazzinamento di conoscenze *rifinite*, cioè “corrette e precise nel modo in cui sono formulate”: il rischio è quello, come lo chiamano Fasulo e Pontecorvo, dell'**incapsulamento**, ovvero la creazione di conoscenze “separate da altri tipi di apprendimento che si verificano in altri domini disciplinari diversi o nella vita extrascolastica, ma soprattutto statiche, non utilizzabili per risolvere nuovi problemi o per organizzare nuove conoscenze” (Fasulo e Pontecorvo, ivi, pag.80). In buona sostanza queste conoscenze sono come delle vere e proprie pillole, che gli studenti ingoiano senza capire bene il perché, e che poi risputano ai professori quando sono chiamati a dar prova di aver capito. Il fatto è che nel frattempo quelle pillole non sono state digerite, ma sono rimaste, per l'appunto, statiche all'interno dei ragazzi, nell'attesa di essere restituite ai docenti con la speranza di ottenere da questi una valutazione soddisfacente. Dopotutto, all'interno di un ambiente che dà spesso la precedenza al programma e alle prestazioni, questo tipo di «strategia di sopravvivenza» è perfettamente comprensibile.

6.4.4: PER CONCLUDERE

Si spera di aver toccato tutti i punti salienti e le problematiche suggerite dal confronto dei risultati dei due questionari. Ci si è soffermati con particolare intensità sulla sfera emotiva perché si ritiene che da lì si diramino molte delle complessità insite nel rapporto fra docenti e studenti; si è cercato poi di trattare in modo più organico le restanti domande tracciando un percorso in grado di collegarle e di metterle in

relazione, segnalando come le varie questioni di carattere più strettamente linguistico trattate nei questionari siano finemente intrecciate tra loro. Per riassumere in poche righe le osservazioni a cui siamo pervenuti, pur semplificando molto, potremmo dire così: le emozioni sono tenute in grande considerazione dai ragazzi, ma molto meno dai docenti, che sembrano preoccuparsi più del rendimento degli studenti. Per comunicare in classe gli insegnanti adottano un linguaggio che dagli adolescenti è percepito come neutro, tutto sommato comprensibile ma non particolarmente coinvolgente. A questa generale comprensione, che vale sia per i materiali scritti messi a disposizione degli alunni che per le spiegazioni in classe non corrisponde però, a detta dei docenti, altrettanta padronanza nel momento in cui i ragazzi sono chiamati ad essere valutati, sia negli scritti che oralmente. Questo iato può essere spiegato nella differenza di linguaggio che studenti e docenti sono più abituati a maneggiare e che, pur trattandosi sempre di italiano, presenta usi e sfumature piuttosto distanti, che meriterebbero di essere analizzati e discussi in classe. La mancanza di una riflessione esplicita su questi argomenti, non solo ma soprattutto con l'insegnante di italiano, genera quello spaesamento nei confronti delle attese linguistiche che i docenti nutrono verso i loro allievi, i quali si trovano molto spesso in difficoltà quando hanno il compito di mantenerle, acuendo quel senso di frustrazione che certo non aiuta a creare dei buoni presupposti educativi. Ovviamente non stiamo sostenendo che in tutte le scuole le cose vadano esattamente così, visto che non ci sono abbastanza dati nemmeno per sostenere con certezza assoluta che una simile catena di eventi si verifichi negli istituti che hanno preso parte alla ricerca. I dati raccolti però sono troppo netti per poter essere ignorati: serve fare qualcosa per migliorare l'esperienza nelle scuole non solo dei ragazzi, ma anche degli stessi docenti, e crediamo che la preparazione linguistica di quest'ultimi anche sul linguaggio e sulla cultura giovanile possa essere un mezzo molto potente per raggiungere questo risultato.

CAPITOLO 7: La domanda 10...

7.1: IL PERCHÈ DELLA DOMANDA 10

“Cosa credi che pensino gli insegnanti del loro modo di comunicare con voi? E tu cosa ne pensi? Se ti va, puoi condividere qui qualche tua riflessione”. Questo è il testo della domanda 10, l’unica domanda aperta contenuta nei due questionari, rivolta ai ragazzi. Si tratta di una domanda facoltativa, alla quale però moltissimi ragazzi e ragazze hanno deciso di rispondere, portando le loro idee e la loro personale esperienza, ennesima dimostrazione che di fronte a questioni stimolanti gli adolescenti sono assolutamente desiderosi di ragionare e riflettere insieme. Ne approfittiamo per rinnovare i ringraziamenti a tutti i partecipanti che hanno speso una piccola parte del loro tempo per contribuire all’indagine, e con questo s’intendono naturalmente anche coloro che, per qualsivoglia motivo, hanno preferito non rispondere all’ultima domanda: è una scelta e va rispettata nella maniera più assoluta. Per chi ha deciso di contribuire invece si è pensato di stendere questo capitolo, dedicato interamente alla domanda numero 10 e alle sue risposte. Trattandosi di risposte aperte è impossibile architettare una formulazione statistica che ne racchiuda il contenuto, e questo in realtà è un bene per almeno un paio di ragioni. La prima è che, giunti a questo punto della discussione, un ulteriore inserimento di numeri e percentuali sarebbe solamente pesante e non porterebbe alcun beneficio. La seconda è meno pratica ma più, in qualche modo, «filosofica»: cercare di razionalizzare le esperienze e i pensieri di studentesse e studenti riducendo le loro testimonianze a puri numeri sarebbe limitante, e anche offensivo nei loro confronti. Preferiamo piuttosto dar voce alle loro parole, mostrando apertamente ciò che i ragazzi hanno da dire, raggruppando e commentando i vari contributi in base a quelli che ci sembrano essere i temi che più sono stato toccati in essi. È evidente che la considerevole quantità di risposte implica anche un grande quantità di sfumature, di opinioni e di riflessioni, che sono tutte uniche e ugualmente preziose. È anche altrettanto ovvio che trattare tutte le testimonianze singolarmente sarebbe troppo pesante. Tuttavia, come appena detto, vogliamo dar voce a più pareri possibile, ed è per questo motivo che si è deciso di raggrupparli in base al loro «nucleo tematico» principale, per poi commentarli. Nel riportare quanto è stato scritto dagli informatori e dalle informatrici si è cercato di essere più fedele possibile al testo che ci è stato lasciato, ritoccando qua e là qualche concordanza, e aggiungendo giusto qualche virgola. Oltre al fatto di essere contenutisticamente molto ricche, ci teniamo a sottolineare che le risposte dei ragazzi sono anche stilisticamente rilevanti, con frasi elaborate e parole ricercate, seppur talvolta un po’ scolastiche: come abbiamo detto già verso la fine del capitolo precedente, l’interesse verso la tematica di cui ci si trova a scrivere aiuta moltissimo ad aumentare la qualità del risultato finale.

7.2: LA FIDUCIA NEI DOCENTI NON MANCA

Partiamo subito rassicurando gli eventuali docenti che si dovessero ritrovare a leggere questo lavoro, mostrando per prima cosa come non manchino contributi in cui i ragazzi dimostrano di apprezzare i loro insegnanti sotto vari punti di vista. Ecco più di qualche risposta:

“Secondo gli insegnanti loro usano un modo adeguato di comunicazione con noi. Secondo me non sempre si capiscono le cose spiegate al 100% ma comunque spiegano molto bene” ITIS, M, Classe 1

“Il linguaggio che usano gli insegnanti è comprensibile e se a volte usano termini sconosciuti alla classe riescono a spiegare il modo efficace il significato” ITIS, M, Classe 1

“Probabilmente con alcuni insegnanti il rapporto che la classe ha è un po’ inadeguato, tuttavia finora nessuno si è lamentato. Capita spesso che si parli di argomenti “giovani” con i propri docenti” ITIS, M, Classe 5

“Beh, dipende da prof a prof cmq sono tutti buoni” ITAS, M, Classe 1

“Secondo me gli insegnanti non sempre si rendono conto che alcune volte usano parole molto tecniche ma in generale capisco molto bene le lezioni” ITAS, F, Classe 1

“Io penso sia giusto che gli insegnanti usino un linguaggio tecnico e preciso e ne diano importanza, è importante l’uso dell’italiano corretto soprattutto per comprendere” ITAS, M, Classe 5

“Penso che gli insegnanti facciano del loro meglio per essere il più chiari possibile ma alle volte non lo sono a causa del gap di età” ITAS, M, Classe 5

“Secondo me gli insegnanti padroneggiano molto bene la lingua e il linguaggio tecnico e riescono a esprimere bene i concetti” ITAS, M, Classe 5

“Gli insegnanti hanno ragione ad usare un linguaggio più forbito altrimenti noi studenti non riusciremmo ad ampliare il nostro vocabolario. D’altronde sono gli unici con cui approcciamo in maniera più distinta, senza parlare “terra terra”” ITAS, F, Classe 5

“Secondo me pensano che sia giusto ed adeguato anche perché serve per ampliare le conoscenze linguistiche dei ragazzi” ITAS, F, Classe 5

“Credo che ognuno abbia il suo metodo di relazionarsi e che gli insegnanti sappiano come comunicare con noi” Artistico, M, Classe 2

“Penso che il loro linguaggio sia adeguato ma a volte poco comprensibile” Artistico, F, Classe 3

“Penso che cerchino di essere quanto più vicini e aperti al mondo giovanile con risultati diversi, almeno la maggior parte degli insegnanti. Personalmente ho un rapporto di grande fiducia con alcuni insegnanti, cui sento di poter confidare eventuali problemi. Gli insegnanti, in generale, sono aperti anche a momenti di divertimento, di svago e di scherzo, fornendo un clima più sereno all’interno della classe” Classico, F, Classe 2

“Dipende da insegnante ad insegnante, generalmente sono chiari e disponibili e anche se usano parole complicate cercano di spiegarsi. Ovviamente dipende dalla materia, a volte posso essere io a non capire un concetto quindi non è sempre colpa degli insegnanti” Classico, F, Classe 2

“Secondo me, i nostri insegnanti si impegnano nella comunicazione con noi, siccome ci tengono che noi impariamo i concetti che spiegano. Una nostra insegnante registra la propria spiegazione, proprio per aiutare nel caso qualcuno non capisca subito i concetti spiegati. Io apprezzo questo fatto, infatti spesso capisco concetti abbastanza complicati dopo poco tempo” Classico, M, Classe 3

Come si può vedere questi giudizi positivi provengono da ragazzi e ragazze di tutti i vari istituti e di tutte le fasce d’età, e questo è in qualche modo rincuorante. Trattandosi di un questionario linguistico prevalgono le opinioni riguardanti specificamente il tipo di linguaggio utilizzato dai docenti, dei quali gli studenti che hanno scritto queste righe approvano la chiarezza espositiva e la disponibilità alla ripetizione della spiegazione, riconoscendo esplicitamente l’importanza di utilizzare un vocabolario ampio e variegato anche per, come dice un ragazzo di quinta dell’ITIS, “ampliare le conoscenze linguistiche dei ragazzi”. È interessante vedere come gli studenti per primi riconoscano nella scuola la potenzialità di trovare uno spazio «altro», separato dal resto della quotidianità anche se ad essa comunque collegato, in cui avere modo di relazionarsi in un modo diverso dalla consuetudine e di compiere attività stimolanti per la propria crescita personale. La scuola però non è solo questo, e gli insegnanti non sono solo persone con cui esercitarsi nei rapporti formali linguisticamente impegnati, ma anche persone con cui aprirsi a momenti di dialogo anche su argomenti riguardanti gli interessi e la cultura dei ragazzi, cosa che certamente contribuisce a distendere l’ambiente, e a migliorare di conseguenza anche i momenti più strettamente didattici. A tal proposito ci pare particolarmente bella la testimonianza del ragazzo di terza dell’indirizzo Classico, che racconta di una insegnante che registra le lezioni per aiutare chi potrebbe essersi perso qualche passaggio: a nostro modo di vedere questo è un ottimo esempio di un sano rapporto tra docente e studenti, che si riverbera non solo sul versante didattico, ma anche su quello relazionale. Una sfumatura importante che emerge già da questa prima carrellata è la consapevolezza da parte dei ragazzi della molteplicità degli elementi che entrano in gioco quando si tratta di rapportarsi con gli altri in generale, e nel caso specifico della domanda, coi docenti. Ci pare che sia ben visibile negli studenti e nelle studentesse la tendenza a non lasciarsi andare in generalizzazioni,

ma a discutere in maniera aperta e anche problematica l'argomento proposto, seppur nello spazio limitato messo a disposizione. Essi sanno analizzare con occhio attento ciò che succede coi diversi docenti coi quali hanno a che fare, e sanno anche riconoscere i propri limiti e le proprie responsabilità quanto si tratta di capire cosa permette o ostacola la buona riuscita di un rapporto educativo. Ci teniamo dunque a riportare tutta una serie di pareri in cui questa mentalità emerge con chiarezza, a riprova della capacità critica dei ragazzi:

"Secondo me gli insegnanti pensano che sia il miglior modo di comunicare anche se in alcuni casi spiegare una certa materia non è semplice e gli insegnanti si dovrebbero impegnare a spiegarla in modo più comprensibile per i ragazzi e allo stesso tempo i ragazzi si dovrebbero impegnare a capire" ITIS, M, Classe 1

"Penso che gli insegnanti ma anche adulti in generale pensino che il nostro linguaggio è privo di senso, che diciamo parole a caso, e che ci considerano retrogradi rispetto alle vecchie generazioni. Di per sé hanno un po' ragione a mio parere perché i ragazzi della nostra età tendono a fare cazzate solo per farsi vedere, in pratica a scuola il rendimento è basso e si fa a gara per chi ha la media più bassa. Ritengo che il linguaggio potrebbe starci ma nonostante ciò non dovrebbe influire così pesantemente sul rendimento scolastico" ITIS, M, Classe 1

"Sono sicuro che i professori ce ne mettano parecchio del loro per essere più comprensibili, vengono sicuramente da un ambito sociale diverso, dovuti ai tempi diversi in cui sono cresciuti. Sono però del parere che gli insegnanti non debbano erigere un muro fra le due parti, senza porsi però allo stesso livello. Devono tenere una via di mezzo" ITIS, M, Classe 3

"Credo che il modo di comunicare della maggior parte degli insegnanti sia corretto anche se secondo me essere "meno distaccati" dagli studenti aiuterebbe a creare un ambiente migliore in classe" ITIS, M, Classe 3

"Vedo che a volte si trovano in difficoltà, perché non riescono a capire a pieno cosa vogliamo dire; inoltre alcuni insegnanti dicono esplicitamente che non sappiamo parlare e che vogliono "insegnarci" a farlo. Io sono consapevole di avere molto da imparare, e sono pronta a farlo" ITIS, F, Classe 3

"Credo che gli insegnanti sappiano di non avere un linguaggio ai tempi ma anche che non facciano qualcosa per comprenderlo. Io penso che anche noi non facciamo tanto per farci comprendere" ITIS, F, Classe 3

"Dipende sempre dall'insegnante. Le professoressa di indirizzo (chimico) sono giustamente molto specifiche anche nel linguaggio. Ritengo che ci sia modo e modo di parlare ai ragazzi e con le offese non si ottenga molto, invece il dialogo può contribuire alla conoscenza, all'integrazione e alla comprensione dei ragazzi" ITIS, F, Classe 3

"Gli insegnanti pensano di comunicare bene. Servirebbero più questionari come questi per trattare l'argomento e migliorare l'istruzione. Io credo che varia da ogni professore. Non ho avuto molte esperienze di insegnanti oltre i 60 anni ma posso affermare la loro arretratezza nei concetti di comunicazione legati ad anni fa. I professori giovani beneficiano sul piano linguistico a discapito della spiegazione. Andrebbe molto bene la fascia tra i 40 e 50 anni" ITIS, M, Classe 5

"Penso che ognuno abbia il suo modo di parlare, ovviamente lo studente deve rivolgersi al docente in maniera adeguata" ITIS, M, Classe 5

"Credo che gli insegnanti cerchino di essere più esaustivi possibili, nei loro termini. Per questo molte volte un insegnante risulta incomprensibile, perché spiega in maniera soggettiva" ITIS, M, Classe 5

"Penso che questo fatto dipenda dal tipo di insegnante: un insegnante che tiene al proprio mestiere cerca di adeguare i contenuti che affronta, ma soprattutto il linguaggio per prendere le proprie lezioni meglio seguite. È chiaro che un insegnante che spiega con un linguaggio vicino a quello degli studenti, pur mantenendo la propria professionalità e non usando termini inappropriati, e con passione riesce a trasmettere al meglio i contenuti della lezione" ITIS, M, Classe 5

"Ovviamente il linguaggio di un individuo è frutto del suo tempo e del suo lineaggio sociale, motivo per cui non si può demonizzare una persona per il linguaggio che usa" ITIS, M, Classe 5

"Dipende dai loro caratteri, certi insegnanti non danno confidenza, altri si avvicinano molto di più a noi studenti. Io penso che tutti dovrebbero avere un modo di comunicare "empatico" verso di noi, ma che allo stesso tempo debbano rispecchiare la figura dell'insegnante, e porgersi sempre "un gradino" al di sopra di noi" ITAS, F, Classe 1

“Penso che per un insegnante anziano vada bene così per un insegnante più giovane sappia un minimo di linguaggio dei giovani” ITAS, M, Classe 4

“Alcuni si impegnano a scoprire quello che pensiamo altri entrano in classe solo per lo stipendio, fare le loro ore e andare a casa. Non capiscono l'importanza di ogni loro comportamento x noi è sempre e comunque una pressione. Sarebbe utile parlare del metodo di comunicazione di entrambe le parti” ITAS, F, Classe 5

“Ovviamente è qualcosa che varia da insegnante a insegnante, sicuramente c'è chi si dimostra più aperto ed empatico, pur rimanendo nel ruolo di educatore e chi invece ha un metodo “all'antica” e spesso si limita alla classica trasmissione di contenuti secondo il suo metodo” Artistico, F, Classe 3

“Alcuni professori sanno parlare utilizzando ragionamenti ed esempi attuali che sicuramente essendo più vicini a noi fanno sì che ci siano più chiari e ci rimangano in testa, altri invece usano linguaggi troppo tecnici e specifici o altri non semplificano le spiegazioni rendendo secondo me l'apprendimento più lento perché senza nessuna riflessione attuale non riusciamo ad immedesimarci in un determinato periodo o contesto” Artistico, F, Classe 5

“Alcuni insegnanti penso sappiano di avere un buon rapporto e comunicazione con noi, altri invece non si interessano e anzi ritengono di esserlo quando in realtà non lo sono (non si impegnano ad avere una comunicazione con noi e non provano a capirci). Per me avere una comunicazione con un prof è importante ma non voglio un rapporto stretto e affettuoso, lo trovo fuori luogo” Artistico, F, Classe 5

“Ritengo che gli insegnanti cerchino di dare un esempio di correttezza linguistica senza uno stile troppo rigido. A mio parere ciò è adeguato ed utile alla formazione dei ragazzi. Del resto non è nemmeno giusto pretendere dagli insegnanti un linguaggio troppo informale perché questo diminuirebbe la soggezione ed il rispetto dei giovani nei loro confronti” Classico, M, Classe 2

“Penso che alcuni insegnanti vogliano capire le emozioni degli studenti, altri non si interessano e spiegano anche se poche persone hanno capito” Classico, F, Classe 2

“Penso che comunque cerchino di stabilire un rapporto abbastanza disteso, ma pochi riescono ad “abbattere” la barriera che c'è tra alunno e insegnante” Classico, F, Classe 2

“Io credo che gli insegnanti siano convinti di comunicare in maniera comprensibile con noi e alcuni desidererebbero utilizzare un linguaggio più specifico e settoriale. Ritengo che buona parte dei professori si sforzi di semplificare il dialogo con noi, mentre altri desiderano complicarlo ulteriormente” Classico, F, Classe 2

“Alcuni insegnanti comunicano con noi in modo positivo, aperto e spiegano in modo coinvolgente, mentre altri in modo troppo superficiale” Classico, M, Classe 3

“Credo che a tanti interessi avere un dialogo con noi e crescerci umanamente non solo scolasticamente, e si vede che si impegnano e hanno un gran riscontro da parte nostra. La maggior parte vuole lo stipendio e basta ma fa un po' di lezione per sentirsi meno in colpa” Classico, F, Classe 3

“Secondo me gli insegnanti pensano sia difficile comunicare con noi giovani. Alcuni ci provano e ci riescono e questo credo faccia piacere agli studenti” Classico, F, Classe 3

“Credo che gli insegnanti siano abituati a usare il loro registro linguistico che a volte non coincide con il nostro, ma non ci facciano troppo caso. Altri, invece, se ne accorgono e ci spiegano parole che potrebbero risultarci di difficile comprensione” Classico, F, Classe 5

“Io penso cambi da professore a professore. Tutti hanno in comune la volontà di trasmetterci nozioni (quando si parla di lezioni) e di “valori” (quando ci si sposta più sulla sfera del confronto e condivisione). Ma ogni professore lo fa a modo proprio, in base alle proprie esperienze, al proprio carattere, ecc. Penso che tutti cerchino di comunicare con noi nel modo migliore, ma poi, come è normale, ad ogni singolo studente arriva in modo diverso (in modo “più curioso”, più interessante, più profondo o meno, ecc.)” Classico, F, Classe 5

“Ritengo che il modo di parlare dei giovani cambi sempre in relazione al passare del tempo, ma ritengo anche normale che gli adulti più grandi di noi non ne siano al corrente o non li conoscano” Classico, F, Classe 5

Ci rendiamo conto che si tratti di una lunga fila di risposte, ma ciò che ci pare le accomuni è un senso di moderazione e di analisi attenta delle diverse situazioni e dei diversi contesti. In primo luogo si vede come i ragazzi non facciano, come si suol dire, «di tutta l'erba un fascio», riconoscendo da un lato i docenti che cercano di instaurare un rapporto costruttivo e dall'altro quelli che invece non sembrano sforzarsi più di tanto in questo senso; può sembrare banale, ma il fatto stesso che venga tracciata questa linea di confine dimostra che agli alunni interessa davvero avere un buon rapporto coi propri insegnanti, a differenza di quanto vorrebbero molte dicerie secondo le quali «i giovani d'oggi» non sono più interessati all'istruzione e non hanno più rispetto per i professori. Risulta poi ben chiaro anche che i ragazzi sono coscienti di avere delle responsabilità, di doversi impegnare in prima persona per dare un senso al proprio percorso scolastico, di essere chiamati ad ascoltare e rispettare le figure degli insegnanti in quanto guide adulte. Come testimoniano le parole di un ragazzo di prima dell'ITIS, gli studenti sanno perfettamente anche di esagerare in certe situazioni, quando volutamente ignorano l'ambiente scolastico per compiacere il gruppo dei pari, che per la loro età risulta il punto di riferimento incrollabile, di fronte al quale è deleterio far brutta figura. Non per questo però i docenti non possono essere dei punti di riferimenti significativi, tanto che una ragazza di terza sempre dell'ITIS si dice apertamente consapevole del fatto di avere molto da imparare e di essere pronta a farlo: non ci si mette a disposizione di chi non si ritiene meritevole di fiducia. L'andamento generale di questi pareri si dirama poi in mille sfumature diverse, con informatori che si rendono conto della differenza nel tipo di linguaggio utilizzato tra essi e gli insegnanti, ai quali si riconosce l'impossibilità di capire perfettamente il linguaggio giovanile, assieme alla constatazione del fatto che i ragazzi per primi a volte cercano di non farsi capire. Dal punto di vista linguistico si nota da un lato la necessità molto sentita di riuscire a comprendere appieno quanto viene detto durante le spiegazioni, ma dall'altro anche il riconoscimento dell'importanza anche extrascolastica di un bagaglio lessicale ampio e adatto ad affrontare le varie situazioni che la vita metterà poi di fronte a quelli che saranno gli uomini e le donne di domani. Quello che i ragazzi che hanno scritto questi pareri più moderati sembrano suggerire è un rapporto all'insegna dell'equilibrio, in cui gli insegnanti sappiano mettersi nei panni degli alunni e capirne il punto di vista (questo auspicio è molto forte anche in altre risposte, e in generale ci pare che ritorni molto spesso, in maniera più o meno esplicita), pur mantenendo la loro professionalità, evitando eccessi sia in senso autoritario, sia nella direzione di uno sfoggio esagerato di affetto e vicinanza, che vengono percepiti come fuori luogo. Linguisticamente questo si traduce in un docente che sia attento al patrimonio dei suoi allievi, che ne conosca le caratteristiche, e che si dimostri allo stesso tempo competente nel lessico della propria disciplina, rimanendo sempre a disposizione per chiarimenti e riformulazioni. Naturalmente, e questo gli studenti lo sanno bene, ogni docente è unico, con un proprio modo di fare di essere, e un insieme di nozioni e valori diversi da trasmettere, come ben ricorda una ragazza di quinta dell'indirizzo Classico: è chiaro che ogni ragazzo e ogni ragazza declina in modo personale il rapporto con gli insegnanti, che può essere percepito in maniera diversissima anche di fronte alla stessa persona. Una cosa però è certa: ogni sincero tentativo di avvicinarsi ai ragazzi e di dialogare con loro è sempre percepito e apprezzato.

7.3: PENSARE DI ESPRIMERSI SEMPRE AL MEGLIO PUÒ ESSERE DELETERIO

Finora sono state proposte le opinioni degli informatori che si sono mostrati almeno in parte soddisfatti del rapporto comunicativo con i docenti, ma è ovvio che le risposte pervenute non sono tutte su questa lunghezza d'onda. C'è chi si è mostrato più critico e disilluso: tra costoro ci pare di poter individuare, nel complesso, due linee di pensiero. Alcuni studenti e studentesse ritengono che i docenti non si rendono davvero conto del tipo di comunicazione che mettono in campo, credendo di agire per il meglio, ma ottenendo in realtà l'effetto contrario; per altri invece c'è da parte degli insegnanti un vero e proprio disinteresse nella comunicazione con gli alunni, che si ritrovano così abbandonati a sé stessi. Vediamo cosa dicono i partecipanti ascrivibili alla prima delle due "correnti":

"Credo che gli insegnanti pensino che noi capiamo il loro modo di comunicare. Tuttavia gli insegnanti più giovani ci capiscono meglio rispetto ai più anziani. Tuttavia, gli insegnanti più vecchi sono più saggi" ITIS, M, Classe 1

“Gli insegnanti pensano che il loro modo di comunicare sia chiaro anche se a volte non si riesce a capire niente ma riescono solo loro a capire ciò che spiegano. Se fosse per me gli insegnanti dovrebbero anche adattarsi un po’ al modo di fare dei giovani e riuscire a spiegare in modo chiaro” ITIS, M, Classe 1

“Gli insegnanti pensano di comunicare in modo giusto con noi, invece noi pensiamo che si debbano aprire un po’ di più ed aiutarci a superare le nostre difficoltà in modo da ottenere qualcosa dalla vita” ITIS, M, Classe 1

“Loro pensano di esprimersi in modo capibile, ma molte volte non lo fanno e annoiano gli studenti” ITIS, M, Classe 3

“Secondo me gli insegnanti pensano che il loro modo sia giusto indipendentemente da tutto. Ritengo che questo sia un gran difetto perché molti ragazzi potrebbero non capire o capire molto poco. Generalmente i professori e le professoresse che ho avuto sono sempre stati capaci di spiegare e di rapportarsi con noi ragazzi ma, purtroppo, ci sono ancora dei prof che non sono capaci e non pensano nemmeno di cambiare e di essere nel torto” ITIS, F, Classe 3

“Penso che gli insegnanti pensino del loro modo di comunicare a scuola che sia corretto e adeguato all’ambito e al luogo in cui ci si trova. Io penso che un linguaggio più “giovane” a scuola tra insegnante-studente possa rendere il rapporto e il clima in classe più sereno, questa cosa ovviamente non va in alcun modo a sottovalutare la figura dell’insegnante” ITIS, F, Classe 3

“In generale gli insegnanti credono sempre di esprimersi con chiarezza e magari anche in modo “moderno”, ma nella maggior parte delle volte risultano molto noiosi e poco coinvolgenti, durante la lezione tendo ad annoiarmi e a non prestare particolare attenzione. Spesso gli insegnanti si dilungano e non riescono a comunicare il messaggio finale, soprattutto quelli di lingue” ITIS, F, Classe 3

“Molti insegnanti penso che credano di riuscire a comunicare molto facilmente e a volte in realtà è proprio così, altre appaiono comunicare con chi è più affine a loro, quando in realtà dovrebbero riuscire a coinvolgere tutti. Questa aimè è una sfida” ITIS, F, Classe 3

“Gli insegnanti pensano di essere bravi solo loro, ma in realtà alcuni sono buoni da niente, “gran boni da far el so mestiero”” ITAS, M, Classe 1

“Penso che credano di essere molto comprensibili, invece, a volte, si fa fatica a capire il concetto che vogliono comunicare” ITAS, M, Classe 4

“Credo che gli insegnanti pensino che il loro modo di comunicare con noi sia giusto e ci aiutino di più, quando invece a volte complicano le cose senza aiutarci. Penso che il loro modo di comunicare sia a volte un po’ troppo pesante” ITAS, M, Classe 4

“Penso che gli insegnanti non pensino o non si rendano conto che hanno delle modalità di espressione e dialogo un po’ retrograde con gli alunni, penso non si rendano conto. Ma al di là del linguaggio, anche i fatti e il coinvolgimento manca in molti professori, soprattutto i più vecchi” ITAS, F, Classe 4

“Che loro si spiegano in modo adeguato e noi no. Io penso che i professori certe volte si spiegano veramente male con termini difficili da capire” ITAS, F, Classe 4

“Io credo che molti insegnanti pensano che il loro modo di approcciarsi e di spiegare sia giusto e perfetto invece io credo che un professore se vede una classe in difficoltà col suo metodo dovrebbe cercare una soluzione con essa” ITAS, M, Classe 5

“Credo che abbiano una bassa capacità di comunicare con gli studenti, almeno la gran parte, sia con il linguaggio corporeo sia con il linguaggio comune. Io credo che siano abbastanza chiari con le spiegazioni ma non ottimi” ITAS, M, Classe 5

“Penso che per loro è consuetudine, e che si sentano adeguati con il loro modo di comunicare, anche se a volte ti stressa molto ed è difficile andarci dietro” ITAS, M, Classe 5

“Credo che gli insegnanti molte volte pensino che il loro metodo di comunicare sia quasi sempre giusto e molte volte tendono a non accettare i consigli che noi studenti gli diamo. A volte pur avendo tanti anni di esperienza utilizzano sempre lo stesso metodo non capendo che bisogna andare al passo coi tempi” ITAS, F, Classe 5

“Penso che per molti docenti il loro modo di comunicare sia efficace anche se spesso non lo è” ITAS, F, Classe 5

“Alcuni sono consapevoli di loro stessi, altri invece pensano di ottenere un risultato positivo, quando invece ottengono il contrario da parte degli studenti” Artistico, F, Classe 2

“Loro pensano di essere innovativi, oppure di aver spiegato al meglio ma di solito quelli che lo pensano spiegano male” Artistico, F, Classe 2

“Penso che dipenda dal carattere: chi più egocentrico e chi meno sul proprio metodo di spiegazione che li portano a una sicurezza che non dovrebbero avere” Artistico, M, Classe 3

“Secondo me ogni insegnante a modo suo pensa di essere comprensibile e adeguato nonostante non sia sempre così. A volte si esprimono in modo errato, anche nei confronti dei sentimenti degli studenti. Oppure prendono di mira determinati soggetti per futili cose” Artistico, F, Classe 3

“Penso che siano convinti del loro modo di spiegare, ovvero che sia perfetto e che tutti capiscano, quando in realtà non è così e a volte c'è bisogno di un cambiamento nella spiegazione” Artistico, F, Classe 3

“Penso che ognuno di loro, a loro modo, pensa che il proprio modo di comunicare sia il più adeguato, anche se a volte alcuni non notano le difficoltà che causano” Artistico, M, Classe 5

“Tanti di loro ritengono di avere comportamenti adeguati, senza però prendere in considerazione le persone che hanno davanti; spesso parlano senza pensare alla persona e ai suoi sentimenti, con atteggiamento di superiorità (che sicuramente ritengo ci sia a livello sociale ma non etico)” Artistico, F, Classe 5

“Credo che gli insegnanti spesso pensino di usare il modo migliore per comunicare, criticando anche il modo di parlare degli studenti, senza capire che in questo modo si allontanano solo dagli studenti” Classico, M, Classe 2

“Pensano di avere un linguaggio sempre comprensibile, ma se si avvicinassero al nostro linguaggio sarebbe meglio” Classico, M, Classe 2

“Penso che loro ritengano che la comunicazione con noi sia perfetta, non tenendo conto che a volte usano parole difficili da comprendere per noi” Classico, F, Classe 2

“Secondo me gli insegnanti cercano il più possibile di usare parole di facile comprensione per noi anche se a volte non riescono a farsi capire. Gli insegnanti credono di usare un lessico comprensibile” Classico, F, Classe 3

“La maggior parte sono convinti di essere insegnanti validi e quindi anche di comunicare efficacemente con noi; io credo che ci sia sempre da migliorarsi. Alcuni vogliono a tutti i costi fare riferimenti a termini in altre lingue, ad esempio collegamenti dal greco all'inglese, nonostante noi conosciamo meglio di loro la lingua” Classico, F, Classe 3

“I professori pensano di comunicare nel modo giusto con noi non capendo invece che risultano pesanti e alcune parole sono troppo difficili per noi, dovrebbero capire che i tempi sono cambiati e ora non si parla + come una volta e che quindi non serve farci imparare tutti i termini tecnici che per loro sono fondamentali, mentre ci creano solo problemi nell'apprendimento” Classico, F, Classe 5

“Gli insegnanti credono di essere capaci e di spiegare perfettamente, e se noi studenti chiediamo una rispiegazione o si arrabbiano o dicono di studiare dal libro. Dicono di capirci, ma sono certa che non è così” Classico, F, Classe 5

“Loro credono che il loro modo di comunicare sia adeguato ma non sono in grado di fare esempi vicini a noi che ci consentirebbero una maggior comprensione” Classico, F, Classe 5

Gli estratti non sono pochi, e siamo consci del fatto che potrebbe risultare macchinoso leggerli tutti in dettaglio. Ci preme però trascrivere in questo capitolo tutti i pareri che sono arrivati dai ragazzi, sia perché riteniamo sia giusto dar loro questo spazio, dal momento che hanno usato tempo ed energie per scriverli, sia per dimostrare su base anche numerica che questi pensieri accomunano moltissimi studenti, e non sono il frutto di testimonianze sparse di chi magari vive la scuola con più difficoltà. Come si è detto prima di proporre queste risposte, il filo conduttore che ci pare le legghi (pur, come sempre, tenendo conto delle differenze e delle specificità che ognuno dei contributi porta con sé) è l'idea che tutto sommato i docenti

credano di eseguire al meglio il loro lavoro, senza rendersi in realtà conto di non ottenere presso gli alunni l'effetto desiderato. Questo iato si declina su più piani. Innanzitutto, analizzando la questione dal punto di vista linguistico, ciò si traduce spesso in una difficoltà degli studenti a capire quanto viene spiegato dai professori, che a detta dei ragazzi fanno uso di parole complicate, che non rendono i ragionamenti facili da seguire. Questa fatica si traduce anche in un senso di pesantezza e di scarso coinvolgimento da parte dei ragazzi stessi, che in più di qualche caso affermano apertamente di trovare le lezioni noiose proprio in virtù del linguaggio adottato dai docenti, i quali sembrano peraltro molto restii a mutare i propri metodi per venire incontro alle necessità degli allievi. Un ragazzo e una ragazza di quinta dell'indirizzo Agrario rilevano poca attenzione da parte degli insegnanti a ciò che gli studenti avrebbero da dire in proposito, chiudendo, di fatto, ogni possibilità di dialogo, che farebbe invece sentire coinvolti e considerati gli alunni. Questa chiusura fa passare il chiaro messaggio che le idee dei ragazzi non hanno valore e non valgono la pena di essere ascoltate. Un paio di studentesse, sempre di quinta ma stavolta provenienti dall'indirizzo Classico, mettono in seria discussione l'abilità espositiva di alcuni insegnanti, i quali non sarebbero capaci di rendere più accessibile le spiegazioni attraverso esempi vicini alla sensibilità dei giovani, senza contare che, in virtù di una eccessiva sicurezza nei propri mezzi, non sarebbero nemmeno a disposizione per una spiegazione alternativa e chiarificatrice, che verrebbe delegata allo studio autonomo sui libri. Curiosamente, viene fatto notare che spesso sono proprio coloro che credono di possedere un metodo moderno e innovativo di condurre le lezioni quelli che invece risultano maggiormente inefficaci: le buone intenzioni sono di certo importanti, ma vanno supportate da una buona preparazione, e da una sana capacità di fare autocritica, proprio per evitare di cullarsi in un falso senso di sicurezza. È evidente che questi comportamenti, che hanno radici di natura prevalentemente linguistica, non fanno che acuire la distanza e la frustrazione nel rapporto tra le due parti. Un secondo versante che alimenta questo distacco è di natura più relazionale, anche se il sottofondo è sempre di carattere linguistico. Ci si riferisce a tutti quei momenti di aperta critica, se non addirittura di offesa, che i ragazzi riferiscono di ricevere dai propri docenti. Essi si compongono evidentemente di una parte linguistica, ovvero il messaggio verbale con cui gli insegnanti si rivolgono agli allievi, ma non bisogna dimenticare, e questo lo si vedrà meglio in una serie di risposte che tocca di petto l'argomento, che tali comportamenti sono spesso generati da pregiudizi di carattere linguistico che i docenti nutrono nei confronti degli stessi adolescenti. Certo, è possibile tentare di spiegare questo genere di approccio comunicativo in vari modi, come ad esempio la volontà di spronare in qualche modo gli studenti cercando di colpirli nell'orgoglio, come spesso essi stessi fanno all'interno del gruppo dei pari. Chiunque abbia qualche nozione di linguistica e un minimo di dimestichezza col mondo giovanile però sa bene che c'è una profonda differenza fra le offese «rituali» che ragazzi e ragazze rivolgono quotidianamente ad amici ed amiche, nelle quali «non c'è nessuna particolare volontà di ferire l'interlocutore o gli interlocutori: si tratta piuttosto di un uso «rilassato» della lingua, come può accadere nel caso di una conversazione informale/amichevole» (Gheno, 2017, pag.93), e una parola detta da un docente anche in un comprensibile momento di sconforto o di rabbia nei confronti della classe. Non stiamo assolutamente sostenendo che tutti i docenti trascorrono il loro tempo in classe ad offendere e denigrare i ragazzi, beninteso. Non vogliamo nemmeno elevare le risposte che ci sono pervenute a verità assolute, universali e intoccabili. Tuttavia, siamo fermamente convinti del valore di queste testimonianze, e della necessità di dar loro ascolto. Una parola detta, come si è detto, in un momento di poca lucidità può portare con sé effetti devastanti sull'adolescente a cui ci si rivolge. Anche commenti che mostrano freddezza e indifferenza non aiutano, anche se è comprensibile che essi possano venir fatti per mantenere una certa distanza coi ragazzi, in modo da confermare la propria posizione, per evitare il rischio di essere «presi sotto gamba». In realtà un distacco eccessivo genera sofferenza, oltre a creare quel senso di inferiorità che gli studenti e le studentesse per primi finiscono per accettare e introiettare. Al tal proposito è stato raccolto più di qualche contributo che si muove in questa direzione, e che vorremmo qui proporre:

«Secondo me tutti gli insegnanti credono che il loro modo di insegnare sia adeguato, anche se alcune volte non lo è proprio. Ci sono professori che sanno davvero fare il proprio lavoro, anche facendo incuriosire maggiormente gli

studenti, oppure intervenendo con battute per far rilassare un po' noi studenti. Ci sono altri invece che se ne sbattono degli studenti, insegnando con il "terrore" ad esempio mettendo note o mandandoti fuori dalla classe" ITIS, M, Classe 1

"Penso che gli insegnanti quando parlano agli alunni si sentano superiori e comunque lo sono" ITIS, M, Classe 3

"Penso che gli insegnanti non si facciano problemi a parlare con noi, soprattutto quelli che hanno figli (ma non lo fanno spesso). Distinguono molto la parte scolastica dalla parte più "umana", talvolta il lato più umano tende a scomparire e si concentrano sull'insegnamento della materia. Pochi prof (1/2) parlano un po' con noi a livello più "personale", chiedendo anche una nostra opinione" ITIS, F, Classe 3

"Penso che spesso gli insegnanti credano di comunicare perfettamente i concetti solo perché magari svolgono questo lavoro da molti anni ma non è sempre così. In molte situazioni mi è sembrato quasi di essere in "carcere" più che in una scuola, si tratta solo di obbedienza e mai di confronto. Secondo me verrebbe apprezzato se i docenti si mettessero nei nostri panni più spesso" ITIS, F, Classe 3

"Gli insegnanti pensano di essere superiori, ci trattano come bambini e criticano il nostro modo di parlare, in realtà non è colpa nostra ma degli insegnanti che abbiamo avuto in passato. Io fortunatamente sono dotata di un linguaggio di un certo livello e non mi sento così, ho descritto come, invece, si sentono i miei amici" ITIS, F, Classe 3

"A parer mio molti professori se ne fregano di noi, tendono ad usare un linguaggio forse un po' troppo complesso e lo chiedono pure! Ogni tanto dovrebbero mettere da parte "il potere" e trattarci come delle persone "adulte" e non di 3 anni" ITIS, F, Classe 3

"Alcuni parlano in modo coerente perché provano a parlare simile a noi quando si scherza altri assolutamente no perché sono troppo severi e si credono "dio in terra" ITAS, M, Classe 1

"Penso che si credono un po' troppo rispetto a noi del tipo "sovrani sugli schiavi" e io penso che si dovrebbero trovare alla nostra altezza ovviamente no pari pari a noi ma del tipo 2 scalini in più" ITAS, M, Classe 1

"Loro pensano che sia giusto il loro modo di comunicare e imporsi invece per me molto volte è sbagliato" ITAS, M, Classe 4

"Io penso che i docenti dovrebbero mettersi di più nei panni di noi studenti. A volte il loro modo di fare o di essere è incomprensibile. Non so cosa possano pensare i docenti (non sono, per fortuna, nella loro mente)" Artistico, F, Classe 3

"Penso che sappiano di dover tenere un atteggiamento semi-distaccato, e di non dover parlare in modo troppo colloquiale, perché la figura e la serietà dell'insegnante ne risentirebbe" Artistico, F, Classe 5

"Penso che gli insegnanti siano perfettamente consapevoli di parlare in modo diverso dal nostro, e che tuttavia la maggior parte di loro invece che cercare un dialogo e un punto medio tra il loro linguaggio e il nostro si "piantino" sulle loro posizioni convinti di essere nel giusto e che parlando in un italiano vocabolaresco siano comprensibili e seguiti da tutti. Ahimè non è così, e credo che un insegnante che si sforzi di comunicare agli alunni con la massima efficacia dovrebbe parlare loro nella loro lingua, non nella propria" Classico, M, Classe 5

Gli autori di queste risposte non fanno certo segreto del proprio disappunto. Essi denunciano quel senso di superiorità che anima molti dei loro docenti, i quali sembrano sfruttare il proprio potere per imporre una prassi didattica che non può essere in alcun modo negoziata, e che spesso è limitante. Emerge di nuovo una preoccupazione quasi esclusivamente rivolta al lato più produttivo dell'attività didattica, fatto di nozioni da trasmettere e voti da raccogliere, e un generale accantonamento del lato più umano del rapporto coi ragazzi, che si sentono molte volte trattati come bambini, e quindi come persone dotate di un pensiero «inferiore». A delineare questo quadro inquietante contribuisce di certo anche il linguaggio utilizzato in classe, e le aspettative linguistiche riversate sugli studenti. Un eccessivo formalismo, che resiste storicamente all'interno delle aule di scuola italiane, sommato alla riluttanza verso spiegazioni alternative e ad un aperto ostracismo nei confronti del lessico colloquiale può dar vita ad una miscela deleteria nei confronti dell'educazione linguistica dei ragazzi, che si trovano più che mai alienati. Il momento di scherzo, la battuta che spezza la tensione di una lezione frontale, la disponibilità al chiarimento e la consapevolezza del patrimonio linguistico degli adolescenti sono solo alcuni semplici mezzi che ogni insegnante può far propri per disinnescare quelle

che possono rivelarsi delle vere e proprie bombe ad orologeria, pronte ad esplodere all'improvviso e in maniera apparentemente inspiegabile. Certo è che per esercitare al meglio una professione delicata come quella della docenza è necessario avere la voglia e la forza di mettersi in gioco, arrivando inevitabilmente a mettere in discussione le proprie convinzioni e i propri metodi. Si sa che per qualunque essere umano è difficile sottoporre le proprie idee ad un'analisi critica, e ancor più difficile è mutare quelle idee pur rendendosi conto della loro inadeguatezza.

7.4: UN MONDO TROPPO STATICO

Quello che studenti e studentesse percepiscono è un forte senso di staticità, coi docenti decisamente più proni a trincerarsi nelle proprie convinzioni, piuttosto che cercare un dialogo, che per sua stessa natura porta con sé il rischio che ogni tipo di confronto prevede. Il risultato è nel migliore dei casi la sana convinzione di agire per il meglio, ma più spesso l'idea di una superiorità del proprio pensiero. Talvolta, come mostrano le prossime testimonianze, si sfocia addirittura nell'indifferenza:

“Non gli interessa, loro si esprimono in quel modo e non hanno intenzione di cambiare” ITIS, M, Classe 5

“Gli insegnanti pensano di avere sempre ragione e non ascoltano gli studenti” ITAS, M, Classe 4

“Penso che ai prof non faccia né caldo né freddo” ITAS, M, Classe 4

“Penso che non si interessino a comunicare con noi, non provano a capirci e per il 90% delle volte si disinteressano se abbiamo qualche difficoltà personale o anche scolastica” ITAS, F, Classe 4

“Ad alcuni secondo me non interessa e si limitano a spiegare il programma senza approfondire il rapporto con la classe” Artistico, F, Classe 2

“Penso che a molti non interessa affatto. Solo a pochissimi prof interessa lo studente” Classico, F, Classe 3

Si tratta di pareri lapidari, in cui si percepisce anche una nota di sconsolazione di fronte ad una situazione che pare sempre uguale a sé stessa e non accenna mai a cambiare. Ci son poche cose peggio dell'indifferenza, e della sensazione di abbandono e disinteresse che essa trasmette. L'accumulo di rabbia e di frustrazione che si genera in chi si trova di fronte a tali comportamenti può poi esplodere all'improvviso, e con modalità che talvolta lasciano esterrefatti. Ci stiamo riferendo in particolare ad un fatto di cronaca ben noto e che ha fatto il giro di tutta l'Italia: a fine ottobre 2022 uno studente ha portato in classe una pistola ad aria compressa, sparando due volte su una docente, mentre un compagno riprendeva la scena col proprio cellulare. Le immagini sono diventate ben presto virali e l'accaduto ha suscitato la reazione indignata di svariati personaggi pubblici. In effetti tutto questo è accaduto presso lo stesso istituto e lo stesso indirizzo (ITI) che ha preso parte a questa indagine, tanto che un informatore (soltanto lui a dire il vero) ha deciso di accennare all'episodio rispondendo alla domanda 10 del questionario:

“A molti non interessa, tanto loro lo stipendio lo prendono lo stesso, ad altri invece comunicano molto e sono disponibili, o meglio credono di esserlo, secondo me bisognerebbe rivedere la libertà di insegnamento se poi alcuni si fanno sparare addosso, non è stata neanche colpa dei ragazzi quella volta, ma al di fuori di quella volta penso che agli insegnanti non interessi molto il metodo di insegnamento, loro insegnano, spiegano e se resti indietro sono letteralmente cazzi tuoi” ITIS, M, Classe 1

Al di là della presa di posizione in difesa degli studenti, quello che colpisce è, di nuovo, la sensazione di rabbia vibrante che le parole di questo ragazzo trasmettono. Non c'è bisogno di specificare che una simile azione non può certo trovare alcuna giustificazione, ma non sono state citate le parole di questo studente per giudicare la vicenda, quanto per il fatto che il messaggio che egli fa passare in maniera molto evidente è che quell'insegnante “se l'è cercata”. È chiaro che nessuno cerca deliberatamente di farsi sparare addosso, a prescindere dal tipo di pistola utilizzata da chi spara. Ci preme però sottolineare come certi atteggiamenti, anche inconsci, dei docenti, possano sfociare nei casi più drammatici in gesti come quello appena ricordato. Queste tensioni nascoste si compongono anche di una parte linguistica dato che, come ricordano Tixi e

Castellani, “spesso comportamenti aggressivi nascono proprio dall’incapacità di gestire linguisticamente situazioni di conflitto” (Tixi e Castellani, in Brasca e Zambelli, 1992, pag.330). L’insorgere di un disagio dovuto al disinteresse e alla mancanza di dialogo, unito alla trascuratezza che si osserva nei confronti della dimensione emotiva da parte dei docenti, possono aiutarci a comprendere (per quanto, ripetiamo, non certo a giustificare) la genesi di certi comportamenti, permettendoci così di disinnescarli.

7.5: IL LINGUAGGIO NON È TUTTO...

È interessante notare come una domanda di carattere linguistico abbia fatto emergere idee e pareri che si allargano ben oltre quella che è la formulazione di base della domanda stessa. In effetti c’è anche qualcuno che ritiene la tipologia di linguaggio utilizzato di importanza secondaria all’interno del rapporto fra docenti e studenti:

“Il coinvolgimento che può offrire un insegnante non si basa molto sul linguaggio anche se sicuramente è necessario; si basa molto sulla passione e sulla capacità di trasmettere emozioni” ITIS, M, Classe 5

“Credo che percepiscano la differenza, chi più chi meno, come fanno anche i genitori. Secondo me però più che il modo di comunicare è importante la caratteristica prettamente umana (mettersi dal nostro punto di vista, essere aperti al dialogo e al confronto)” Classico, F, Classe 5

Si tratta di due studenti di quinta, una ragazza del Classico e un ragazzo dell’ITIS. Per entrambi il linguaggio cede il passo, per importanza, alla personalità di chi insegna. Passione, motivazione e apertura verso gli altri sono gli ingredienti principali che secondo questi due partecipanti rendono tale un buon docente: ci sentiamo di condividere il loro punto di vista, aggiungendo però che, a nostro parere, il rapporto linguistico è un mezzo assai potente anche per rendere evidenti le caratteristiche «umane» di cui si è appena parlato.

7.6: ...MA È UNO SNODO DI GRANDISSIMA IMPORTANZA

I contributi che abbiamo analizzato finora, pur toccando certamente questioni di carattere linguistico, sono contrassegnati da una maggior attenzione per il lato che abbiamo chiamato «relazionale» del rapporto studenti-docenti. C’è poi una fetta consistente di intervistati che decide di prendere la questione di più di petto, fornendo pareri e idee di taglio principalmente linguistico: proprio sulle parole di questi ragazzi e ragazze ci dirigeremo adesso. Anche in questo caso le sfumature e le direzioni che ogni testimonianza prende fanno sì che essa si differenzi dalle altre, pertanto anche in questo caso bisognerà raggrupparle per “temi”, o comunque in base agli aspetti che vengono maggiormente enfatizzati. Partiamo subito toccando un argomento molto caro alla sociolinguistica, ovvero il giudizio che di alcuni parlanti viene fatto da altri parlanti sulla base principalmente della diversa varietà di lingua che viene utilizzata da quest’ultimi (nel nostro caso è più preciso parlare di differenza di registro, visto che il linguaggio giovanile si presenta, appunto, come un registro differente dallo standard, piuttosto che come una vera e propria varietà di italiano). Ecco come molti ragazzi sentono di essere visti dai docenti in virtù del giudizio, più o meno velato, che questi nutrono nei confronti del linguaggio giovanile:

“Il modo di noi studenti per comunicare secondo me agli occhi degli insegnanti fa strano anzi lo pensano ridicolo perché abituati a parlare in modo colto e istruito” ITIS, M, Classe 1

“Gli insegnanti pensano che parliamo male” ITIS, M, Classe 3

“Gli insegnanti pensano che i ragazzi d’oggi abbiano tutti perso le buone maniere, che non ci sia più una giusta educazione e soprattutto la comunicazione, poiché si legge poco e non si sa esprimersi a modo nei vari contesti. Io penso che gli insegnanti, come anche spesso i genitori, tendano a generalizzare troppo, con la convinzione che ogni ragazzo della nostra generazione è uguale agli altri, ma invece non è affatto così: i comportamenti e la comunicazione dei ragazzi dipendono dal carattere della persona e anche dalle circostanze in cui vive, la famiglia, gli amici o altre persone che frequenta. Questo è ciò che influenza in particolar modo anche il modo di esprimersi” ITIS, F, Classe 3

“Che gli insegnanti pensano che sia abbastanza volgare e in parte hanno ragione” ITAS, F, Classe 4

“Io penso che loro pensano di esprimersi in modo adeguato in ogni situazione, mentre noi no secondo loro e ce lo fanno pesare” ITAS, F, Classe 4

“Io penso che certi insegnanti anche magari con qualche anno hanno il loro modo di parlare e penso che il modo di parlare dei giovani tanto spesso non lo capiscono e ci vedano in un modo diverso e strano” ITAS, M, Classe 5

“Penso che alcuni lo trovino scurrile in alcuni casi o comunque non viene molto capito il senso di tutto quello che diciamo, io lo trovo piacevole: non cambierei il modo di parlare coi miei amici perché ci capiamo e va bene così. Poi è ovvio anche che con gli adulti va mantenuto un certo rispetto” Artistico, F, Classe 2

“Ritengo che la maggior parte degli insegnanti usino un linguaggio più elevato di quello di noi studenti e ne siano consapevoli; nonostante ciò alcuni vedendo incomprensioni per certi termini siano disponibili a spiegarsi, altri ci ritengono “ignoranti” perché facciamo parte di questa generazione” Artistico, F, Classe 5

“Penso che possano tollerarlo dal momento che noi riusciamo a parlare in un italiano “corretto” e non influenzato dallo “slang giovanile” al momento del bisogno” Classico, M, Classe 2

“Secondo loro è un modo di spiegarsi troppo sintetico e inadeguato ad un sistema scolastico. Più di una volta mi sono state criticate scelte linguistiche che, secondo me, non erano del tutto fuori luogo, anzi. Secondo me dovrebbero entrambe le parti (insegnanti e studenti) cedere un po' verso l'altra parte” Classico, M, Classe 3

“Penso che gli insegnanti molte volte ritengano difficile il comunicare con noi, sia per la mentalità diversa sia per lessici diversi. Molto spesso pretendono che capiamo sempre tutto ma non è così e a volte abbiamo paura di esprimerci con loro. A volte non provano a capirci. Però, al contrario, molte altre volte si interessano a noi e mi fa piacere perché riscontro la loro voglia di capirci” Classico, F, Classe 3

“Non tutti i professori hanno un linguaggio simile al nostro, più che altro perché in un liceo classico il linguaggio è più elevato e solitamente anche noi studenti, nell'esprimerci con gli insegnanti, utilizziamo un lessico formale e forbito (ove necessario)” Classico, M, Classe 5

“Penso che loro ritengano il nostro modo di comunicare poco comprensibile, volgare e non adatto all'ambiente scolastico. Per me servirebbe una giusta via di mezzo nonostante ritengo che le spiegazioni sia corretto rimangano in “italiano” classico, per non perdere la corretta capacità comunicativa” Classico, F, Classe 5

Come era facilmente immaginabile si tratta di giudizi non certo lusinghieri. Dal modo in cui gli insegnanti interagiscono con loro gli studenti sentono di essere visti in modo strano, di essere giudicati come ignoranti e privi di educazione, di essere sentiti come volgari e spesso incapaci di esprimersi in maniera adeguata al contesto scolastico. Tutto questo a partire da un pregiudizio di natura linguistica. Galli de' Paratesi ci ricorda che “la distinzione tra la parte non linguistica, cioè lo stereotipo sociale connesso coi parlanti di una varietà e non con la varietà, e la parte più linguistica del giudizio, è fondamentale” (Galli de' Paratesi, 1985, pag.144): nel nostro caso gli stereotipi che vengono riportati sono il frutto di un collegamento diretto tra il giudizio di natura linguistica e quello di natura sociale che viene fatto degli studenti. È certamente possibile che il modo in cui i ragazzi si sentono sia dovuto proprio al fatto che essi connettono l'insoddisfazione degli insegnanti per le prestazioni linguistiche mostrate a scuola al fatto che i docenti vedano il linguaggio giovanile come un registro degradato dell'italiano, quando in realtà la volontà degli insegnanti stessi è solamente quella di sottolineare l'importanza di un uso adeguato della lingua in relazione al contesto comunicativo in cui ci si trova. Siamo convinti che dietro alle sensazioni e alle percezioni dei ragazzi ci sia più che un fondo di verità, tanto più che la stessa Galli de' Paratesi sottolinea l'importanza della percezione che i parlanti hanno delle altre varietà, e della facilità con cui esse possono generare pregiudizi che influenzano pesantemente le interazioni tra parlanti stessi, pregiudizi da cui non sono esenti nemmeno persone come i docenti, e perfino i linguisti esperti. E allora ecco che se dietro a una modalità espressiva già di per sé ostracizzata si aggiungono delle richieste linguistiche che non vengono supportate da un adeguata prassi didattica, è facile capire il malcontento di molti studenti e studentesse nei confronti sia del tipo di relazione educativa, sia delle modalità con cui si dispiega la comunicazione in classe (comunicazione intesa qui in senso ampio). Il risultato è quella disaffezione verso la lingua della scuola e dei professori che mi pare esca chiaramente dalle risposte

e dalle parole degli e delle adolescenti, i quali a dire il vero non sono contro l'uso di un lessico preciso e sorvegliato per partito preso, come testimoniano anche questi estratti:

"Sinceramente non riesco ad immaginarmi cosa pensano gli insegnanti del loro modo di comunicare, forse ciò potrebbe essere legato alla netta differenza d'età e di modo di parlare dei professori avuti negli scorsi anni. Io penso che un linguaggio più giovanile riesca ad attirare maggiormente i ragazzi, nonostante un linguaggio più accademico riesca a dare una maggiore completezza ai discorsi" ITIS, M, Classe 5

"Non ne ho idea sinceramente ma penso che sia molto importante il linguaggio a scuola perché non siamo a casa" ITAS, F, Classe 1

"Io penso che almeno a scuola bisogna avere la possibilità di parlare italiano e usare termini che potranno essere utili per un incarico lavorativo futuro. Inoltre nei contesti formali è quasi obbligatorio avere un'ottima base di italiano per evitare fraintendimenti o commenti fuori luogo che possono causare spiacevoli situazioni" Classico, F, Classe 2

"Credo ritengano il loro linguaggio adeguato per ciò che vogliono veicolare, e anche io credo sia adatto in quanto anche la forma espressiva è importante nella comunicazione e certi concetti verrebbero banalizzati usando un lessico colloquiale" Classico, M, Classe 5

"Penso che gli insegnanti cerchino di utilizzare sempre un linguaggio corretto con noi e penso sia giusto poiché in ambiente lavorativo (e non solo) dobbiamo essere preparati ad utilizzare al meglio la nostra lingua e limitare il più possibile l'uso di parole grammaticamente scorrette. A volte capita che i genitori non si preoccupino troppo del linguaggio utilizzato dai propri figli, perché dovrebbe essere ruolo dell'insegnante occuparsene" Classico, F, Classe 5

Che la scuola rappresenti uno spazio diverso da quello della vita quotidiana, nel senso che lì è possibile sperimentarsi con modalità altre, è un elemento ben presente nella coscienza degli alunni. Essi sanno bene che la scuola è certamente un luogo di preparazione per la futura vita accademica e/o lavorativa, ma anche un ambiente in cui è possibile crescere come persone, attraverso l'incontro sia coi pari che con le figure adulte sia dei docenti, che del resto del personale che popola la scuola. L'incontro con l'altro prevede necessariamente una qualche forma di comunicazione, sulla quale è possibile compiere delle riflessioni riguardanti ciò che è più o meno adatto ad un certo contesto, senza tralasciare l'importanza dell'individuazione del perché certe scelte comunicative sono auspicabili oppure no. Anche ragionare in maniera costruttiva sugli inevitabili fallimenti che la comunicazione porta con sé è di certo un ottimo modo per rafforzare la coscienza e la competenza linguistica dei ragazzi. Quello che ci pare di vedere però è che questi intoppi si traducono spesso in un additamento, da parte degli insegnanti, all'incapacità comunicativa dei ragazzi, che finiscono chiaramente per sentirsi presi di mira:

"Secondo me gli insegnanti credono di esprimersi al meglio anche se non è così, se noi proviamo a dirglielo non cambia niente perché per loro siamo sempre noi il problema" ITAS, F, Classe 4

"A volte si infastidiscono troppo se viene utilizzato un termine un po' meno preciso" Artistico, F, Classe 2

"Un insegnante spesso o quasi sempre dirà che il suo metodo di spiegazione è infallibile e non ammetterà mai che magari il problema sia lui o lei ma darà sempre la colpa allo studente dicendo che: "deve studiare di più" o che "non ha prestato attenzione alla spiegazione". A parer mio molte volte i professori usano un linguaggio complesso solo per pavoneggiarsi perché sono dei poveri vecchi che non hanno nulla da fare e non vogliono lavorare e preferiscono stare seduti giudicando noi con una laurea del 1870 che bastava fare le elementari ed eri già professore" Artistico, F, Classe 2

"Penso che vogliono che utilizziamo espressioni e parole non del linguaggio comune ma specifiche della loro materia e che insistano molto su questo perché siamo in un liceo classico. Io ritengo che alcuni insegnanti insistano anche troppo penalizzando a volte le nostre interrogazioni" Classico, F, Classe 5

Quello che queste studentesse fanno intendere è che i loro docenti non si preoccupano di mostrare l'importanza di certe scelte lessicali, né le particolarità del registro scolastico-accademico, limitandosi invece a pretenderne un uso preciso e puntuale, e arrivando anche a mostrare chiari segni di disappunto di fronte agli insuccessi degli alunni, i quali devono limitarsi ad incassare le critiche, senza poter esprimere le loro

perplexità. Questa chiusura al dialogo, che porta poi anche a risposte dai toni piuttosto accesi come quella appena esposta per terza, va soltanto ad aggiungersi alle altre fatiche che la vita scolastica richiede, e che un paio di informatori non mancano di segnalare:

“Non comunicano abbastanza, vogliono che studiamo e sappiamo le robe. E se non si fanno i compiti nota!” ITAS, M, Classe 1

“La comunicazione è importante ma il problema della scuola oggi è che ci sono insegnanti (non tutti ma la maggior parte) interessati ad avere voti, e voti, che non si mettono nei nostri panni, sottoponendoci a verifiche e interrogazioni senza sosta. Dandoci compiti e pagine da studiare che rendono la vita di noi ragazzi disumana, dormendo anche poche ore per studiare tutto. È necessaria anche una comunicazione e organizzazione maggiore tra gli insegnanti” Classico, M, Classe 2

Le preoccupazioni più pratiche della vita da studente, come eseguire gli esercizi per casa e prepararsi per le verifiche e le interrogazioni, vengono appesantite dalla mancanza di una adeguata comunicazione e dall’insistenza verso un certo tipo di registro non seguita da motivazioni chiare ed esplicite. Eppure ai ragazzi non manca di certo la capacità di discutere di questioni linguistiche e di effettuare riflessioni di carattere metalinguistico. Abbiamo qui una ricca serie di contributi in cui i partecipanti all’indagine pongono l’accento su tematiche molto interessanti dal punto di vista linguistico:

“Non so sinceramente cosa ne pensino i prof io credo che siano parole insignificanti che secondo me nelle generazioni future potrebbe mutare la lingua italiana quasi a non avere più un linguaggio tecnico” ITIS, M, Classe 1

“Io penso che il modo che abbiamo noi studenti sia comprensibile tra noi ma loro professori non capiscono un cazzo di come parliamo e quindi ci dicono che dobbiamo migliorare a comunicare usando un italiano più “nobile”; oppure non si può parlare in dialetto perché è maleducato ma continuando così andranno tutti perduti” ITIS, M, Classe 3

“Secondo il mio punto di vista, penso che gli insegnanti molte volte si trovano in difficoltà a conversare con noi, perché risulta difficile comprendere quello che vogliamo esprimere per la pessima forma in cui lo facciamo. Io penso che il livello di cultura linguistica si sia molto abbassato, e che al giorno d’oggi ci viene difficile comprendere e costruire anche la frase più semplice” ITIS, F, Classe 3

“A volte non si rendono conto di usare terminologie complicate per noi che, purtroppo al di fuori della scuola, sentiamo un linguaggio molto meno “aulico”, partendo dagli amici e, molto più spesso, dagli stessi influencer. Alcuni presentano dei profili fatti di cultura, che trasmettono insegnamenti, altri invece sono deleteri per quanto riguarda il linguaggio (la coniugazione dei verbi manca pure nelle persone di madrelingua italiana)” Artistico, F, Classe 5

Ritorna qui un tema molto chiacchierato anche tra chi non si occupa professionalmente di lingua, cioè la sensazione di un impoverimento dell’italiano, che sarebbe dovuto all’apertura che le nuove tecnologie dell’informazione hanno dato ai colloquialismi e ai forestierismi. L’idea di fondo è di un diffuso abbassamento del livello culturale, che tra le varie conseguenze che ha portato annovera anche quella di una minore competenza nella propria lingua madre (in questo caso l’italiano), da cui deriva una tendenza ad un uso rozzo e non attento, sintomo di una generale catabasi dei modi e dei costumi delle persone. È un’idea che ritorna ciclicamente in tutte le epoche, basti pensare alla preoccupazione di preservare il buon latino dall’imbarbarimento che popola le pagine di un dotto come Sidonio Apollinare, giusto per citare una figura di grande spessore. Evidentemente questa percezione è ravvisabile anche in alcuni ragazzi che hanno partecipato al questionario, i quali per primi si sentono in difetto rispetto ad un registro definito più «aulico» come quello presente nelle scuole o nelle bocche delle persone colte e istruite. Crediamo che una discussione coi ragazzi sul mutamento linguistico come fatto naturale di tutte le lingue storiche, accompagnato da esempi e con un ampio spazio dedicato al dialogo possa già essere un’idea semplice ma interessante per far riflettere criticamente gli studenti su una questione che ha dei risvolti anche pratici assai rilevanti, oltre al fatto di stimolarne la capacità metalinguistica. Anche l’accurato appello che un ragazzo della classe terza dell’ITIS muove nei confronti della scomparsa dei dialetti, che egli osserva venir censurati innanzitutto a scuola in quanto indice di rozzezza, è un altro campo di potenziale riflessione linguistica. Banalmente si potrebbe

ragionare sullo statuto storico e linguistico dei dialetti, magari portando anche qualche esempio di opere o componimenti di grande valore letterario che sono stati scritti proprio in un dialetto. Una tale disamina potrebbe riabilitare i dialetti dallo stigma che spesso li colpisce, oltre ad avviare potenzialmente una ricostruzione della storia dell'italiano, e un'analisi di quello che potrebbe essere il destino dei dialetti, in particolare in una regione come il Veneto, in cui il sostrato dialettale rimane ancora oggi molto forte. Per fare tutto ciò ci vuole chiaramente una certa preparazione, ma ne varrebbe davvero la pena, visto che presso i ragazzi c'è apertura e interesse verso questi argomenti.

7.7: "PROF, CHE NE PENSA DI PROVARE A...?"

C'è interesse anche nei confronti della stessa didattica, e su quello che è, o dovrebbe essere il ruolo degli insegnanti e della scuola come istituzione:

"Il ruolo che investe un insegnante non è solo quello di docente e quindi spiegare la propria materia ma anche quello di educatori, quindi comprendere anche le esigenze e le problematiche dei propri alunni" ITAS, M, Classe 5

"Molte volte i professori, soprattutto quelli con più esperienza perdono il contatto coi giovani e si limitano a insegnare. Credo sia stupido. Ciò rende la classe un luogo limitatamente di studio e competizione e di certo non salutare per dei ragazzi in crescita. La scuola dovrebbe farti interessare, acculturare e appassionare invece di creare solo un distacco attraverso gli insegnanti. I ragazzi attraverso questo comportamento credono che la scuola e la vita siano 2 cose completamente diverse e questo non può che essere un problema per la società attuale e futura" Classico, M, Classe 2

Sono due testimonianze molto belle e molto profonde, in cui si percepisce il trasporto che la sfida dell'educazione genera nei due ragazzi che le hanno scritte. Essi riconoscono con lucidità che il ruolo degli insegnanti e della scuola va ben oltre la mera trasmissione di conoscenze e competenze che verosimilmente devono essere spendibili all'interno del mondo del lavoro, ma deve comprendere un lato umano, fondato sulla vicinanza all'altro, in modo da scongiurare anche l'insorgere di dinamiche dannose come la competizione estrema, che tutti abbiamo oramai introiettato come indice di progresso e miglioramento, ma che in realtà non fa altro che creare tensione e disagio. Per arrivare a rendere le scuole un luogo che tenga conto anche di queste necessità i ragazzi hanno di certo qualche idea su cosa è auspicabile fare, e su cosa invece andrebbe evitato:

"A mio parere pensano di usare un linguaggio giovanile, che non gli appartiene e che rende i loro tentativi di insegnare strani. Sinceramente preferirei che ci chiedessero di spiegargli qualche termine, piuttosto di usarli inappropriatamente" ITIS, M, Classe 3

"A volte può capitare che un insegnante usi termini più giovanili per comunicare con i ragazzi per essere più vicino a loro, e può apparire strano, ma tutto sommato, contando l'età media degli insegnanti che ho avuto aiuta a creare una connessione più forte tra insegnanti e studenti" ITIS, M, Classe 5

"Credo che ritengano il loro modo di comunicare il più appropriato, ma a volte dovrebbero provare a mettere a livello gli studenti insegnando le parole più importanti" ITIS, M, Classe 5

"Alcuni pensano che bisogna spiegare solo formalmente, altri invece usano il dialetto e termini contemporanei ogni tanto. Quest'ultima penso sia una cosa positiva perché rende più fluida la lezione" ITAS, M, Classe 1

"I professori secondo me dovrebbero comunicare con modi innovativi e non con una classica lezione noiosa" ITAS, M, Classe 1

"Penso che dovrebbero trovare un modo più moderno di spiegazione" ITAS, M, Classe 4

"Penso che a volte siano troppo specifici, e alcuni non riescono a capire la spiegazione, sarebbe meglio spiegare alcuni concetti con termini adatti a tutti, così da facilitare anche lo studio" ITAS, M, Classe 4

"Io penso che il modo di comunicazione degli insegnanti è importante e deve avere un certo linguaggio e non deve essere troppo pesante nel senso non con paroloni con parole semplici e riassuntive, in modo che quando i ragazzi studiano, venga più facile lo studio" ITAS, F, Classe 4

“Siccome sono più vecchi di noi penso che capiscano pan per polenta. Penso che l’epoca è cambiata ed è giusto parlare con questo linguaggio con le persone che capiscono ovviamente, però si cerca sempre di essere comprensibili” ITAS, M, Classe 5

“Gli insegnanti pensano sempre che noi ci dobbiamo esprimere con termini tecnici quando sono loro stessi a dirci che dobbiamo fare finta di avere una persona che non conosce nulla e che inevitabilmente se usassimo dei termini tecnici questo non capirebbe nulla, quindi penso che dovrebbero accettare di più il linguaggio comune” ITAS, M, Classe 5

“A mio parere gli insegnanti dovrebbero aiutare gli studenti nel momento di difficoltà, quando non si capisce un argomento bisogna ripeterlo finché lo studente non l’ha capito, a volte certi professori sono così, non hanno un buon metodo di spiegazione, certi invece appena lo studente prende un brutto voto in un compito, lo fa recuperare al meglio con una interrogazione” ITAS, F, Classe 5

“La maggior parte degli insegnanti non danno peso alla comunicazione (si esprimono nel loro modo non avvicinandosi a noi) però diciamo che sanno gestire alcuni problemi in classe. Penso che gli insegnanti dovrebbero “modernizzarsi” o comunque accettare che siamo in un’altra generazione” Artistico, F, Classe 2

“A parere mio bisognerebbe cercare di parlare come si mastica, cioè parlare in un modo semplice e comprensibile dagli studenti, senza usare paroloni. Tuttavia ritengo che non sia così difficile capire gli insegnanti ma a volte può risultare l’opposto” Artistico, F, Classe 2

“Secondo me i professori dovrebbero comunicare maggiormente con noi soprattutto ascoltare le difficoltà dello studente” Artistico, F, Classe 3

Vengono espresse perplessità nei confronti della classica lezione frontale, forma stereotipata della trasmissione del sapere percepita come antiquata. Nelle parole degli alunni figura chiaramente la necessità molto sentita di sperimentare un metodo più innovativo di lezione, pur senza fornire le realtà delle vere e proprie alternative. Supponiamo che sarebbe apprezzato se accanto alla lezione frontale, che mantiene in certi casi una sua utilità, venissero aggiunti momenti di tipo laboratoriale e seminariale, con lavori di gruppo e discussioni libere e aperte, quelle discussioni disordinate e creative da cui, ricorda Brint, “in genere escono le idee più interessanti” (Brint, 1998, ed.it. a cura di Giancarlo Gasperoni, 2006, pag.290). Anche sul bisogno di rivedere il linguaggio da usare nelle spiegazioni i ragazzi sono abbastanza d’accordo. In generale gli alunni sentono il bisogno di spiegazioni più lineari e meno intricate, che includano parole chiare e comprensibili. Dal canto nostro siamo più che convinti dell’importanza che ha lo sviluppo delle capacità lessicali dei ragazzi anche attraverso un uso preciso dei termini delle varie discipline, ma crediamo anche che debba essere compiuto un grande lavoro di spiegazione e riformulazione da parte degli insegnanti, affinché gli studenti e le studentesse possano prendere man mano confidenza anche con un tipo di registro col quale non sono solitamente molto in linea. Per quanto riguarda l’uso di espressioni appartenenti al linguaggio giovanile, più di qualche intervistato si è espresso a favore, pur sottolineando sempre la necessità che tale uso sia fatto con sapienza e al momento opportuno, per lo più per introdurre momenti di pausa e di rilassamento, anche se viene comunque segnalato il fatto che il LG può dare maggiore fluidità alla lezione. Tutto questo deve essere compiuto senza forzature, pena l’inefficacia del tentativo: con una bella testimonianza un ragazzo di terza dell’ITIS fa notare che farebbe piacere ai ragazzi se i docenti a volte chiedessero per primi il significato di certe espressioni, piuttosto che usarle in modo innaturale. Crediamo che una simile richiesta trasmetterebbe agli alunni la sensazione risultare interessanti agli occhi dei docenti, e permetterebbe un piccolo «ribaltamento» dei ruoli istituzionali, che aiuterebbe a far capire che gli insegnanti sono disposti ad ascoltare e ad imparare anche dai propri ragazzi. Il disinteresse verso il mondo degli studenti, o peggio ancora l’aperta stigmatizzazione, possono portare all’accumularsi di tensioni che nei casi peggiori rischiano di compromettere il percorso scolastico stesso. Siamo consci che forse stiamo risultando pesanti e ripetitivi, ma siamo convinti che questo concetto vada ribadito ad oltranza, tanto più che tutti ricordiamo qualche trauma più o meno doloroso lasciatici da qualche insegnante durante il periodo scolastico, e che ci accompagna ancora ad anni di distanza.

7.8: A VOLTE C'È SOLO BISOGNO DI SFOGARSI

È così anche per i partecipanti dell'indagine, alcuni dei quali hanno deciso di usare lo spazio dedicato alla domanda 10 per poter sfogare alcune frustrazioni dovute proprio ad un rapporto insoddisfacente con i professori:

“Loro sicuramente che va benissimo così ma secondo me no, non sanno comunicare e la maggior parte di loro non ti aiutano se magari hai dei problemi non scolastici ma che influiscono nella scuola, se ne fregano, all'itis viola qua non siamo presi come esseri umani dagli insegnanti (non tutti) ma come numeri, che devono bocciare il più possibile non avendo una comunicazione con noi studenti, io ci provo anche, perché ho avuto molti problemi di salute quest'anno ma solo 4 insegnanti mi hanno aiutato e mi sono venuti incontro, gli altri nemmeno mi hanno ascoltato, me e mia madre, proprio 0” ITIS, F, Classe 1

“Che loro sanno tutto, hanno ragione solo ed esclusivamente loro, che lo fanno perfettamente perché “ragazzi io insegno così dal 1985”. Nel privato sono presenti controlli, chi non è bravo in qualche modo ne risente. Sti cazzo di insegnanti posti fissi, incapaci o bravi che siano non ricevono controlli o aggiornamenti a meno che non siano loro a volerlo (raro, molto raro)” ITIS, M, Classe 5

Ci si limita a riportare qui solamente queste due risposte, ma chi volesse ripercorrere alcune delle testimonianze già citate per altre ragioni noterà facilmente il tono di «sfogo» che si sente nelle parole di più di qualche informatore. Siamo abbastanza sicuri nell'azzardare che gli autori di questi sfoghi danno molto spesso l'impressione di non coltivare dentro di sé un tale sentimento, risultato da fuori tranquilli e anche diligenti. Sono coloro di cui ci si stupisce particolarmente quando “esplodono”, non riuscendo a tenere più dentro tutto. A scuola purtroppo non viene data la possibilità ai ragazzi di scandagliare ed esprimere il loro mondo interiore, che anzi viene messo più di qualche volta a dura prova, in un momento assai delicato della crescita personale e psicologica. È importante dunque concedere la cittadinanza anche a questo tipo di discussioni, che pur tralasciando l'aspetto più didattico e nozionistico, si possono rivelare di importanza capitale per la crescita dei ragazzi, e per la creazione della loro personalità di adulti.

Questo capitolo, come del resto anche quello precedente, ha messo l'accento più su quelle che sono le criticità emerse nel rapporto studenti-docenti, che sulle istanze positive, che di certo sono presenti. Proprio per questo vorremmo chiudere la disamina con un contributo che ci ha colpito particolarmente, e che speriamo possa lanciare un segnale positivo per entrambe le parti che il questionario ha raggiunto. Scrive una ragazza proveniente dalla classe seconda dell'indirizzo Classico:

“Credo che in loro ci sia la volontà di elevare e rendere maggiormente idonea al contesto la comunicazione. Ciò è reso possibile anche dal loro esempio: comprendere, infatti, la maniera di esprimersi di una persona è il primo e (forse) più importante “ponte” per giungere all'altro” Classico, F, Classe 2

Come nella maggior parte delle faccende umane, è impossibile tracciare una distinzione netta tra ciò che è nero e ciò che è bianco; quasi sempre ci muoviamo all'interno di quella famosa «scala di grigi» che ci accompagna nel nostro viaggio di esseri umani. E allora, se è vero che purtroppo ci sono molti docenti che si disinteressano dei propri alunni, è altrettanto vero che ce ne sono molti altri che cercano con impegno un modo per dare il meglio di sé ai ragazzi. Con fatica, con dubbi, perplessità, e anche con timori, ma quel che conta davvero è il fatto che questi insegnanti non smettono di provarci davvero, e questo i ragazzi e le ragazze lo sentono. E quindi ecco che gli insegnanti possono essere davvero delle guide per gli adolescenti, e possono farlo anche grazie *al loro (stesso) esempio*, a riprova del fatto che è possibile per un docente rappresentare una figura di riferimento per gli allievi. Come si può fare tutto questo? Il primo passo, e su questo siamo d'accordo con la studentessa che ha lasciato questa risposta, è la comprensione profonda del modo in cui l'altro si esprime, perché lì c'è un mondo tutto da esplorare, e per raggiungere quel mondo è necessario gettare quel «ponte» che è rappresentato dalla sintonia col sentire dell'altro. Le scelte che noi mettiamo in atto per comunicare non solo esprimono il nostro mondo (interiore e non), ma sono esse stesse parte integrante di quel mondo, e perdere di vista questa sfaccettatura implica la perdita di un lato molto

importante di ciò che siamo noi e di ciò che sono gli altri. In fin dei conti, come diceva Nelson Mandela, “if you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his language, that goes to his heart”.

CAPITOLO 8: Come aiutare i ragazzi. Alcune idee linguistiche

8.1: PREMESSA

Finora abbiamo evidenziato tutta una serie di problematiche che sono emerse sia dalle risposte fornite dai ragazzi e dai docenti. Si tratta di criticità tutto sommato complementari: se da un lato gli insegnanti osservano negli alunni dei forti limiti linguistici, questi dal canto loro ritengono spesso il modo di parlare dei professori intricato e non al passo coi tempi; se i docenti notano che i ragazzi fanno fatica a chiedere delucidazioni in caso di incomprensione, questo è dovuto anche al fatto che gli alunni temono di esporsi perché si sentono visti con un occhio giudicante. Questi sono giusto un paio di esempi rapidi per dare l'idea di ciò che intendiamo con l'etichetta anche un po' artigianale di «problemi complementari». Dopo aver indagato a fondo per rilevare queste note dolenti (e esserne consapevoli è il primo passo verso la risoluzione), vorremmo dedicare questo capitolo conclusivo alla proposta di alcune idee di tipo linguistico che possono essere adoperate da docenti di tutte le discipline per migliorare il proprio rapporto comunicativo con gli studenti e per aiutarli a migliorare il più possibile la loro competenza linguistica. Bisogna chiarire subito che non si tratta certo di una ricetta in grado di garantire risultati certi (anzi, potrebbe addirittura rivelarsi fallimentare), quanto piuttosto di una serie di spunti ragionati, che vanno poi calati all'interno degli specifici contesti scolastici, e che devono tenere sempre conto delle persone che si ha di fronte. In questo breve percorso cercheremo di mostrare perché, a nostro avviso, può risultare benefica da parte dei docenti una preparazione di carattere linguistico, comprendente anche una parte legata alla cultura e al linguaggio giovanile.

8.2: IL RUOLO DELLE EMOZIONI

Crediamo che sia ragionevole affrontare la discussione seguendo l'ordine di quella che conclude il Capitolo 6, pur tenendo bene a mente che i vari temi da sviscerare sono pressoché tutti connessi in qualche modo l'uno con l'altro.

In ogni caso possiamo partire da quello che è risultato molto chiaramente uno dei problemi più sentiti, ovvero la scarsa importanza accordata alla sfera delle emozioni dei ragazzi e alla loro comunicazione. Ciò è dovuto ad una caratteristica strutturale dell'impianto scolastico, già rilevata da Brint (Brint, 1998). Egli infatti a partire dalla distinzione fatta da Arthur Stinchcombe (1959, *Bureaucratic and Craft Administration in Administrative Sciences Quarterly*, 4, pp.168-187) fra due di sistemi di produzione, ovvero quello artigianale e quello burocratico (non standardizzazione e originalità vs standardizzazione), ragiona su alcune caratteristiche della realtà scolastica: essa dovrebbe avvicinarsi al modello artigianale per poter permettere lo sviluppo delle specificità e delle potenzialità tutte diverse dei ragazzi; a tutti gli effetti però viene preferito approccio di tipo burocratico:

Sebbene l'istruzione richiami l'ideale della produzione artigianale, di fatto è organizzata più secondo i criteri della produzione burocratica. Gli studenti sono raggruppati secondo criteri quantitativi e trattati più o meno come vasi vuoti in cui viene versata la conoscenza. I docenti hanno troppo poco tempo per conoscere gli studenti singolarmente e sono costretti a pensare in termini di metodi che funzionino per grandi gruppi. L'abilità del docente è fondamentale soprattutto per questo processo organizzativo e non tanto per la crescita degli studenti (Brint, 1998, ed.it. a cura di Giancarlo Gasperoni, 2006, pag.290)

La forza con cui è emerso questo tema fra gli adolescenti fa capire che il tipo di relazione educativa che riscuote maggior successo è quella direttiva, per quanto gli insegnanti che hanno risposto al questionario abbiano dichiarato di affidarsi maggiormente ad un approccio di tipo dialogico oppure misto. La questione dell'autoritarità della comunicazione in classe viene affrontata da Lucia Lumbelli in un volume ad essa totalmente dedicato (Lumbelli, 1974). Riprendiamo qui brevemente alcune sue considerazioni che possono essere di grande aiuto. Attraverso l'analisi della pratica terapeutica di Carl Rogers, Lumbelli cerca di ricavare degli spunti che possano essere incanalati in un diverso modo di porsi da parte degli insegnanti verso i propri studenti, che la studiosa chiama "non autoritario" o "non direttivo". Questo metodo consiste, a grandi linee

(si veda il testo integrale per una panoramica più completa), nell'autenticità e nella totale accettazione da parte dell'insegnante nei confronti dei suoi allievi, di cui deve essere innanzitutto riconosciuta la totale autonomia e libertà in quanto persone. L'autentico tentativo di comprensione e accettazione da parte dell'insegnante (con tutte le difficoltà e i dubbi che ciò comporta, dato che anche il docente è innanzitutto un essere umano coi suoi limiti e le sue idiosincrasie), ben lungi da essere un passivo lassismo, permette a quest'ultimo/a di creare un clima di fiducia e collaborazione con gli studenti, che vengono visti con totale ottimismo circa la possibilità di essere persone in grado di autodeterminarsi. Non è qui possibile riprendere tutte le sfaccettature e le problematiche dell'approccio rogersiano, per le quali si rimanda inevitabilmente al testo della Lumbelli. Ciò che ci preme rilevare qui è l'importanza che Rogers dà alle modalità con cui deve avvenire la comunicazione non autoritaria, che è importante tanto in terapia quanto all'interno delle aule scolastiche. Egli individua due fattori fondamentali per la buona riuscita dell'atto comunicativo: la verbalizzazione e il tono di voce. La prima deve tenere conto delle abilità e degli orizzonti linguistici di chi ci si trova davanti, che deve essere messo a proprio agio attraverso un linguaggio non giudicante e comprensibile, che permetta di scoprire e comprendere ciò che ha dentro (questo soprattutto durante le sedute di terapia, ma l'idea è trasportabile anche all'interno dell'ambito educativo, in cui l'umanità dello studente è un valore che va sempre difeso e coltivato). Anche il tono di voce deve andare di pari passo con l'obiettivo di una comunicazione non autoritaria: esso deve mostrare comprensione, sospensione del giudizio e attenzione nell'ascolto, per aiutare l'interlocutore ad esprimere i suoi sentimenti in modo genuino, senza costrizioni e difese preventive. Crediamo che queste indicazioni si integrino bene con la conoscenza della cultura e delle caratteristiche del linguaggio giovanile. L'uso sapiente di qualche termine più giovanile può essere d'aiuto nel creare un clima più disteso, contribuendo a far sentire i ragazzi non giudicati per il fatto di far uso di certe modalità espressive che, come abbiamo visto, gli alunni percepiscono come ostracizzate dai docenti. Anche la sincera curiosità verso la cultura degli adolescenti, e magari la richiesta di spiegazione di qualche espressione possono fornire un buon contributo nell'attenuazione di quell'asimmetria che caratterizza in modo così netto il rapporto tra studenti e docenti. Una relazione educativa che si basa sulla fiducia negli allievi innanzitutto come persone può permettere anche l'accesso alla loro dimensione emotiva più profonda, con la conseguente possibilità di esplorazione ed espressione. Tixi e Castellani osservano che "difficilmente gli alunni, nell'ambito scolastico, possono esprimere il loro mondo interiore e, se lo fanno, è a livello marginale, quasi evasivo, riducendo quindi un momento, che potrebbe costituire un'eccellente occasione formativa, a tempi estremamente ridotti rispetto a quelli dell'intero curriculum" e che "contemporaneamente l'educatore-adulto assume, solo marginalmente ed episodicamente, il ruolo di guida «linguistica» nella delicata fase di «riordinamento verbale» delle esperienze, conoscenze e comportamenti che il ragazzo tenta di operare" (Castellani e Tixi, in Brasca e Zambelli, 1992, pag.329). Gli adolescenti esprimono per lo più la loro interiorità attraverso un linguaggio di tipo gergale, prevalente col gruppo dei coetanei ma non adatto, secondo le due autrici, ad una comunicazione che non sia spicciola e di tipo pragmatico. Tuttavia, riteniamo che sia proprio in questo modo di parlare che i ragazzi racchiudono l'autenticità del loro mondo interiore, che però, in virtù di questo, diventa particolarmente complesso da capire per coloro che non hanno accesso a tale modalità comunicativa. Ecco che quindi, come continuano le studiose, "non sembrerebbe sufficientemente sviluppata negli alunni la capacità di parlare di sé stessi, in modo articolato, pregnante e significativo": è una capacità che deve essere coltivata e sostenuta dalla guida di insegnanti preparati e attenti. Una delle vie a nostro avviso più valide è, come già detto da Tixi e Castellani, quella della riformulazione e del riordinamento verbale delle esperienze che i ragazzi possono imparare a compiere attraverso il dialogo con i docenti e per mezzo della loro supervisione. L'ampliamento della capacità di parlare efficacemente di sé agli altri, e di comprendere davvero ciò che gli altri dicono, è fondamentale per la costruzione di personalità adulte equilibrate e in grado di relazionarsi con le persone circostanti. Naturalmente il passaggio delle indicazioni di Lumbelli, che nascono in ambito psicoterapeutico, all'ambiente scolastico, non è banale né scontato. L'insegnante non deve di certo essere il terapeuta o il confidente dei ragazzi, ma nemmeno trascurare che coloro che ha di fronte sono delle persone che stanno attraversando

un'età assai delicata della loro vita, e che anch'essi in fondo hanno bisogno di supporto e comprensione: la base per ogni apprendimento che voglia essere fecondo e duraturo è una sana relazione educativa, che si fonda anche sulla comprensione e sulla sintesi di modi di vedere il mondo, e di conseguenza anche di comunicarlo all'altro.

8.2.1: IL DOPPIO LEGAME

Una relazione più aperta e trasparente potrebbe tra l'altro aiutare a ridurre, e possibilmente evitare, un altro tipo di comunicazione patologica a cui spesso si assiste nelle classi, e che probabilmente è capitato a tutti di sperimentare almeno una volta nella vita. Si tratta di quello che Bateson e altri esponenti della scuola di Palo Alto, nella loro formulazione teorica risalente al 1956, hanno chiamato «doppio legame». Esso consiste in un'ipotesi “volta a definire il meccanismo attraverso il quale una persona o un gruppo di persone che si trovano in posizione privilegiata (one-up) rispetto ad un'altra persona, più debole e dipendente (one-down) possono stabilire sistematicamente con quest'ultima un tale rapporto comunicativo da far sì che da parte sua il comportamento patologico costituisca l'unica risposta adeguata, l'unica via possibile” (Lumbelli, 1974, pag.121). In breve, il doppio legame consiste in una situazione in cui “la persona privilegiata comunica alla «vittima» una duplice informazione nella quale viene rivolto un corrispondente doppio comando o ingiunzione ad adottare due comportamenti nettamente contraddittori nel senso che se si obbedisce ad un comando si trasgredisce inevitabilmente all'altro e viceversa. La paradossalità dell'ingiunzione nel suo complesso, è dovuta al fatto che le due sotto-ingiunzioni che la costituiscono sono situate a due livelli di astrazione diversi, uno comunicazionale e l'altro metacomunicazionale, senza però che tale diversità venga fatta rilevare e senza che d'altra parte la vittima disponga degli strumenti necessari a commentare a livello metacomunicazionale il messaggio, superandone così l'incongruenza” (...) L'incapacità della vittima di metacomunicare evidenziando la duplicità di livelli di astrazione dei comandi e la scarsa percettibilità di uno dei due termini della contraddizione, sono dunque le condizioni principali dello instaurarsi duraturo di questa forma di comportamento in un determinato rapporto interpersonale; ovviamente una presa di coscienza di per se stessa interromperebbe il comportamento paradossale e i suoi effetti patogeni” (ivi, pag.122). Lumbelli segnala più di qualche esempio di questo tipo di comunicazione all'interno dell'ambiente scolastico, ma non è necessario ripescarli, dal momento che già nelle esperienze riferite dai ragazzi si scorge questa dinamica. Da molte testimonianze si evince che molte volte i docenti ritengono di sapersi rapportare con gli studenti usando, a loro parere, metodi didattici innovativi, senza però preoccuparsi di verificare la reale efficacia di tali approcci, che i ragazzi affermano di non essere poi così validi. Quello che succede in questi casi è che, dietro una buona dichiarazione d'intenti, si annida un atteggiamento che trascritto a parole potrebbe suonare all'incirca come “dal momento che io (docente) affermo di interagire con voi (studenti) in maniera innovativa, allora a voi (studenti) non rimane altro da fare se non accettare che il mio approccio è valido perché io (docente) lo ritengo tale”. Il risultato è che dietro la maschera dell'innovazione e dell'apertura si cela solamente un modo subdolo di tenere in pugno gli alunni, che si ritrovano inevitabilmente confusi e a disagio di fronte a un comportamento che nella sua apparente accoglienza non ammette in realtà alcun tipo di replica (se non attraverso lo svelamento dell'incongruenza di fondo). Un caso più strettamente «linguistico» di doppio legame ci è stato suggerito dal contributo di un ragazzo di quinta dell'ITAS, che riportiamo qui sotto nella sua integrità:

“Gli insegnanti pensano sempre che noi ci dobbiamo esprimere con termini tecnici quando sono loro stessi a dirci che dobbiamo fare finta di avere una persona che non conosce nulla e che inevitabilmente se usassimo dei termini tecnici questo non capirebbe nulla, quindi penso che dovrebbero accettare di più il linguaggio comune”

Le parole di questo studente vanno a segnalare un'ambiguità che spesso è contenuta nelle richieste linguistiche che i docenti indirizzano nei confronti delle esposizioni degli allievi, e che può essere sintetizzata in questo modo: “ragazzi, per essere più chiari possibile quando dovete spiegare un argomento a qualcuno, dovete fare finta di trovarvi di fronte ad una persona totalmente ignorante nei confronti di quell'argomento, il che vi costringe ad esprimervi con termini semplici e accessibili a chiunque. Pertanto, quando sarete

chiamati ad esporre qualcosa a me (docente), dovrete far finta che io non sappia nulla a riguardo, utilizzando però anche il lessico specifico, che io pretendo che voi conosciate”. Gli alunni che si trovano di fronte ad una tale richiesta sono alle prese con un dubbio amletico: che cosa vuole l’insegnante? È possibile spiegarsi usando parole semplici, oppure è necessario usare anche il lessico disciplinare? A ben vedere forse questo non è un vero e proprio caso di doppio legame, dato che le due aspettative possono essere in qualche modo trovare una sintesi senza essere necessariamente contraddittorie, ad esempio chiedendo di far sì uso dei tecnicismi, ma includendo una loro spiegazione con termini più vicini al linguaggio comune. Di fatto però ci sembra di intuire che l’aspettativa linguistica degli insegnanti mantiene una forma tale da risultare contraddittoria per i ragazzi, che faticano a trovare una via d’uscita. Potrebbe essere istruttivo chiedere agli studenti di esprimere lo stesso concetto immaginando contesti diversi, richiedendo quindi anche una formulazione linguistica che sia adatta alla situazione comunicativa immaginata, in modo da poter operare anche una riflessione metalinguistica sul tipo di scelte adottate e sulla loro motivazione. Quello che succede spesso è che ai ragazzi si chiede un’esposizione che concili due contesti tra loro assai distanti, ovvero quello della comunicazione «quotidiana», e quello della comunicazione «specialistica». Di nuovo, il risultato è un senso di stordimento, unito alla frustrante impressione che “ai prof non va mai bene niente”.

8.2.2: COME SUPERARE IL DOPPIO LEGAME

Ma allora come è possibile uscire da questo circolo vizioso? Lumbelli riporta alcuni suggerimenti pratici di Weackland. Innanzitutto si può far notare al proprio interlocutore l’incongruenza metacomunicazionale dei propri messaggi, evitando così di rispondere all’ingiunzione, che in ogni caso non potrebbe essere soddisfatta; un secondo modo è una risposta duplice, che va a sottolineare l’assurdità della richiesta di partenza; la terza via invece è quella umoristica, con la quale si può evitare la trappola per mezzo di una battuta ironico-spiritosa (Lumbelli, 1974, pag.123). Si tratta di tre strategie che sono perfettamente alla portata dei ragazzi e delle ragazze, i quali tendono a far notare queste *impasses* in un modo colorito, che viene tendenzialmente etichettato dagli adulti come segno di ribellione e di disobbedienza (con la classica frase “i ragazzi di oggi rispondono sempre indietro”, spesso pronunciata in riferimento ad un’osservazione scomoda fatta da un adolescente, che magari ha messo in difficoltà l’interlocutore maturo). Gli alunni hanno affermato più volte di avere qualche remora ad esprimersi in classe in quanto si sentono giudicati anche in quanto portatori di una cultura e di un linguaggio alternativo. Siamo dell’idea che una relazione educativa all’insegna della tolleranza e del rispetto della diversità possa innanzitutto ridurre le situazioni di doppio legame e, nel caso esse dovessero insorgere, fornire agli studenti i mezzi e la serenità per segnalare al docente il problema, permettendo così una pronta riparazione: infatti non è certo detto che un docente crei di proposito un rapporto di doppio legame, anzi generalmente esso insorge in maniera incontrollata. Inoltre, la discussione assieme agli studenti su questo tipo di comunicazione patologica potrebbe aiutare i ragazzi a risolvere la contraddizione in maniera adatta al contesto in cui essa dovesse insorgere. Crediamo che quanto detto finora, per quanto poco, sia già sufficiente per ribadire la necessità di costruire per prima cosa una sana relazione educativa: è da qui che passa ogni vero tentativo di crescita.

8.3: OLTRE LA LEZIONE FRONTALE

Spostiamoci ora sugli aspetti più tecnici del rapporto linguistico-comunicativo tra studenti e docenti, a partire da quello che è il momento più standard dell’interazione, ovvero la lezione frontale. Abbiamo già detto e ribadito che essa rappresenta la pratica più classica dell’azione didattica, in cui il o la docente espone un argomento alla classe, mentre questa possibilmente ascolta quanto viene detto, magari prendendo qualche appunto e cercando di comprendere davvero il contenuto della lezione. Questa modalità operativa, che ha certamente la sua ragion d’essere, è però anche un modo per legittimare l’asimmetria tra l’insegnante, figura depositaria della conoscenza, e gli alunni, che di questa conoscenza sono privi, e le cui menti vanno riempite con essa. E tuttavia la lezione frontale è anche qualcos’altro. Desideri nota infatti che “a ben guardare la lezione non si presenta come una trasmissione del sapere *tout court*, ma si delinea come un terreno intessuto

di oculte strategie pragmatiche e di elaborati processi enunciativi” (Desideri, in Brasca e Zambelli, pag.189). È assai probabile che tutte queste serie di stratagemmi che vengono messi in atto in maniera assai spontanea dai docenti passino in realtà quasi inosservate agli occhi dei ragazzi. Una riflessione anche su questi aspetti strutturali della lezione, e in generale di un’esposizione, potrebbe aiutare gli alunni ad entrare all’interno di questa modalità comunicativa, permettendo loro di comprenderne meglio il funzionamento, e traendone dei benefici sia per quanto riguarda la comprensione di quanto viene detto in classe, che per quanto riguarda un eventuale e auspicabile momento in cui sono gli studenti stessi che vengono chiamati ad illustrare ai compagni un argomento o una ricerca. Desideri elenca un ampio ventaglio di strategie di tipo pragmatico e di tipologie di atti linguistici che entrano in gioco in una lezione scolastica, e per le quali nel suo intervento ella segnala un’ampia bibliografia, a cui si rimanda nel caso si fosse interessati ad un approfondimento specifico. In questa sede ci interessa soprattutto ricordare le considerazioni di Desideri a proposito dei connettivi testuali e pragmatici, soprattutto quelli di correzione, di attenuazione e di esplicitazione con i quali gli insegnanti “hanno l’opportunità di controllare la direzione presa dalla lezione e se gli allievi sono tutti sulla medesima lunghezza d’onda” (ivi, pag.194). Ebbene, Desideri afferma che nelle registrazioni in suo possesso questo tipo di realizzazioni “sono sempre meno presenti via via che si procede verso le scuole superiori, come se solo nella scuola dell’obbligo il docente sentisse l’esigenza di controllare il flusso di informazione nella classe e di definire la rilevanza di quanto sta dicendo” (ivi, pag.194). È un’osservazione di assoluto rilievo, perché ci dà l’impressione che gli insegnanti, di fronte a un pubblico leggermente più cresciuto ma pur sempre adolescente, ritengano sufficiente la prima spiegazione da loro fornita, senza preoccuparsi troppo della possibilità che essa in realtà non si stia colta al meglio. E questo i ragazzi lo confermano spesso, come abbiamo visto dalle loro risposte alla domanda 10 nello scorso capitolo. Gli studenti notano che i docenti sono convinti di essersi spiegati perfettamente, quando spesso non è così, e di questo (i ragazzi) ne sono risentiti: Desideri ricorda che comunque, nonostante l’asimmetria tra docente e studenti, “è anche vero che il sapere emesso dall’enunciatore (la lezione) è ugualmente sottoposto a sanzione, a giudizio da parte dei destinatari” (ivi, pag.197). Il risultato della mancanza di un’indagine approfondita del livello di comprensione degli alunni, e dell’uso di un lessico lontano dal loro orizzonte, è quel tipo di ascolto «automatizzato», come lo definisce Dario Corno. Si tratta di un ascolto che comporta l’intervento di una conoscenza inerte, al contrario dell’ascolto «deautomatizzato», che impone “l’intervento di una riflessione consapevole capace di acquisire e giudicare l’informazione contenuta nel testo” (Corno, in Brasca e Zambelli, 1992, pag.130), dal momento che “l’informazione che va al di fuori del raggio d’azione dei nostri schemi ci costringe a tutta una serie di inferenze, alla ricerca di una «spiegazione». Anche uno scambio verbale pur breve (...) basta però per illustrare come ascolto, comprensione e apprendimento si colleghino attraverso le inferenze che spingono a fare e gli schemi che inducono a rivedere.” (ivi, pag.130). Tutto questo, specifica Corno, “è particolarmente vero se pensiamo a concetti importanti come *l’interesse* e la *motivazione* (corsivo dell’autore), autentici perni dei processi di ascolto” (ivi, pag.130). Siamo certi che l’uso di riferimenti ed esempi prelevati dalla sfera degli interessi dei giovani, unito alla discussione circa i meccanismi che si situano alla base del linguaggio giovanile, con la conseguente rilevazione delle differenze che intercorrono tra questo ed altri tipi di comunicazione, possano essere delle importanti carte da giocare per gli insegnanti nel tentativo di catturare l’attenzione dei propri studenti. Quello della motivazione è un tema caro a Corno, che ci tiene a precisare che “può risultare non sufficiente rafforzare una sintassi dell’ascolto per migliorarne le prestazioni”, e che quindi “forse è meglio adottare una prospettiva di tipo pragmatico-cognitivo, per cui si impara a costruire il significato di qualcosa che si ascolta *se si impara ad attribuirgli interesse. Ma, attenzione, è molto difficile insegnare a provare interesse se non si prova interesse per ciò che si insegna* (corsivo nostro). A questa concezione dell’interesse come guida della comprensione nell’ascolto si può e probabilmente si deve legare l’idea di *motivazione*. In questa direzione, sono state proposte alcune ipotesi esplicite. È più facile elaborare delle informazioni se si è motivati a farlo e, solo se si arriva a una comprensione efficace, potremo parlare di apprendimento. D’altra parte essere motivati a capire qualcosa, come abbiamo detto, vuol soprattutto dire «cercare di provare interesse per quanto viene detto»” (ivi, pp.131-132). È necessario che i docenti nutrano

un vero interesse per la propria professione e la disciplina che sono chiamati ad insegnare, così come è fondamentale che essi siano sinceramente aperti verso gli alunni e quanto questi hanno da dire. E questa motivazione nei confronti del voler essere un buon insegnante è rilevante anche in quanto permette di sapersi mettere in discussione, cercando di trovare sempre aspetti da migliorare, pur rimanendo ben saldi nella consapevolezza del proprio valore. Una proposta di lavoro per gli insegnanti avanzata dal gruppo del GISCEL Veneto consiste nel registrare le proprie lezioni per poi ascoltarle in un secondo momento e trascriverle. Si tratta certamente di un'attività faticosa, ma di sicuro molto utile per poter riflettere a mente fredda sul proprio modo di rapportarsi con gli studenti (tanto più che riascoltarsi è un modo per sentirsi come se si stesse ascoltando qualcun altro parlare, cosa che permette di cogliere dettagli che sul momento sfuggono inevitabilmente). È tuttavia chiaro che così facendo il focus rimane sempre sulla figura del docente, e certamente è importante anche *entrare nella lingua* dei ragazzi e delle ragazze a cui ci si trova ad insegnare. Merita però di essere segnalato un aspetto relazionale emerso dalle osservazioni riportate nei diari di chi ha partecipato a questa iniziativa, ovvero il fatto che "i diari mostrano che, se viene lasciata libertà di interventi, la coerenza del dialogo appare più stringente" (GISCEL Veneto, in Colombo e Pallotti, 2014, pag.250). Già da questa semplice considerazione si vede bene quanto è cruciale una continua riflessione sulle modalità con cui avviene la comunicazione in classe.

8.3.1: MODELLI TEORICI DELLA COMUNICAZIONE: TITONE E HYMES

Naturalmente alla riflessione teorica è necessario affiancare un adeguato modello, che ci rendiamo conto non sia di certo di facile realizzazione, né abbiamo l'ardire di proporlo in questa sede. Ci limiteremo a riportare alcuni elementi di massima, proposti da Renzo Titone (Titone, 1988), che dovrebbero andare a comporre un modello analitico-linguistico della comunicazione didattica, ovvero: 1. Una serie di FUNZIONI didattiche che caratterizzano il movimento del rapporto verbale tra i due poli: insegnante e alunno(i), come l'espone, il sollecitare, il reagire, il rispondere ecc.; 2. Un sistema di CONTENUTI (o significati) tratti dalle diverse sistemazioni del sapere (teorico o pratico), ossia dalle cosiddette «materie»; 3. Una serie di svariate AZIONI VERBALI, che realizzano di momento in momento le funzioni collegate ai contenuti (ivi, pp-29-30). Si tratta in realtà di uno scheletro che va riempito, ma che contiene i capisaldi linguistici di qualsiasi interazione didattica tra studenti e docenti: comprendere a fondo come si muovono gli attori che popolano la classe è un passo decisivo nell'affinamento della propria figura di insegnanti. Il modello di Titone, più specifico per la comunicazione in classe, può essere affiancato dal celebre modello *S.P.E.A.K.I.N.G* formulato da Dell Hymes (Hymes, 1973, ed.it 1980). Esso descrive le componenti generali di ogni attività linguistica, all'interno delle quali si muovono i partecipanti dell'interazione. Hymes elenca ben 16 componenti, che possono essere raggruppate all'interno delle otto lettere che compongono la parola *SPEAKING*, che fornisce la base mnemonica del modello. Vediamolo il breve, lettera per lettera:

S: indica sia la *situazione*, cioè le circostanze fisiche che ospitano un atto linguistico, che la *scena*, ovvero la «situazione psicologica» intesa come "la definizione culturale di un'occasione come un certo tipo di scena" (ivi, pag.47). In generale Hymes preferisce raggruppare questi due aspetti con la sola etichetta di *situazione*, termine che ritiene meno marcato e quindi meno deviato culturalmente.

P: si riferisce ai *partecipanti* dell'atto, in cui sono compresi anche coloro che vengono considerati presenti dalle varie comunità, pur non essendo materialmente sul luogo (si vedano alcuni gruppi che ritengono che gli spiriti prendano parte al dialogo assieme ai vivi), e coloro che invece sono fisicamente presenti, ma che all'effettivo non vengono tenuti in considerazione. Per Hymes questo tipo di atteggiamento (cioè la considerazione di presenza e assenza) è particolarmente rivelatorio delle differenze tra gruppi sociali.

E: con questa lettera Hymes indica i *fini* e gli *scopi* (in inglese *ends*) dell'evento linguistico. Questi possono ovviamente differire di molto tra i vari partecipanti, e a loro volta dallo scopo osservato dal punto di vista della comunità. Come Hymes ci tiene a sottolineare, è importante tenere a mente la differenza che intercorre tra il fine inteso come intenzione, e il fine inteso come risultato ottenuto.

K: indica la *chiave* (in inglese *key*), ovvero la *modalità* con cui avviene lo scambio (ad es. scambio serio/scherzoso). Essa è veicolata da tutta una serie di caratteristiche (giusto per elencarne alcune: tono di voce, postura del corpo, gestualità, ma anche l'abbigliamento) che Hymes nota essere spesso trascurate nell'ordinaria analisi linguistica, e che egli definisce come *stilistiche* (piuttosto che *espressive*), dal momento che esse non sono necessariamente un segnale dei sentimenti del parlante, ma più facilmente mezzi usati in certe situazioni sociali per fini di chiarezza, o magari di educazione.

I: ovvero la *strumentalità* (in inglese *instrumentalities*), i mezzi dell'attività linguistica. Essa comprende i canali della comunicazione (orale, scritto, telegrafico, ecc.), di cui è importante ricordare anche l'uso che ne viene fatto (il canale orale può essere impiegato per parlare, ma anche per cantare o fischiare), e le «forme di parlata», suddivise in *lingue* e *dialetti*, se si considera la differenza di provenienza dei materiali lessicali e grammaticali, in *codici*, se si parla di mutua intelligibilità, e in *varietà* o *registro*, se si tiene conto della differenza degli usi.

N: è composta da due tipi di regole che governano l'attività linguistica: innanzitutto le *norme di interazione*, che indicano tutto ciò che è ammesso o meno durante l'attività linguistica, e che cambia in base alle comunità alle quali ci si riferisce, motivo per cui per Hymes è dannoso cercare di delineare delle norme universali, che sarebbero soltanto lontane dalla realtà. Seguono poi le *norme di interpretazione*, che contengono la chiave di lettura delle norme di interazione, e che risultano particolarmente importanti nel momento in cui membri di diverse comunità si trovano a dover interagire, andando quasi sistematicamente incontro a incomprensioni dovute alle diverse regole cui sono abituati (e di conseguenza anche al loro significato).

G: chiudono la rassegna i *generi* (ad es. il mito, il racconto, la preghiera, l'imprecazione ecc.), la cui nozione implica la possibilità di identificare delle caratteristiche formali tradizionalmente riconosciute. Spesso i generi coincidono con gli eventi linguistici, ma devono essere trattati in maniera differente, in quanto altrettanto spesso uno stesso genere può comparire in più eventi diversi.

Facendo uso dei due modelli è possibile inquadrare ogni situazione comunicativa e coglierne le sue specificità, in modo da capire, e quindi anche aiutare i ragazzi a farlo, quali tipi di linguaggio sono più adatti ad un determinato contesto, e soprattutto *perché*. Uno dei dubbi che ci pare trasparire con forza dalle testimonianze dei ragazzi nasce dal fatto di non aver ricevuto delle spiegazioni chiare ed esaustive riguardo alle motivazioni e alle modalità con cui cambiano i linguaggi in base ai contesti comunicativi. La domanda più bruciante che gli alunni si pongono di fronte alle loro difficoltà linguistiche può suonare all'incirca così: "ma perché devo saper parlare in questo modo? A cosa (mi) serve?" I modelli di Hymes e Titone possono aiutare certamente gli studenti a trovare una risposta sensata al loro interrogativo, così come possono rappresentare dei punti di partenza per i docenti per riflettere sul proprio modo di comunicare coi ragazzi, soprattutto di fronte agli inevitabili fallimenti comunicativi che si sperimentano nell'insegnamento.

8.3.2: LA PROPOSTA DI ONG

Come idea di carattere più pratico, che intercetta anche alcune segnalazioni viste nel capitolo scorso, ci sentiamo di rilanciare una proposta già avanzata da Ong, il quale scrive:

Se vogliamo, la lezione centrata sul docente e sulla trasmissione orale potrebbe trovare una rinnovata versione nella forma dell'intrattenimento brillante, del talk show o del "modello retorico": quella che è una trasmissione fredda di informazioni potrebbe diventare allora un'occasione di scambio vivace o di abbandono al piacere di un racconto interessante. Paradossalmente la scuola, centrata sull'oralità dell'insegnante, ha preso in scarsa considerazione le tecniche dell'oralità stessa, ha inteso l'oralità a senso unico, come trasmissione dall'insegnante all'allievo, un'oralità resa fredda, formale, asettica riconfigurata sul modello statico desunto dalla scrittura, depauperata di quell'agonismo interattivo che era proprio delle culture orali (Ong, 1984, pag.30)

Ci sembra una possibilità piuttosto stuzzicante, per quanto comprendiamo le perplessità di chi teme che in un simile ambiente l'insegnante possa perdere il controllo della situazione. In realtà crediamo che questa

tipologia di interazione possa aiutare i ragazzi e le ragazze a sentirsi maggiormente partecipi, riducendo la polarizzazione istituzionale che caratterizza la lezione frontale, che molte volte blocca, o perlomeno scoraggia, i tentativi di intervento. Aprendo le frontiere a un modello simile al “*talk show*”, come lo definisce Ong, si ridurrebbe di sicuro la distanza tra la posizione del docente e quella degli allievi, rendendo il docente il mediatore della discussione, piuttosto che l’unico depositario del sapere. Questo, oltre a connotare in maniera più paritaria l’interazione, andrebbe a ripescare quello che Ong definisce «l’agonismo interattivo», che a nostro vedere, oltre ad essere tipico delle culture orali, è anche proprio delle interazioni degli adolescenti. Si tratta di incanalare questa spinta alla discussione verso temi didatticamente rilevanti e interessanti agli occhi degli studenti, il tutto grazie alla guida attenta e alla mediazione costante degli insegnanti. Tra l’altro questo permetterebbe la riabilitazione della dimensione del parlato, che invece è spesso subordinato allo scritto dalla scuola, che è ritenuto una forma di espressione più raffinata, una modalità di traduzione del pensiero più articolata e razionale, contro la presunta emotività ed impulsività del parlato (come se questo fosse necessariamente un difetto). In realtà nell’analisi del parlato compiuta da Voghera emerge che la maggioranza della frasi pluriproposizionali da lei rilevate è costituita da proposizioni principali dalle quali dipende *almeno una subordinata* (corsivo nostro), e pertanto non solo “non sembra esservi, per quanto riguarda la frequenza, un legame evidente tra presenza delle frasi con sole coordinate e registro informale”, ma è anche da respingere l’idea generale, ancora diffusa, che il parlato “sarebbe caratterizzato da una sintassi che privilegia la coordinazione alla subordinazione” (Voghera, 1992, pp.195-196). Come se non bastasse, Voghera rileva anche un più alto utilizzo di frasi nominali, spesso utilizzate sempre a sostegno della teoria della semplicità del parlato rispetto allo scritto, in contesti dialogici ad alta frequenza di scambio verbale, da cui l’autrice deduce che “le frasi nominali non sono necessariamente sinonimo di sintassi semplificata e/o emotiva, ma strutture più adatte a testi parlati, nei quali la dimensione dialogica e interattiva è comunque presente”; insomma ogni scelta linguistica ha una precisa ragion d’essere, che merita di essere compresa in profondità.

8.4: LE DIFFICOLTÀ DEI RAGAZZI: POVERTÀ LINGUISTICA?

Se da una parte è giusto ascoltare i pareri degli studenti senza sottovalutare il loro punto di vista, dall’altra è altrettanto importante concentrarsi su quanto detto dai docenti, ragionando in particolare su quelli che sono emersi come i lati più carenti delle produzioni dei ragazzi, scritte o orali che siano. Delle difficoltà in fase di ricezione del messaggio abbiamo già sostenuto la necessità da parte dell’insegnante di testare continuamente il livello di comprensione delle spiegazioni, che molte volte vanno ripetute, riviste, e riadattate alle persone che ascoltano la lezione. Un’altra buona pratica consiste nel proporre esempi vicini al mondo dei giovani, così da favorire una miglior fissazione dei concetti attraverso l’ancoraggio ad esperienze già note e quindi ben solidificate nella mente dei ragazzi. Non va poi dimenticata una risorsa preziosa come la discussione libera, pur mediata dall’insegnante, in cui agli studenti viene data la possibilità di confrontare idee e opinioni, cosa che, si è visto, incrementa in maniera significativa la comprensione e la coerenza dei ragionamenti. Tutto sommato, finché si tratta di elaborare delle strategie incentrate sulla figura docente, le idee sembrano scaturire in maniera abbastanza fluida. Risulta invece più ostico capire come aiutare i ragazzi e le ragazze non solo a comprendere, ma anche poi a padroneggiare un ampio ventaglio di abilità linguistiche che permettano loro di potersi esprimere in maniera adeguata alle situazioni comunicative più diverse. “Già da tempo l’educazione linguistica si confronta con un problema capitale: l’incapacità delle nuove generazioni di governare l’escursione tra i registri, cioè il non essere in grado di capire se una parola, un’espressione o un modo di costruire il discorso siano adatti o no a una certa situazione comunicativa. Questa rottura delle barriere tra gli stili, avviata in letteratura, si è poi pienamente dispiegata nel linguaggio dei media a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso” (Palermo, 2017, pag.125). Si esprime così, in maniera assai diretta, Massimo Palermo, che osserva quanto sia faticoso per gli studenti il riconoscimento del contesto (o contesti) adatto ai vari elementi lessicali, e quanto questa difficoltà continui a rappresentare una questione aperta sia per chi insegna che per chi si occupa di educazione linguistica. Finora si è sempre cercato, data la nostra

posizione e il nostro modo di vedere le cose, di guardare la realtà giovanile nella maniera meno giudicante possibile, provando a spiegare e a capirne alcune dinamiche, piuttosto che etichettarle come il frutto di una generazione perduta e irrecuperabile. Ci rendiamo conto che questo atteggiamento, unito alle numerose osservazioni rivolte ai docenti, possa aver trasmesso l'idea di un'iperprotettività nei confronti degli adolescenti, cosa che in parte potrebbe anche essere vera. In realtà l'obiettivo della ricerca è individuare delle indicazioni per migliorare il rapporto linguistico-comunicativo in classe, e questo passa giocoforza dalla rilevazione *in primis* di ciò che non funziona. Ora però è giusto spezzare una lancia a favore dei docenti. Sarebbe stupido negare che le produzioni degli studenti, sia orali che scritte, spesso lasciano quantomeno a desiderare, per non parlare di quelle che nella loro inadeguatezza risultano davvero sconcertanti. Che questo problema esista, e affondi le radici proprio nel patrimonio linguistico delle nuove generazioni, o meglio nella sua gestione, è un'opinione diffusa anche tra chi gli specialisti. Ecco le parole di Giulio Ferroni a proposito di quella discesa verso il basso della lingua, che anche molti parlanti comuni percepiscono:

“Questo impoverimento tocca in modo particolare il lessico, con la diffusa ignoranza di tanti termini “colti”, anche abbastanza diffusi e banali (e lasciamo perdere il lessico dell'antico linguaggio poetico, ormai del tutto defunto): ma agisce naturalmente in profondità anche sulla grammatica e la sintassi; e spesso capita che, pur entro forme grammaticali e sintattiche corrette, viene a perdersi l'articolazione logica, l'ordine e l'equilibrio razionale dell'argomentazione. La prevalenza ubiqua di un parlato eterogeneo fa sì che anche nella costruzione dello scritto prevalga l'elasticità e lo scoordinamento, che vengano meno le forme sintattiche complesse: si dissolve l'ipotassi e spariscono modi verbali come il congiuntivo (...) I linguaggi giovanili si sviluppano e si diffondono separandosi e distinguendosi da quelli degli adulti, nel quadro di forme separate particolari e appunto “separate” di consumo culturale. Ma, oltre agli specifici linguaggi giovanili, si dà un più generale alleggerimento, impoverimento, banalizzazione della lingua, suscitata da tante forme degradate e sempre più involgarite della pubblicità e dello spettacolo (con in testa la televisione), e poi dalla schematicità della comunicazione veloce sul web e sui social network” (Ferroni, 2015, pp. 79-80)

Per Ferroni la semplificazione della lingua, oltre a colpire nello specifico i più giovani, è un fenomeno generalmente diffuso, da cui non sono quindi immuni nemmeno gli adulti, pur incanalando i propri interessi e i propri riferimenti culturali lungo binari diversi da quelli degli adolescenti. In effetti la portata estensiva di certi media, sia nell'ambito della comunicazione che in quello della fruizione dei contenuti, ha inglobato utenti provenienti dagli ambienti più disparati, e di età grandemente eterogenee. Questo non significa che non vi siano all'interno dei vari media numerose differenziazioni. Si pensi ad esempio alle forme di comunicazione mediate telematicamente: in realtà non esiste un italiano “del web”, una lingua universale usata in Internet dagli italiani che comprenda tutte le fasce d'età degli utenti e tutte le diverse piattaforme e situazioni comunicative in cui essi comunicano. C'è piuttosto una grande variabilità dovuta alle grandissime possibilità offerte dagli strumenti tecnologici e dalla grande varietà di persone che frequenta la rete (Pistolessi, 2022). È più opportuno quindi analizzare le varie comunità di utenti che si aggregano spontaneamente, che Pistolessi definisce così:

“Perché si possa parlare di comunità è necessario che i membri partecipino in modo attivo, costante e regolare alla vita del gruppo; in questo modo si costruisce una storia comune, alimentata da scopi, culture, norme e valori condivisi; per poter essere tale, una comunità deve essere solidale, deve fornire un sostegno ai suoi membri e avere a disposizione gli strumenti per sanare i conflitti interni. Un gruppo coeso deve anche essere consapevole di ciò che lo differenzia dagli altri, deve maturare un'identità, avere i propri rituali ed essere provvisto di regole che ne definiscano i ruoli, la gerarchia e la gestione” (ivi, pag.40)

È chiaro però che, essendo gli utenti più giovani i frequentatori più assidui dei nuovi media, sono proprio loro ad essere maggiormente esposti anche ai rischi indotti da un utilizzo poco sorvegliato. Anche Raffaele Simone è dell'idea che il linguaggio giovanile più recente stiano subendo un chiaro e rapido mutamento rispetto a quelli delle generazioni precedenti. Simone ci tiene a precisare che questo cambiamento è quello che egli stesso definisce come un «fenomeno vago», ovvero un fenomeno di cui si ha la percezione, ma che sfugge ad una rilevazione quantificabile, di tipo scientifico. Simone sostiene che il linguaggio delle giovani generazioni si

starebbe spostando verso il *generico*, nel senso di “mancante di riferimenti precisi, privo di entità a cui riportare i discorsi, a cui attribuire ruoli – una caratteristica che affida inevitabilmente al lettore il compito di riferire a qualcosa le cose che legge” (Simone, 2002, pag.128). Per argomentare la sua posizione Simone effettua una distinzione tra due tipi di atteggiamenti (e di linguaggi), ovvero quello proposizionale, e quello non-proposizionale. Caratteristiche del primo sono la sua analiticità, la struttura gerarchica degli elementi, la collocazione di essi nel tempo e nello spazio che crea una rete di riferimenti e connessioni reciproche e, infine, la referenzialità. Di contro il secondo si presenta come generico, dal momento che si limita ad evocare globalmente il contenuto del pensiero, vago dal punto di vista referenziale, il che implica l’uso di parole generali, che contano su una conoscenza globale condivisa, e privo di struttura non solo gerarchica, ma anche sintattica e testuale (o tutt’al più limitato alle strutture più semplici), cosa che lascia all’interlocutore il compito di costruirsi una propria (ivi, pp.129-130). Si può facilmente intuire che l’atteggiamento proposizionale è tipico della scuola, che ricerca sempre il massimo grado di esplicitezza e che ritiene che “il dire è più importante del non dire” (ivi, pag. 137), mentre l’approccio non-proposizionale è quello che caratterizza sia linguaggio giovanile, che la stessa comunicazione intima e quotidiana, la quale “poggia in misura preponderante su allusioni al non detto, sull’evocazione di oggetti indefiniti, su menzioni generiche di esperienze a cui non si è mai neanche tentato di dare un nome, su riferimenti e ammiccamenti muti” (ivi, pag. 133). Da questa profonda differenza ne consegue che “la cultura dei giovani e la cultura della scuola sono profondamente in conflitto” (ivi, pag. 137) e che i ragazzi vedono la scuola come “una sorta di finzione vera, di penitenza più o meno protratta, finita la quale finalmente si può tornare alla realtà vera e autentica, che è quella del non-proposizionale o del moderatamente proposizionale” (ivi, pp.137-38). A riprova di questa frattura Simone porta come esempio l’importanza che la musica ricopre nelle vite dei ragazzi (importanza confermata anche dai dati della nostra ricerca, in cui la musica risulta essere costantemente uno dei passatempi di più grande successo), e del suo essere “un momento totale della loro (dei ragazzi) esperienza, che li accomuna da una cultura all’altra, e che ha questo di importante: esclude o limita il posto del proposizionale” (ivi, pag. 138). I pareri di Ferroni e Simone, pur rilevando un punto di criticità che il linguaggio giovanile presenta nei confronti della realtà scolastica, hanno il grande pregio di non sfociare nel fatalismo e nella denigrazione di quello che la cultura giovanile rappresenta, tentazione a cui spesso non resistono molte disamine fatte in maniera frettolosa. Ciò nonostante ci sia permesso effettuare una piccola precisazione, affidandoci ad alcune osservazioni di Vera Gheno, che condividiamo appieno:

“Sebbene il fastidio per il cambiamento sia comprensibile (...) e la resistenza ai nuovi usi pure, prendiamo atto che in determinati contesti, e solo in quelli, questa pletora di fenomeni linguistici ha senso e ricalca una tendenza presente a livello internazionale. (...) Del resto, se le commistioni e gli incroci con il linguaggio giovanile sono evidenti, si ricordi che tradizionalmente quest’ultimo si costruisce per rottura e non per continuità: in altre parole, la sensazione che le giovani generazioni non sappiano più comunicare non è esclusiva di questi giorni, ma è un giudizio che viene riservato da decine di anni a tutti i “giovani” del momento, come pure quello di povertà lessicale. La verità è che sovente i giovani hanno un lessico molto ampio negli ambiti di loro interesse, che però sono quasi sempre diversi da quelli degli adulti” (Gheno, 2017, pag.100)

In sé, il lessico degli adolescenti non è povero, ma, appunto, diverso da quello dei loro genitori e degli insegnanti. Leggendo le parole di Gheno ci è subito tornato alla mente il momento della compilazione della griglia dei termini da parte dei ragazzi, a cui i docenti hanno assistito girando tra i banchi, constatando di non conoscere quasi nessuna delle voci scelte. È però vero che la scuola ha anche un suo linguaggio, con cui è giusto che gli alunni si familiarizzino, certamente anche con l’aiuto dei docenti, dai cui questionari è emerso con chiarezza quali sono le principali note dolenti nelle produzioni dei ragazzi: il lessico, valutato come troppo semplice e generico (come sostiene anche Simone), e l’organizzazione del periodo, nel quale ipotassi e paratassi non sono sempre adeguatamente gestite. Vorremmo dunque discutere più in profondità di questi due aspetti, concentrandoci con maggiore intensità sulle possibilità di potenziamento che riguardano il lessico, dal momento che è stato segnalato con più insistenza come punto critico, per poi spendere qualche considerazione più contenuta a proposito della costruzione della frase, soprattutto nei testi scritti.

8.5: LE MILLE SFACCETTATURE DEL LESSICO

Cominciamo dunque col lessico. Imprecisione, genericità, ristrettezza: queste le caratteristiche principali del linguaggio degli studenti in classe secondo gli insegnanti. Pesantezza, difficoltà, staticità: ecco invece cosa trasmette il linguaggio della scuola ai ragazzi. La grande fatica che i docenti fanno a far acquisire agli alunni i vari lessici disciplinari è ben documentata. Balboni (Balboni, 2000) ha dedicato un volume per discutere in maniera specifica di quelle che lui chiama le «microlingue scientifico-professionali», che non sono altro che quelle che solitamente vengono chiamate «linguaggi settoriali, lessici disciplinari, tecnicismi ecc.». Balboni preferisce decisamente l'uso del termine *microlingue*, etichetta linguistica che egli ritiene avere il pregio di essere più precisa e specifica delle altre comunemente usate. Nel suo testo Balboni riflette a tutto tondo sia sulla natura delle *microlingue*, sia sulle possibili strategie da adottare per il loro insegnamento, in ambito sia professionale, che scolastico. Egli ricorda innanzitutto le due principali funzioni delle *microlingue*: creare una lingua che sia il meno ambigua possibile, e permettere il riconoscimento da parte di chi le usa ad un certo settore scientifico professionale (ivi, pp.20-21). È nostra opinione che questi due aspetti non vengano sottolineati e discussi in classe; piuttosto si è avuto la forte impressione che le *microlingue* vengano trattate dagli insegnanti come parte del sistema linguistico dell'italiano che, in quanto tale, deve essere conosciuto (o quantomeno imparato) senza troppi problemi dagli studenti, dal momento che essi sono per lo più di madrelingua italiana. E invece di problemi ce ne sono, e non pochi. Si pensi, ad esempio, alla differenza che intercorre tra le *microlingue* e i linguaggi giovanili: le *microlingue* sono costruite in modo da essere massimamente esplicite (con forte riduzione del ruolo della deissi), ricercando un rapporto biunivoco tra l'etichetta linguistica e il concetto a cui essa si riferisce (l'obiettivo è di far corrispondere ad un termine uno ed un solo significato), con una sintassi e un'organizzazione del pensiero volte a mettere in risalto i processi, piuttosto che i soggetti; i LG invece sono fortemente deittici, con parole a cui sono associate moltissime sfumature e/o significati diversi, e spesso richiedono una forte collaborazione da parte dell'interlocutore nella ricostruzione del senso di ciò che viene detto dal parlante. C'è però una cosa in comune: entrambi sono usati come mezzo di identificazione. Chi li possiede sa che, nel momento in cui ne fa uso, verrà riconosciuto da chi lo ascolta come membro di una certa comunità. Va detto poi che anche i linguaggi giovanili contengono al loro interno delle forme di *microlingua*: si pensi al lessico videoludico, o della moda, e volendo anche al droghese (linguaggio del mondo della droga). Nel complesso però è chiaro che queste due realtà linguistiche sono molto distanti tra loro, e non dovrebbe sorprendere più di tanto se solo una minoranza degli studenti è in grado di muoversi agilmente all'interno dei due registri in assenza di un'attenta spiegazione proveniente dagli insegnanti. Purtroppo però "nella scuola italiana la maggioranza degli insegnanti di lettere ignora deliberatamente l'esistenza delle *microlingue*, sia nell'insegnamento della *metalingua* (...) Manca, in altre parole, la consapevolezza del fatto che l'insegnamento della lingua e della letteratura italiane avviene attraverso *microlingue* di cui viene insegnato, al massimo, l'aspetto terminologico" (ivi, pag.64). Balboni denuncia la mancanza di conoscenza delle *microlingue* nei docenti di lettere, che dovrebbero essere i più linguisticamente preparati, di conseguenza è ovvio che la lacuna sia estendibile anche al resto del corpo docente. Il problema è che tra i compiti di un docente vi è anche quello di mostrare ai propri allievi il senso stesso della disciplina di cui è esperto/a, soffermandosi anche sulle peculiarità del linguaggio che caratterizzano quella determinata disciplina, qualunque essa sia. Certo, il ruolo preponderante in questo senso spetta senza dubbio ai docenti di italiano, ma siamo dell'idea che anche il resto degli insegnanti debba conoscere, almeno per sommi capi, le caratteristiche del lessico del proprio ambito di ricerca. Così facendo sarebbe molto più facile guidare gli adolescenti attraverso quel che onestamente è spesso un intricato groviglio di termini che, pur riconosciuti come importanti e degni di nota, vengono etichettati come «paroloni inutili» a causa della frustrazione generata da una richiesta linguistica non supportata da un'adeguata riflessione. Da parte dei docenti di italiano il lavoro sulle specificità delle *microlingue*, ben lungi da essere un'arida perdita di tempo, sarebbe invece un'ottima occasione per creare un punto di raccordo con le altre materie di indirizzo, dando così continuità al percorso di educazione linguistica (ivi, pag.64). Inoltre, una simile iniziativa potrebbe dare una risposta credibile ed alternativa al problema

dell'interdisciplinarietà, "troppo spesso intesa sotto il profilo della ricerca di aree di intersezione tematica, a discapito di della ricerca dei metodi e dei linguaggi comuni, ovvero meglio, di risorse cognitive ed operative «trasversali»" (Degl'Innocenti in Calvani, 1989, pp.25-26). In realtà, l'acuta considerazione di Degl'Innocenti è rivolta maggiormente alle tematiche riguardanti l'incontro tra i docenti di Lettere e i linguaggi dell'informatica, ma essa è facilmente estendibile anche al caso delle microlingue. In effetti a pochissimi insegnanti viene in mente di poter lavorare sulle specificità dei linguaggi delle discipline ospitate dall'istituto, ma questa è una naturale conseguenza di un atteggiamento linguisticamente poco consapevole, a causa del quale vengono sottovalutate le differenze di registro e di contesto delle varie situazioni comunicative.

Ma allora, com'è possibile migliorare la competenza comunicativa dei ragazzi? Su cosa bisogna puntare in particolare? Abbiamo detto che una delle sfide principali consiste nell'aiutare i ragazzi e le ragazze ad incrementare il loro patrimonio lessicale. Certo, questo non significa affatto che le lingue coincidano col loro lessico, tranello che Galli de' Paratesi dichiara colpire anche autori che scrivono di lingua, e che peraltro è spiegabile storicamente. (Galli de' Paratesi, 1985, pag.216). Tuttavia "la *facile disponibilità* di termini adatti a definire e ad esprimere le caratteristiche degli oggetti o degli eventi con tutte le loro sfumature e i rapporti più o meno complessi che li collegano (ovvero la facilità con cui chi sta svolgendo un ragionamento *trova via via anche le parole adatte* per dargli sostanza, e per comunicarlo a voce o per iscritto agli altri) aiuta il pensiero a svilupparsi in una forma analitica che rende più facile controllare i singoli passaggi. Spesso, ad esempio, ci si rende conto che certe idee che ci sembravano chiare rivelano punti oscuri o passaggi insoddisfacenti non appena cerchiamo di comunicarle ad altri, ripetendo per loro una spiegazione o un ragionamento che abbiamo ascoltato e credevamo di avere pienamente capito" (Petter, 1994, pag.46). Un elevato bagaglio lessicale è dunque fondamentale per potersi muovere in maniera agevole nel maggior numero di contesti possibile.

8.5.1: OMONIMIA E POLISEMIA

Un'idea generalmente diffusa tra i parlanti è che ad ogni etichetta linguistica venga collegato un solo significato, con conseguente creazione di quel rapporto biunivoco che si è visto essere tipico delle microlingue. In realtà è piuttosto frequente che ad una stessa parola corrispondano molteplici sfumature di significato, per non parlare di tutti quei casi in cui le parole presentano significati piuttosto distanti tra loro: stiamo parlando di due fenomeni tra loro molto simili, che prendono il nome di polisemia e omonimia. Tralasciamo le difficoltà che si incontrano nel cercare di stabilire in maniera univoca i confini tra omonimia e polisemia, per i quali è necessaria una trattazione specialistica, e concentriamoci invece su alcune cifre riguardanti la lingua italiana. Casadei (Casadei e Basile, 2019) mostra nelle sue analisi come la polisemia sia un fenomeno tutto sommato ristretto nell'italiano (la stima dei lessemi polisemici è del 20% circa). Tuttavia, se si tiene conto di una variabile cruciale, ovvero della frequenza d'uso dei lessemi, risulta che i lessemi polisemici ricoprono l'89% del vocabolario di base (VdB) e ben il 96% del vocabolario fondamentale (FO). Se poi si considera anche l'omonimia, emerge che più della metà del VdB e circa il 60% del lessico fondamentale dell'italiano sono composti da termini caratterizzati allo stesso tempo da polisemia e omonimia. Bastano questi semplici dati per capire quanto sia facile potenzialmente incappare in casi di ambiguità lessicale di varia natura, naturalmente tenendo bene a mente che il contesto in cui viene prodotto un enunciato è spesso un mezzo sufficientemente potente per disambiguare il significato: spesso, ma non sempre! Da ciò discendono subito alcune implicazioni didattiche: come fa notare Casadei, spesso, soprattutto nell'insegnamento di una L2, si tende a valorizzare la quantità di termini che il discente impara, dimenticandosi che essi possono avere più di una possibilità di significato, e accontentandosi di quello più comune. All'interno dell'insegnamento della propria lingua madre poi si tende ad enfatizzare il ruolo del contesto come mezzo per sciogliere le varie ambiguità lessicali: come detto prima il contesto è importantissimo, però perché non aggiungere anche un'analisi dei meccanismi che soggiacciono alla formazione di lessemi polisemici e omonimi? Non c'è alcuna controindicazione, anzi. È importante, come osserva Casadei, che il docente colga il momento opportuno per mettere in campo questo tipo di riflessioni,

identificando in maniera chiara la fonte dell'ambiguità e tenendo certamente conto del contesto in cui l'ambiguità è potenzialmente fonte di una vera insidia alla comprensione (è inutile disambiguare significati diversi fin troppo ovvi con una riflessione troppo articolata e potenzialmente pesante). Purtroppo tutto questo non succede, con i docenti che si limitano alla trasmissione dei contenuti della lezione che hanno preparato, che non prevedono lo sfruttamento dei molti «fuori programma» che avvengono in classe, e che costituiscono preziose possibilità di apprendimento, in quanto scaturiscono generalmente da curiosità e dubbi degli studenti. Invece queste occasioni passano sottotraccia e vengono smarrite: purtroppo «uno dei fattori che concorrono alla trascuratezza didattica nei confronti dell'ambiguità lessicale è l'idea che essa non sia un problema meritevole di particolare attenzione, soprattutto nella lingua materna (...) Alla base di questa idea c'è dunque l'assunto che la capacità di risolvere le ambiguità linguistiche usando le conoscenze relative al contesto situazionale e linguistico sia una risorsa talmente efficace per gli esseri umani da rendere di fatto poco problematico il grado, pure potenzialmente altissimo, di ambiguità della produzione linguistica » (ivi, pp.96-97). Paradossalmente, da un lato vi è l'idea che i ragazzi siano dotati di una bassa competenza linguistica, ma dall'altro si pensa che per il semplice fatto che essi parlano l'italiano come prima lingua, allora devono anche essere in grado di destreggiarsi tra termini complicati e ambiguità di vario tipo. Il ruolo del docente, all'interno di questo scenario, è di semplice constatazione della presenza o assenza di tale competenza, sulla quale non c'è alcuna forma di intervento. In realtà si può e si deve fare molto. Si pensi al rapporto tra le microlingue, il lessico quotidiano e i fenomeni di polisemia o omonimia. È vero che le microlingue fanno grande uso di termini conati ad hoc in ambito specialistico, ma è altrettanto vero che esse attingono a piene mani anche al vocabolario di base, riprendendo delle parole che all'interno del discorso scientifico assumono un significato più «specializzato» rispetto a quello (o a quelli) più standard. Per contro, vi sono termini di ascendenza scientifica che hanno trovato un forte riscontro nella lingua comune fino ad entrare a farvi parte in pianta stabile, indebolendo così la propria natura «microlinguistica». Questo per sottolineare come l'ambito scientifico e quello colloquiale siano in comunicazione tra di loro, pur mantenendo uno statuto ed una sfera di impiego generalmente molto diverse: di questo inevitabile dialogo tra i le diverse ramificazioni di una lingua i docenti devono tenere conto. Per quanto riguarda il percorso di addestramento alla polisemia, siamo d'accordo con Basile che sostiene che essa vada insegnata a partire dal *core meaning*, il significato principale di una parola che per primo viene tendenzialmente appreso dai bambini, per poi essere esteso attraverso vari tipi di associazione. Così facendo è possibile ricostruire la rete associativa che si instaura nella nostra mente tra la parole e i loro vari significati, evitando che esse vengano trattate come una lista di etichette alla rinfusa. Infatti per Basile «le estensioni di significato a partire dal *core meaning* si creano solitamente grazie a processi metaforici, metonimici e sineddochici», pertanto «a livello didattico può essere di grande utilità seguire i percorsi - sia diacronici che sincronici - che hanno portato all'insorgenza di una o più accezioni diverse a partire da un significato originario, incrementando contestualmente la consapevolezza metalinguistica da parte degli apprendenti di uno dei principali meccanismi di accrescimento del lessico, ossia la creazione di accezioni nuove a partire dalla stessa parole» (Basile, ivi, pp.69-70). Così facendo si permette agli studenti di sperimentare i vari processi associativi che incrementano continuamente i vocabolari delle lingue, favorendo l'espansione dei significati delle parole note e l'acquisizione di nuovi termini, soprattutto provenienti dalle microlingue, attraverso l'ancoraggio a lessemi e processi già noti, che aiutano la mente a fissare le novità evitando la perdita di un'informazione che altrimenti rimarrebbe galleggiante, rischiando di venire dimenticata. Siamo certi che l'esplorazione dei processi che storicamente coinvolgono i mutamenti lessicali possa essere un'iniziativa in grado di sollecitare la curiosità degli studenti, magari anche attraverso l'inserimento di riferimenti più vicini alla loro sensibilità, aprendo le porte anche alla discussione e al confronto e dando vita a quel discorso di carattere paritario che Fasulo e Pontecorvo individuano come il possibile «antidoto all'incapsulamento», in quanto «nel gruppo, i partecipanti devono fare molto di più che riempire le caselle vuote nel discorso dell'insegnante: il carattere paritario dell'interazione e la natura aperta del compito spingono a esplorare nessi e a immaginare soluzioni alternative, e per fare questo è necessario mobilitare le proprie riserve di conoscenze e dare luogo a processi

logici di tipo differenziato” (Fasulo e Pontecorvo, in Pontecorvo, 1999, pp.80-82). L’ampliamento del vocabolario è dunque non solo un mezzo per avere a disposizione un maggior numero di termini spendibili in varie situazioni, ma anche un modo per attivare ragionamenti e processi mentali che altrimenti potrebbero essere trascurati.

8.5.2: PROCESSI DA STIMOLARE

Non a caso Aprile (Aprile, in Catarsi, 2004) sottolinea l’importanza della potenza delle strutture e delle funzioni del cervello, le quali devono essere incrementate lungo tutto il percorso scolastico, attraverso l’esposizione a stimoli via via più complessi ma connessi con quanto studiato in precedenza. Per verificare lo sviluppo di tali strutture, egli propone tre indicatori, che riportiamo qui di seguito:

- a) Le abilità sinonimiche (sistemi di significati simili, equivalenti) dei soggetti;
- b) Le abilità e capacità antonimiche (sistemi di significati contrari, opposti) dei soggetti;
- c) La quantità e la qualità delle tendenze a definire per tautologie (sistemi di significati uguali o quasi uguali) dei soggetti

Per Aprile è quindi fondamentale lo sviluppo di queste capacità di carattere linguistico, tra cui non vanno ignorate o inibite le tendenze tautologiche, delle quali anzi va favorito lo “sviluppo prossimo”, ovvero il raggiungimento della tautologia con espansione, da cui si può procedere verso lo sviluppo di sinonimie e antinomie. Aprile individua come tappa fondamentale l’ampliamento non solo del vocabolario generale, ma soprattutto di quello specifico relativo ai lessici disciplinari, e cioè delle microlingue (ivi, pp.158-59). Il potenziamento delle facoltà cerebrali e l’accrescimento del vocabolario dei ragazzi sono due aspetti complementari, il cui sviluppo si intreccia e trova un mutuo beneficio: imparando a manipolare un più alto pacchetto di termini gli studenti sono in grado di stimolare diverse strutture cerebrali, così come dalla maturazione psicofisica anche l’apprendimento riceve una spinta notevolissima. Ci teniamo ad insistere su questi aspetti perché riteniamo che la tendenza all’esplorazione linguistica sia una caratteristica tipica dell’adolescenza, che pure mette spesso gli adulti di fronte a periodi di incomprensibile silenzio. Si tratta però di momenti di transizione, a cui può subentrare, se adeguatamente incoraggiata, la voglia di mettersi in gioco, di provare, di fare esperienze anche formative. Una prova linguistica di quanto appena detto risiede proprio nella ricchezza e nella frizzantezza che animano il linguaggio giovanile, in cui tutte le cose possono essere dette in mille modi diversi, e dove non manca mai lo spazio dedicato alla ricerca linguistica, anche a costo di infrangere i tabù del mondo adulto (anzi, spesso lo scopo è proprio quello). Il piacere del linguaggio che i ragazzi sperimentano con i e con le pari tende ad atrofizzarsi tra le aule degli istituti scolastici, per le varie ragioni che abbiamo avuto modo di incontrare finora; un compito molto importante dei docenti è proprio quello di alimentare la fiamma della sperimentazione, incuriosendo e supportando gli alunni lungo tutto il percorso. Per farlo, è necessario anche liberarsi dall’ansia della produttività, che troppe volte acceca i docenti e impedisce loro di cogliere situazioni che esulano dall’esecuzione del programma prestabilito, e che in realtà possono rivelarsi fonti di crescita di valore inestimabile. Naturalmente è altrettanto cruciale che gli insegnanti siano preparati dal punto di vista linguistico, idea che costituisce un po’ il centro di tutta questa ricerca. Ciò non significa che ogni professore debba anche essere un linguista, ma siamo convinti che nella preparazione dei futuri insegnanti debba essere inclusa anche una parte dedicata alla linguistica, così come già sono previsti approfondimenti di carattere psicologico e pedagogico, che non rendono di certo ogni docente uno psicologo o un pedagogista, ma che aiutano di certo ad ampliare gli orizzonti di coloro che siedono dietro le cattedre. Ritornando nello specifico al problema dell’acquisizione del lessico delle microlingue ci preme porre di nuovo l’accento, per chiudere, sul fatto che moltissime termini del mondo scientifico sono mutuati dal linguaggio comune. A fianco agli specifici vocaboli che ogni disciplina seleziona ci sono da includere dunque le parole che provengono dal vocabolario di base e che ricevono una mutazione o una specializzazione del significato. Si tratta dei casi più spinosi da gestire perché richiedono grande consapevolezza sia in chi espone i contenuti

disciplinari sia in chi li deve assimilare. E allora ci affidiamo alle parole di Cristina Lavinio, che esprimono molto bene l'importanza di un attento lavoro su questo versante delle microlingue:

Ci si può però chiedere anche, da linguisti consapevoli della inevitabile arbitrarietà di gran parte delle parole e dei termini che usiamo, se non sia il caso di rassegnarvisi, pur entro un percorso di analisi che ricostruisca la loro origine e i motivi del depositarsi in essi di significati specifici, specie quando si tratti di termini i cui significanti sono presi di peso dalla lingua comune. Sarebbe questo, comunque, già un primo passo per liberarli da quell'interferenza con i significati che la "stessa" parola ha nell'uso linguistico quotidiano; e questo guardare (e guidare gli allievi a guardare) alle parole comuni ridefinite come termini è probabilmente da privilegiare, data la maggiore difficoltà che forme di questo tipo presentano rispetto a quelle che coincidono con neoformazioni nate in partenza sul terreno del linguaggio specialistico e disciplinare" (Lavinio, in Colombo e Pallotti, 2014, pp.377-378)

Quello di Lavinio è un punto di partenza, l'inizio di un lavoro che parte dalla constatazione della relatività di ogni parola che sia mai stata umanamente concepita. Già questo però è un dato di non poco conto, che non deve tradursi in rassegnazione, ma in una presa di coscienza: nel nostro caso, la consapevolezza della natura multiforme delle microlingue costituisce il primo mattone per il loro insegnamento, che al tempo stesso include all'interno del discorso scientifico il rispetto e l'apprezzamento del vocabolario del quotidiano, che dopotutto forma il grosso del bagaglio linguistico di tutti.

8.6: IN AIUTO DELLO SCRITTO

Come già anticipato in precedenza, vorremmo dedicare qualche considerazione anche alla questione della produzione dei testi scritti, ambito in cui i ragazzi tendono a fare ancora fatica. È doveroso segnalare che attualmente la principale fonte di produzioni scritte è rappresentata dal classico tema, spesso di tipo argomentativo, in cui agli studenti viene chiesto di prendere posizione a proposito di questioni di varia natura. Si tratta di una prova ormai stereotipata, che difficilmente gode di popolarità presso i ragazzi: crediamo che debba essere data loro la possibilità di sperimentare varie tipologie di testi scritti, in modo da dover attingere a diverse risorse e da poter trovare la forma di espressione più affine alla propria sensibilità. Poi c'è sempre da tenere a mente il discorso della motivazione: è più facile stendere un testo riguardante un tema a noi caro (o verso il quale proviamo perlomeno un qualche tipo di interesse), come mostra l'esperimento di Risolo, già citato in precedenza. Più che fornire un prontuario di regole da seguire per una buona scrittura ci soffermeremo su ciò che è necessario per costruire un buon testo; quando leggiamo un buon libro, o magari un articolo di giornale ben scritto difficilmente ci rendiamo conto delle strategie adottate dagli autori per rendere quel libro o quell'articolo così chiaro e scorrevole. Anche a scuola ci si sofferma molto di più sul contenuto, puntando l'attenzione verso la comprensione del testo, che viene testata in vari modi, e tralasciando solitamente l'analisi dettagliata della forma con cui compone il brano o l'estratto che è oggetto di attenzione. Di conseguenza, nel momento in cui sono chiamati alla stesura di proprio pugno, i ragazzi possono facilmente andare in difficoltà, non avendo avuto modo di potenziare i processi che soggiacciono alla composizione di un testo. C'è poi di sicuro del vero nelle lamentele degli insegnanti che rilevano nelle nuove modalità di fruizione e di produzione di «testi» da parte degli adolescenti alcuni potenziali ostacoli ad un tipo di lettura e di scrittura che non sia breve ed effimera. Come afferma anche Palermo "la fruizione su schermo non predispone a una lettura intensiva in quanto il dispositivo stesso ci distoglie in continuazione, riducendo i nostri livelli di attenzione: sono gli effetti del multitasking frenetico a cui ci ha abituato l'ambiente digitale" (Palermo, 2017, pag.42); inoltre "la brevità delle scritture digitate è in stretta connessione con la loro frammentarietà. La possibilità tecnica del testo digitato di essere concepito come un insieme di blocchi spostabili, riassemblabili e modificabili e la struttura stessa dell'ipertesto remano in questa direzione. Questa ipertestualità esasperata rende le singole produzioni frammenti incompleti e dipendenti da altri per una piena interpretazione" (ivi, pag.89). Gli studenti delle nuove generazioni crescono all'interno di un ambiente che favorisce un tipo di lettura rapida, e una scrittura tendenzialmente breve, e ricca di elementi condivisi con l'interlocutore (tanto che in ambito specialistico si parla di scrittura solo dal punto di vista del mezzo usato, mentre dal punto di vista della postura emotiva il lo fa immaginando di trovarsi di fronte a chi legge,

cercando quindi di simulare un dialogo dal vivo), che porta di fatto ad una sensibile riduzione dell'esplicitzza, tanto che chi si trovasse a leggere certe conversazioni senza essere a conoscenza delle informazioni contestuali sarebbe impossibilitato di arrivare ad una piena comprensione. Naturalmente non significa che i ragazzi non siano o possano essere in grado di comporre un testo ampio e articolato, ma soltanto che per farlo hanno bisogno di una guida e di un addestramento particolare. Un punto di partenza importante è la lettura, che anche dall'indagine risulta un'attività non troppo coltivata, soprattutto dai ragazzi: è difficile entrare a contatto con le dinamiche della scrittura se non ci si confronta, innanzitutto, con la lettura di testi di una certa complessità. Con questo non vogliamo suggerire che a scuola bisogna obbligare gli studenti a leggere in versione integrale opere come *Guerra e Pace* o *I Promessi Sposi*, ma di certo è importante avvicinare i ragazzi al mondo della lettura, partendo dall'incontro con le loro sensibilità, per poi affrontare gradualmente testi di varia natura e di diversa difficoltà. Serve coltivare quello che Ferroni definisce "l'esercizio della lettura, e della lettura di qualità, capace di mettere in gioco i sentimenti e l'interesse di vita dei ragazzi", che "dovrebbe porsi come base spontanea della formazione linguistica: lettura come esperienza diretta, non vincolata, dall'ossessione delle analisi e della scomposizione, dalla sua funzionalità ad esercizi strutturali, a messa in campo di tassonomie e classificazioni" (Ferroni, 2015, pag.82). È un peccato che la scuola dichiari di voler incoraggiare i ragazzi a leggere, salvo poi usare immancabilmente la lettura come base per la somministrazione di esercizi, su cui gli alunni sono poi valutati e magari anche criticati. Ci si trova di fronte al paradosso per cui un'esperienza intima come la lettura viene legittimata dalla presenza di indicatori di tipo matematico-numerico, atti a giudicare il livello di comprensione che lo studente ha raggiunto: non c'è dubbio che così facendo la lettura sarà sempre vista come una minaccia, o nella migliore delle ipotesi come una cosa inutile.

8.6.1: RUDIMENTI DI LINGUISTICA TESTUALE

Il primo ingrediente è dunque una buona lettura, che va accompagnata con esercizi di scrittura vari e il più possibile stimolanti. A questo è poi bene aggiungere alcuni aspetti riguardanti l'impalcatura di un testo scritto su cui crediamo che gli insegnanti, specialmente di Lettere, farebbero bene a soffermarsi attentamente: ci stiamo riferendo a quelle nozioni soprattutto di linguistica testuale, che aiutano a tenere traccia dei movimenti e delle scelte compiute da chi scrive per conferire al testo coerenza e coesione. Sono abilità assolutamente allenabili in tutti i ragazzi, in quanto facenti parte della metalinguisticità che, come ricorda Ferreri, è una capacità naturale dei parlanti di tutte le lingue, sin da tenera età, e anche un elemento da implementare nella didattica a tutti i livelli. A tal proposito, Ferreri indica anche alcune potenzialità che l'attività metalinguistica offre: "riconoscere il ruolo dei contesti nell'attribuzione del senso agli enunciati", "rendersi consapevoli delle trasformazioni operate dalla mancanza dei contesti nelle citazioni", "dare i nomi al mondo circostante per costruire un'enciclopedia condivisa", "scoprire accezioni specifiche in parole note", "scoprire e operare all'interno di lessici specialistici per decifrarne e verificarne i sensi e i significati" (Ferreri, in Colombo e Pallotti, 2014, pp.41-42). Siamo convinti che, se sviluppate adeguatamente, queste abilità sono in grado di aiutare i ragazzi e le ragazze a districarsi all'interno di qualsiasi contesto, e in particolare quello scolastico-accademico sia per quanto riguarda la ricezione, che per quanto riguarda la produzione di testi (o di messaggi), siano essi orali o scritti. Dunque, come detto, un buon punto di partenza è la linguistica testuale. Ecco alcune semplici elementi su cui può vertere l'analisi in classe di come un testo viene costruito (e di conseguenza di come ci si deve muovere per decifrarlo). Ci è capitato spesso di notare che i ragazzi faticano abbastanza nel differenziare e nel chiarire le introduzioni di nuovi attanti all'interno di un racconto, e si trovano poi in difficoltà anche nei riferimenti successivi ai vari partecipanti dell'evento che viene narrato, che vengono richiamati in maniera ambigua, per non parlare di quando non vengono proprio rinominati. È chiaro che nella mente di chi scrive è radicata l'idea che chi legge possieda abbastanza informazioni contestuali, e in generale abbia un livello di conoscenza condivisa tale da permettere la comprensione di un testo che di per sé presenta un alto livello di implicitezza. Non è irragionevole supporre che questo sia un lascito della comunicazione quotidiana degli adolescenti (e in generale della comunicazione informale e domestica), che

giustamente coi pari si affidano all'enciclopedia di esperienze e conoscenze in comune, la cui sintonizzazione permette un'interazione più intima e intuitiva, cosa che rafforza anche in senso di appartenenza al gruppo. Naturalmente le regole comunicative del contesto scolastico spesso non permettono un tale approccio, anzi, mettono il produttore di un testo di fronte alla necessità di essere il più esplicito ed esaustivo possibile. A tal proposito un'attività interessante da compiere su un testo può essere la segnalazione di tutti i partecipanti che in esso vengono nominati, con conseguente evidenziazione di tutti i termini o sintagmi che vengono usati via via per rinnovare il riferimento ad un certo soggetto (dal punto di vista grafico è buona cosa usare dei colori diversi per ogni entità o personaggio). Ben presto i ragazzi si renderanno conto di quante possibilità ha a disposizione chi scrive per richiamare lo stesso referente: si può riutilizzare la parola o l'espressione d'esordio, oppure un pronome, o magari un incapsulatore, o ancora un sintagma sinonimico, che può anche andare ad aggiungere nuovi dettagli o informazioni. È molto utile anche osservare come uno scrittore esperto è in grado di disambiguare i richiami anaforici tra due o più referenti potenzialmente confondibili tra loro (perché magari condividono i tratti di numero e di genere, e allora è necessaria una particolare attenzione in chi scrive per evitare sovrapposizioni), e anche come, attraverso un sapiente utilizzo di queste risorse, sia possibile conferire al testo una certa scorrevolezza e facilità di lettura. Uno dei principali problemi delle produzioni in lingua italiana dei parlanti non nativi sta proprio nella grande fatica che essi fanno per padroneggiare la catena anaforica, per cui il risultato più comune è un testo grammaticalmente corretto, ma un po' pesante da leggere, a causa della ripetitività dei richiami anaforici (ad esempio, dopo aver presentato una ragazza nel racconto, è molto probabile che come riferimento successivo verrà usata una lunga serie di «lei», del tipo «lei...lei...lei...lei...lei»). Ora, se questo aspetto è molto meno presente nei ragazzi madrelingua, è però vero che l'uso dei pronomi personali sfocia più di qualche volta in un abuso, che arriva all'apice quando un pronome viene usato non tanto per rinominare una figura già introdotta, quanto direttamente per introdurla. Crediamo che quest'attività di riconoscimento possa essere applicata anche alle scritture degli stessi alunni, con lo scopo di mettere in risalto ciò che funziona e ciò che invece andrebbe rivisto, motivando quali sono i motivi che rendono poco felice la scelta fatta dallo studente, e magari anche lasciando ai ragazzi stessi il compito di capire la natura delle ambiguità o delle lacune. In tutto questo è importante anche l'atteggiamento dell'insegnante, che non deve essere inquisitorio, ma di guida. Un altro aspetto dei testi su cui vale la pena di soffermarsi è l'uso e l'organizzazione dei tempi verbali. Come molti parlanti notano, è in atto una semplificazione dei modi e dei tempi nel sistema del parlato, con particolare enfasi sul congiuntivo, che pare decisamente in regresso, anche se molte persone si sforzano di usarlo proprio come reazione alla tendenza opposta. In effetti anche gli scritti degli studenti presentano una predilezione per l'indicativo come modo, e per il presente, l'imperfetto ed il passato prossimo come tempi (ovviamente questo non vale per tutti i ragazzi, basti vedere le risposte alla domanda 10, però mi pare che questa tendenza sia rilevabile). Dunque, per aiutare i ragazzi e le ragazze a riappropriarsi di un più ampio ventaglio di possibilità, può essere molto utile analizzare l'ordine degli eventi narrati in un testo, confrontarli con la postura temporale dell'autore, e poi ragionare sulle scelte effettuate per esprimere i vari rapporti temporali. Ci si può aiutare con schemi, disegni e rappresentazioni varie, associando ad ogni tempo e modo l'atteggiamento che esso trasmette (certezza per il modo indicativo, ipotesi per il modo congiuntivo, e così via, rilevando anche quei momenti in cui un determinato modo viene usato con valore particolare, si pensi ad esempio al futuro epistemonico) e il tipo di relazione tra gli eventi (anteriorità, posteriorità, contemporaneità nei vari momenti della linea del tempo, e quindi nel passato, nel presente e nel futuro: le combinazioni possibili sono moltissime): è un lavoro che richiede tempo e fatica da parte di tutti, ma può avere benefici anche a livello di insegnamento grammaticale, che generalmente è osteggiato dagli studenti per via della sua pesantezza e dell'alto tasso di sforzo mnemonico richiesto. Infine, un ulteriore aspetto che a nostro vedere merita di essere indagato per migliorare la consapevolezza testuale degli alunni è l'uso dei connettivi. Questi conferiscono coesione al testo, collegando e mettendo in relazione le varie parti tra loro, e creando (o negando nel caso di utilizzo inadeguato) armonia e compattezza per chi legge. È assai facile sottovalutare le strategie che i bravi scrittori sfruttano per creare questi collegamenti, che sono così ben orchestrati da

passare facilmente sotto traccia; serve invece rintracciarli nel testo, metterli bene in risalto, così che pian piano possano entrare a far parte del patrimonio dei ragazzi. È importante far notare loro la grossa differenza che intercorre tra i testi che fanno un uso sapiente delle risorse che abbiamo appena descritto e quelli che invece ne sono carenti: osservando questo divario gli alunni possono rendersi conto di quanto devono fare attenzione nel momento in cui sono chiamati a preparare uno scritto, premura che non sono tendenzialmente abituati ad applicare, e alla quale vanno avvicinati.

8.6.2: IL CONTRIBUTO DELLA PRAGMATICA

C'è poi da dire che un messaggio è molto di più di un mero insieme di parole poste in una determinata sequenza. È così per un computer, ma non certo per il linguaggio umano, che presenta una fitta rete di articolazioni che si estendono oltre il semplice significato letterale. Noi tutti siamo così ben addestrati alle molteplici sfumature che entrano in gioco quando comunichiamo, anche se non ce ne rendiamo spesso conto, dal momento che abbiamo interiorizzato così tanto l'attività comunicativa da sentirla come una parte costitutiva di noi, che ci viene naturale quasi come respirare. Sarebbe invece molto educativo lavorare anche su tutti questi aspetti che vanno oltre l'interpretazione del messaggio intesa come il risultato della somma dei significati delle singole parole, attraverso l'enfasi nei confronti della dimensione *pragmatica* del linguaggio, che costituisce anch'essa una tappa fondamentale nel processo di educazione alle abilità linguistiche (Piscitelli, in Catarsi, 2004, pag.175). Oltre a permettere di comprendere come varia l'attribuzione del significato in base al contesto, la pragmatica permette anche di ripensare alle varie funzioni che la comunicazione ricopre nelle interazioni umane, funzioni che vanno ben oltre alla semplice referenzialità, che è invece l'aspetto su cui la scuola tende a fossilizzarsi. Quando si affronta un testo è dunque necessario non tanto (o non solo) riassumerlo o semplificarlo per renderlo più comprensibile, quanto, al contrario, espanderlo al fine di rendere esplicite quelle informazioni che di base sono implicite. Per farlo è possibile affidarsi proprio alla pragmatica linguistica, in particolare individuando e studiando *presupposizioni* e *implicature*, che si annidano in ogni testo (Sbisà e Rodari, in Mitri e de Rossi, 1989, pp.277-282). L'esplicitazione di ciò che è implicito permette di allenare in particolare due delle capacità metalinguistiche proposte da Ferreri e già citate sopra, ovvero il "riconoscere il ruolo dei contesti nell'attribuzione del senso agli enunciati", e il "rendersi consapevoli delle trasformazioni operate dalla mancanza dei contesti nelle citazioni": rendendosi conto di come variano i messaggi in base ai contesti, e cogliendo come deve essere modificata la comunicazione in modo da permettere a chi ascolta/legge di disporre delle informazioni necessarie ad una comprensione completa, siamo certi che anche le produzioni dei ragazzi, orali e soprattutto scritte, troveranno un grande giovamento.

CONCLUSIONI

Con le considerazioni fatte nel precedente capitolo e con quelle che stiamo per fare ora si conclude il nostro *excursus*, in cui si è cercato di mettere in contatto il mondo e i linguaggi dei giovani col mondo e il linguaggio della scuola. Ribadiamo la nostra ferma convinzione circa l'utilità, sotto i molti punti di vista che si è cercato di evidenziare, di una preparazione degli insegnanti che contempli anche elementi e nozioni di linguistica, con particolare attenzione anche alle caratteristiche dei linguaggi giovanili. Rivediamo in breve quali sono i potenziali benefici: innanzitutto una migliore relazione educativa, che può trovare fondamento in una maggior apertura verso i giovani, che possono venir visti senza l'occhio giudicante e inibente tipico degli adulti; in secondo luogo, essere a conoscenza delle meccaniche che agiscono all'interno dei linguaggi giovanili è cruciale per poter agire sulle difficoltà linguistiche che i ragazzi incontrano a scuola, impostando varie iniziative di educazione linguistica che tengano conto del patrimonio dei ragazzi e che aiutino a svilupparlo senza reprimere la spinta conoscitiva che anima gli adolescenti. All'interno di queste indicazioni di massima si apre poi un mondo di possibilità, e certamente anche di problemi. Una delle questioni aperte riguarda la possibilità che gli insegnanti rappresentino per i ragazzi quello che in psicologia viene chiamato un «Altro significativo». Bombi e Scittarelli (Bombi e Scittarelli, 1998) mostrano quanto sia complesso stabilire se per gli adolescenti gli insegnanti siano percepiti come un Altro significativo, ovvero una figura di rilievo nella costruzione del proprio Sé e di sostegno nella soddisfazione dei propri bisogni. Ciò che emerge è che generalmente gli insegnanti non sembrano essere figure particolarmente rilevanti in tal senso, venendo sempre scavalcati, come ci si può attendere, sia dai genitori che dal gruppo dei pari. In effetti l'importanza degli insegnanti pare limitata al solo contesto scolastico, anche se i ragazzi non ne disdegnano una buona relazione, che generalmente si instaura con qualcuno di loro. Tuttavia risultano interessanti le indicazioni che gli intervistati di Bombi e Scittarelli hanno fornito circa le modalità con cui gli insegnanti possono migliorare la relazione con loro, e che le autrici sintetizzano nei seguenti punti: a) aumentare le opportunità per interagire in occasioni più informali e al di fuori della classe; b) maggiore disponibilità di tempo da parte dell'insegnante per discutere aspetti personali ed importanti nella loro vita; c) maggiore apertura da parte degli insegnanti verso gli input provenienti dagli alunni durante l'attività di classe; d) presenza di un rapporto improntato all'uguaglianza (ivi, pag.97). Gli ambiti segnalati dai ragazzi sono compatibili con la considerazione del linguaggio giovanile come aspetto di rilievo nella vita degli adolescenti, aspetto che va rispettato e accolto, anche nella sua stravaganza, a volte anche disarmante (almeno in apparenza). Tra l'altro ci risulta facile pensare che un docente che conosca i LG e ne mastichi anche qualche elemento sia in grado di entrare più facilmente in contatto con gli alunni incoraggiando il confronto anche su aspetti extra-didattici come quelli segnalati da Bombi e Scittarelli, che tanta importanza hanno nella vita dei giovani. E se dopotutto non si è davvero in grado di essere degli Altri significativi al livello del gruppo dei pari o dei genitori, è comunque possibile instaurare quelle che McDermott (citato in Titone, 1988) chiama "relazioni di fiducia", da intendersi però non nel senso più comune del termine (e quindi di una fiducia come "proprietà della singola personalità") ma come "una qualità delle relazioni tra persone, quale prodotto del lavoro che esse compiono per raggiungere una attenzione comune" (ivi, pag.79): questa fiducia si costruisce e si coltiva con l'interazione, e costituisce il fondamento di ogni insegnamento che abbia l'ambizione di essere efficace. Naturalmente l'apertura verso i ragazzi è tutto fuorché una forma di lassismo, con la quale si può anche essere tentati di ottenere l'approvazione degli studenti, ma che in realtà conduce solamente a risultati insoddisfacenti, in quanto un tale atteggiamento si rivela poco stimolante sia per i docenti che per gli studenti. In effetti abbiamo visto direttamente dalle testimonianze degli informatori della ricerca quanto è importante che un insegnante si mostri ben ferrato nel proprio ambito disciplinare, in modo da fornire anche solide basi conoscitive, che i ragazzi sentono di necessitare, e per le quali sono disposti a impegnarsi con onestà. Il compito della scuola è dunque quello non tanto di "agente semplificatore o di intermediario "materno" tra la complessità delle operazioni da compiere e la talora disarmante povertà del bagaglio culturale-cognitivo degli studenti" (Maistrello e Picotti, in Piemontese, 2000, pag.229), quanto quello di "porre costoro di fronte a "ragionevoli" complessità" (ivi, pag.229). Nei confronti di questo ritiro della scuola

di fronte alle sfide educative, innescato anche da una serie di fattori sociali che comprensibilmente portano i docenti a mettere in dubbio la propria importanza e la necessità della propria figura nella costruzione dei futuri cittadini adulti, è particolarmente caustico Scotto di Luzio, che sentenzia:

“Il livellamento culturale verso il basso della scuola postsessantottina nasconde in realtà nei modi dell’egualitarismo una volgare condiscendenza nei confronti di chi è giudicato in partenza incapace di conseguire risultati intellettuali rilevanti” (Scotto di Luzio, 2007, pag.362)

Insomma, il lavoro da fare è tanto, e comprendo le delusioni dei docenti che si sentono guardati dall’esterno con sufficienza, e che sentono di aver perso prestigio e credibilità. Forse il mestiere dell’insegnante non è mai stato così complicato e così esigente: servono conoscenze, competenze, passione e preparazione in svariati ambiti disciplinari, e difficilmente chi non è motivato è in grado di sostenere questo carico. Si tratta dunque di un’impresa disperata? È possibile, di certo è una via non facile da percorrere, e che non è per tutti. Noi però pensiamo che sia un percorso che merita di essere compiuto, che mette alla prova sia gli insegnanti che gli studenti, ma da cui passa la speranza di creare un mondo abitato da persone migliori. Forse, ora che giungiamo alla fine dei nostri discorsi, stiamo cadendo in ragionamenti utopici, di speranze e ambizioni che non si realizzeranno mai, eppure siamo convinti che i grandi cambiamenti inizino coi gesti e gli atteggiamenti più piccoli e più umani. E allora, se ci è concesso, vogliamo concludere con le celebri parole di un grande scrittore come Italo Calvino:

“L’inferno dei viventi non è qualcosa che sarà; se ce n’è uno, è quello che è già qui, l’inferno che abitiamo tutti i giorni, che formiamo stando insieme. Due modi ci sono per non soffrirne. Il primo riesce facile a molti: accettare l’inferno e diventarne parte fino al punto di non vederlo più. Il secondo è rischioso ed esige attenzione ed apprendimento continui: cercare e saper riconoscere chi e cosa, in mezzo all’inferno, non è inferno, e farlo durare, e dargli spazio” (Calvino, 1972)

BIBLIOGRAFIA

- AHEARN L., 2011, *Living Language: An Introduction to Linguistic Anthropology*, New York, Wiley.
- AJELLO A.M, DI CORI P., MARCHETTI L., PONTECORVO C., ROSSI-DORIA M., 2002, *La scuola deve cambiare*, Napoli, L'ancora.
- ARDONE R. (a cura di), 1999, *Adolescenti e generazioni adulte. Percorsi relazionali nel contesto familiare e scolastico*, Milano, Unicopli.
- BALBONI P.E., 2000, *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, Torino, UTET.
- BALDACCI M., 2019, *La scuola al bivio - Mercato o democrazia?*, Milano, Franco Angeli.
- BASILE G., CASADEI F. (a cura di), 2019, *Lessico ed educazione linguistica*, Carocci, Roma.
- BANFI E., SOBRERO A.A. (a cura di), 1992, *Il linguaggio giovanile degli anni Novanta. Regole, invenzione, gioco*, Roma- Bari, Laterza.
- BETTI C. (a cura di), 2002, *Adolescenti e società complessa. Proposte di intervento formativo e didattico*, Pisa, Edizioni Del Cerro.
- BOMBI A.S., SCITTARELLI G., 1998, *Psicologia del rapporto educativo. La relazione insegnante-alunno dalla prescuola alla scuola dell'obbligo*, Prato, Giunti.
- BRASCA L., ZAMBELLI M.L. (a cura di), 1992, *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, Firenze, La Nuova Italia.
- BRINT S., 1998, *Schools and societies*, Stanford University Press, Stanford (trad. it., *Scuola e società*, Bologna, Il Mulino).
- BUZZI C., CAVALLI A., DE LILLO A. (a cura di), 2002, *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- BUZZI C., CAVALLI A., DE LILLO A. (a cura di), 2007, *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- CALVANI A., 1989, *Scuola, computer, linguaggio*, Torino, Loescher.
- CALVANI A., 1990, *Dal libro stampato al libro multimediale*, Firenze, La Nuova Italia.
- CALVANI A., 1994, *Iperscuola*, Padova, Franco Muzzio.
- CALVINO I., 1972, *Le cìrrà invisibili*, Torino, Einaudi.
- CARR N., 2010, *The shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*, New York, W.W Norton & Co., (trad. it., *Internet ci rende stupidi? Come la Rete sta cambiando il nostro cervello*, Milano 2011, Raffaello Cortina).
- CATARSI E. (a cura di), 2004, *Promuovere i ragazzi. Accoglienza, peer education e orientamento per combattere la dispersione scolastica*, Pisa, Edizioni Del Cerro.
- CATARSI E. (a cura di), 2006, *Autobiografie scolastiche e scelta universitaria*, Firenze, Firenze University Press.
- COLOMBO A., PALLOTTI G. (a cura di), 2014, *L'italiano per capire*, Roma, ARACNE.
- COVERI L. (a cura di), 2014, *Una lingua per crescere. Scritti sull'italiano dei giovani*, Firenze, Franco Cesati.
- DALMONTE E., MANZONI G.R., 1980, *Pesta duro e vai trànquilo. Dizionario del linguaggio giovanile*, Milano, Feltrinelli.

- DE MAURO T., 1986, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza.
- DE MAURO T. (a cura di), 2018, *L'educazione linguistica democratica*, Roma-Bari, Laterza.
- DE ROSSI A., MITRI A. (a cura di), 1989, *I luoghi della parola. L'educazione linguistica di base*, Firenze, La Nuova Italia.
- DINALE C., 2001, *I giovani allo scrittoio*, Padova, Esedra.
- DUBY G., 1984, *Guillaume le Maréchal ou le meilleur chevalier du monde*, Paris, Librairie Arthème Fayard, (trad. it., *Guglielmo il Maresciallo. L'avventura del cavaliere*, Roma-Bari 1985, Laterza).
- FERRONI G., 2015, *La scuola impossibile*, Roma, Salerno Editrice.
- FINNEGAN R., 2002, *Communicating: The Multiple Models of Human Interconnection*, London, Routledge (trad. it., *Comunicare: le molteplici modalità dell'interconnessione umana*, Torino 2009, UTET).
- GALIMBERTI U., 2018, *La parola ai giovani: dialogo con la generazione del nichilismo attivo*, Milano, Feltrinelli.
- GALLI DE' PARATESI N., 1985, *Lingua toscana in bocca ambrosiana, tendenze verso l'italiano standard: un'inchiesta sociolinguistica*, Bologna, Il Mulino.
- GASPERONI G., 1996, *Diplomati e istruiti. Rendimento scolastico e istruzione secondaria superiore*, Bologna, Il Mulino.
- GASPERONI G., 1997, *Il rendimento scolastico*, Bologna, Il Mulino.
- GHENO V., 2017, *Social-linguistica*, Firenze, Franco Cesati.
- GIACOMELLI R., 1988, *Lingua rock: l'italiano dopo il recente costume giovanile*, Napoli, Morano.
- GOUST F., 1946, *L'adolescent dans le monde contemporain*, Paris, Bloud & Gay, (trad. it., *L'adolescente nel mondo contemporaneo*, Torino 1963, Società Editrice Internazionale, Torino).
- HYMES D., 1974, *Foundations in Sociolinguistics – An Ethnographic Approach*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, (trad. it., *Fondamenti di sociolinguistica. Un approccio etnografico*, Bologna 1980, Zanichelli).
- LANZA C., 1974, *Il Mercabul*, Milano, SugarCo.
- LUMBELLI L., 1974, *Comunicazione non autoritaria, come rinunciare al «ruolo» in modo costruttivo: suggerimenti rogersiani*, Milano, Franco Angeli.
- LUMBELLI L. (a cura di), 1995, *Pedagogia della comunicazione verbale*, Milano, Franco Angeli.
- MAIOLO G., 2002, *Adolescenze spinose, Come comunicare senza fare (e farsi) del male*, Trento, Erickson.
- MERICO M., 2004, *Giovani e società*, Roma, Carocci.
- NOBILI C., 2022, *L'italiano senza parole: segni, gesti, silenzi*, Firenze, Franco Cesati.
- ONG W.J., 1986, *Oralità e scrittura*, Bologna, Il Mulino.
- PALERMO M., 2017, *Italiano scritto 2.0*, Roma, Carocci.
- PETTER G., TESSARI F. (a cura di), 1990, *I valori e i linguaggi - Adulti e ragazzi: un rapporto difficile*, Firenze, La Nuova Italia.
- PETTER G., 1994, *La preparazione psicologica degli insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia.

- PIEMONTESE E. (a cura di), 2000, *I bisogni linguistici delle nuove generazioni*, Firenze, La Nuova Italia.
- PISTOLESI E., 2004. *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e SMS*, Padova, Esedra.
- PISTOLESI E., 2022, *L'italiano del web: social network, blog & co.*, Firenze, Franco Cesati.
- PONTECORVO C. (a cura di), 1999, *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino.
- SCHOLZ A., 2004, *Sub cultura e lingua giovanile in Italia. Hip hop e dintorni*, Roma, ARACNE.
- SCOTTO DI LUZIO A., 2007, *La scuola degli italiani*, Bologna, Il Mulino.
- SIMONE R., 2002, *La terza fase*, Roma-Bari, Laterza.
- TAVOSANIS M., 2011, *L'italiano del web*, Roma, Carocci.
- TEMPESTA I., VEDOVELLI M. (a cura di), 2013, *Di linguistica e sociolinguistica. Studi offerti a Norbert Dittmar*, Roma, Bulzoni.
- TITONE R., 1988, *Il linguaggio nella interazione didattica*, Roma, Bulzoni.
- TITONE R. (a cura di), 1995, *Come parlano gli adolescenti*, Roma, Armando.
- VOGHERA M., 1992, *Sintassi e intonazione nell'italiano parlato*, Bologna, Il Mulino.
- WILKINSON A., 1971, *The foundations of language*, Oxford, Oxford University Press, (trad. it., *Fare scuola col linguaggio*, Firenze 1982, La Nuova Italia).
- WILKINSON A., 1975, *Language and education*, Oxford, Oxford University Press, (trad. it., *Educare al linguaggio*, Firenze 1981).

Appendice: i questionari presentati

Qui di seguito è possibile consultare i questionari che sono stati proposti agli studenti e ai docenti che hanno preso parte alla ricerca. Apre la presentazione il questionario linguistico che è stato somministrato solamente ai ragazzi, accompagnato subito dopo dalla seconda parte, ovvero quella di carattere sia linguistico che relazionale (questionario linguistico-comunicativo), con cui gli studenti hanno potuto riflettere sull'effettivo rapporto coi propri docenti. Chiude la rassegna il questionario riservato agli insegnanti. Pur essendo suddiviso in due sezioni a sé stanti, il questionario studenti può essere a tutti gli effetti considerato come unico, anche in ragione del fatto che esso è sempre stato presentato ai compilatori sotto forma di fascicolo, in cui l'ordine è analogo a quello con cui sono state fatte sia l'analisi dei dati che questa stessa presentazione. Per contro, il questionario docenti non necessita di particolari precisazioni dal momento che, come si avrà modo di vedere, è estremamente più agile della propria controparte. Per ragioni di pulizia grafica rimandiamo alla pagina successiva l'effettivo inizio della mostra.

Il linguaggio giovanile oggi: un questionario linguistico

I questionari che seguono sono stati pensati e stesi da Fabio Bianco, laureando Magistrale in Linguistica, con la supervisione del professor Matteo Santipolo, docente di Sociolinguistica e Glottodidattica presso l'Università degli studi di Padova. Essi fanno parte di un'indagine sociolinguistica che ha come scopo quello di indagare lo status del linguaggio giovanile oggi (I parte) e le dinamiche linguistico-comunicative in classe tra studenti e insegnanti (II parte). Ti ringraziamo per ogni informazione che ti andrà di condividere, e che aiuterà moltissimo questa ricerca!

Prima di cominciare ti chiediamo di fornire qualche informazione di carattere generale su di te:

Genere: M F Altro:

Età: Classe:

Istituto e indirizzo:

Luogo di nascita:

Lingua madre:

Altre lingue conosciute (dialetto compreso!) e a che livello (Discreto, Buono, Ottimo, Eccellente):

Dei seguenti termini (o espressioni) puoi indicare quelli che non conosci, conosci ma non utilizzi e conosci e utilizzi?

Termine o espressione	Non conosco	Conosco ma non uso	Conosco e uso	Significato in italiano
Trustare				
Stare sotto un cipresso				
Maranza				
Tamarro				
Amò				
A zì				
Fra				
Drop (droppare)				
Bug (buggare)				

Termine o espressione	Non conosco	Conosco ma non uso	Conosco e uso	Significato in italiano
Fracico				
Mio padre/mia madre ecc. (detto a persone esterne alla famiglia)				
Top				
Adoro				
Countdown				
Un botto/ 'na cifra				
Laggare				
Back to back				
Il bro (riferito ad un estraneo)				
GG				
POV				
Worth				
Spoiler				
Zio pera				
Svegliarti freddo				
Svegliarsi con due date su Wikipedia				
Per il meme				
Sium				
Sdrogo				
Cagare il cazzo				
Sbattersene le palle				
Trip mentale				

Termine o espressione	Non conosco	Conosco ma non uso	Conosco e uso	Significato in italiano
Pippare				
Godo				
Me lo tiro fuori				
Baciarmi il culo				
Carryare				
Scammata				

Se ti vengono in mente altre parole ed espressioni che utilizzi con amici ed amiche e che vuoi condividere, puoi farlo qui (indica, per favore, anche il loro significato in italiano):

Di quale tipi di contenuto fai uso al di fuori degli orari scolastici, per lo più nel tempo libero, quando non sei assieme ai tuoi amici e amiche? Puoi selezionare più opzioni di risposta e, se ti va, puoi indicare anche quali sono nello specifico sia i *contents* che i *creators* che preferisci (Serie TV, Film, cantanti, Youtubers, Streamers, Influencers, Autori, ecc.):

- Guardo la TV, soprattutto in canali in chiaro
- Guardo film e serie TV in streaming o su Pay TVs
- Guardo video su YouTube (o altre piattaforme)
- Guardo streaming di contenuto vario (ad esempio su Twitch)
- Guardo contenuti di vari generi sui social (Instagram, TikTok, Twitter, Facebook, Tumblr ecc.)
- Ascolto musica
- Leggo libri
- Vado in palestra
- Vado a correre

Faccio sport

Altro:

Puoi specificare qui quali sono i tuoi contenuti e i tuoi *creators* preferiti:

Che tipo di soluzioni preferisci utilizzare nella comunicazione per via telematica (WhatsApp, Instagram, Telegram, ecc.), soprattutto con amici ed amiche? (Indica, per favore, le tue tre modalità preferite)

Preferisco usare messaggi di testo

Preferisco usare messaggi vocali

Preferisco usare le emoticons

Preferisco usare gli Stickers

Preferisco usare i Memes

Preferisco usare le GIFs

Altro:

La lingua a scuola: il rapporto linguistico-comunicativo con gli insegnanti. Questionario studenti

In questa seconda parte di questionario ti chiediamo di riflettere sul tuo rapporto con gli insegnanti, soprattutto dal punto di vista linguistico-relazionale

- 1) Gli insegnanti danno peso alle vostre emozioni (e quindi anche alla loro comunicazione), oppure si preoccupano che voi dimostrate solo le vostre conoscenze e competenze nelle loro materie?

- A) Sì, ne tengono conto e spesso ne discutono con noi in classe
B) Sì, le considerano, ma vorrei che se ne parlasse più spesso durante le lezioni
C) No, a loro interessa prevalentemente il nostro rendimento
D) No, a loro interessa esclusivamente il nostro rendimento
 Altro:

- 2) Durante le spiegazioni in classe ti è facile seguire il ragionamento proposto dall'insegnante? Noti problemi di carattere linguistico, ad esempio parole complicate che non vengono spiegate, oppure frasi troppo complesse, di cui è difficile tenere il filo?

- A) No, la spiegazione è limpida e facile da seguire
B) No, è facile comprendere gli insegnanti, ma qualche volta ho avuto delle piccole difficoltà
C) Sì, spesso le spiegazioni sono contorte, complicate, con parole difficili e frasi intricate
 Altro:

- 3) I materiali scritti sono scritti in modo chiaro e comprensibile, oppure tendono a complicare i vari concetti, anche quelli più semplici?

- A) Sono scritti in modo chiaro e comprensibile
B) Sono generalmente comprensibili, ma a volte ci sono dei passaggi difficili, con frasi o parole complicate
C) Sono spesso di difficile comprensione, e rendono lo studio complicato
 Altro:

4) In generale il modo di parlare dei tuoi insegnanti è noioso e suona un po' retrogrado, oppure è aperto ed accogliente?

A) È noioso e poco coinvolgente

B) È vivace, coinvolgente, con espressioni e riferimenti vicini agli interessi dei ragazzi

C) È tutto sommato neutro, senza particolari tendenze

Altro:

5) Ritieni che l'età del/della docente sia un fattore importante in questo caso?

A) Sì, infatti gli insegnanti più giovani parlano in modo più accattivante

B) No, non c'è una differenza nel modo di parlare dovuta all'età degli insegnanti

Altro:

6) Ti è mai capitato di sentirti preparato/a per un compito/interrogazione e di non essere riuscito ad ottenere la valutazione che speravi poiché, a detta dell'insegnante, non ti sei espresso/a abbastanza bene?

A) Sì, mi è capitato spesso

B) Sì, qualche volta è successo

C) No, non è mai successo o è capitato molto raramente

Altro:

7) Ogni disciplina è dotata di un proprio linguaggio specifico, e i contenuti possono essere espressi in vari modi. Nel contesto scolastico ritieni che sia importante saper padroneggiare i vari linguaggi tecnici e le varie modalità di espressione, oppure pensi siano più importanti i contenuti e i concetti?

A) Ritengo che siano entrambi importanti allo stesso modo, e che questi due aspetti vadano di pari passo

B) Ritengo che sia più importante il contenuto, ma che anche il linguaggio specifico e le scelte espressive abbiano una certa rilevanza

C) La precedenza spetta ai contenuti, e per quanto riguarda la loro comunicazione l'importante è farsi capire, anche usando parole ed espressioni comuni

Altro:

8) Come valuteresti (o valuti, nel caso ti succeda già) la presenza di un insegnante che dimostri di essere vicino agli studenti anche nel loro modo di esprimersi (inteso in senso ampio)? Attenzione: non si intende dire che l'insegnante deve esprimersi allo stesso modo dei ragazzi, ma che sappia per lo meno qualcosa del modo in cui i ragazzi si esprimono, e che mostri un sincero interesse e curiosità verso il mondo dei giovani nelle sue varie sfaccettature

- A) Ritengo sia una cosa positiva, che favorisce il dialogo e aiuta a creare un ambiente sereno e disteso in classe, fondamentale per un'educazione all'insegna della crescita personale e collettiva
- B) Ritengo sia indifferente, nel senso che non ritengo che questo sia un elemento rilevante nella creazione delle condizioni ideali per un buon clima educativo
- C) Ritengo sia un ostacolo, poiché sarebbe innaturale che un insegnante si possa esprimere, anche solo sporadicamente, in modo "simile" a quello degli studenti
- Altro:

9) E se per assurdo un insegnante parlasse come uno studente, che effetto ti farebbe?

- A) Sarebbe più comprensibile e più vicino agli studenti
- B) Sarebbe più comprensibile ma l'efficacia della spiegazione ne risentirebbe
- C) Sarebbe strano, inadeguato alla figura dell'insegnante
- D) Sarebbe fuori luogo, anche un po' ridicolo
- Altro:

10) Cosa credi che pensino gli insegnanti del loro modo di comunicare con voi? E tu cosa ne pensi? Se ti va, puoi condividere qui qualche tua riflessione

Questionario docenti: la lingua dei ragazzi in classe

Il questionario che segue è stato pensato e steso da Fabio Bianco, laureando Magistrale in Linguistica, con la supervisione del professor Matteo Santipolo, docente di Sociolinguistica e Glottodidattica presso l'Università degli studi di Padova. Esso fa parte di un'indagine sociolinguistica che ha come scopo quello di indagare le dinamiche linguistico-comunicative in classe tra studenti e insegnanti. La ringraziamo per la Sua disponibilità a compilare il questionario, e per le Sue risposte, che contribuiranno significativamente a questa ricerca.

Prima di iniziare Le chiediamo di riportare alcune informazioni circa la Sua figura professionale:

Materia/e insegnata/e:

Istituto di riferimento:

Età: Anni di servizio:

Genere: M F Altro:

- 1) In generale, come valuta le abilità linguistiche dei suoi studenti, in riferimento alle loro produzioni orali? (Più opzioni di risposta)
- A) Le ritengo ampiamente soddisfacenti, con un lessico vario e preciso e un organizzazione del periodo che ben evidenzia i collegamenti tra le varie parti del discorso
 - B) Le ritengo generalmente soddisfacenti, ma con sporadiche lacune nel lessico e nell'articolazione del periodo
 - C) Le ritengo insoddisfacenti, soprattutto per la mancanza di un adeguato lessico specialistico, a cui viene sostituito un lessico di base troppo generico
 - D) Le ritengo insoddisfacenti, soprattutto dal punto di vista della costruzione del periodo, che risulta troppo semplice o, al contrario, troppo confuso
 - Altro:
-
-

- 2) Dal punto di vista formale, come si esprimono gli studenti negli scritti? Prevalle l'ipotassi oppure la paratassi?
- A) Fanno un uso preciso e puntuale sia di ipotassi che di paratassi, e le loro produzioni sono scorrevoli e ben organizzate
 - B) Fanno per lo più uso di paratassi, che padroneggiano con buona abilità
 - C) Fanno per lo più uso di ipotassi, che padroneggiano con buona abilità
 - D) Fanno per lo più uso di paratassi, che non sempre padroneggiano adeguatamente
 - E) Fanno per lo più uso di ipotassi, che non sempre padroneggiano adeguatamente
 - Altro:
-
-

- 3) Come sono le parole usate dagli studenti, in riferimento alla Sua disciplina, sempre all'interno delle produzioni scritte? (Più opzioni di risposta)
- A) Il lessico è ampio, variegato e adatto alle varie prove che affrontano
 - B) Il lessico è generalmente buono, ma talvolta fanno ricorso a termini comuni in mancanza di termini precisi della disciplina
 - C) Il lessico è ristretto, per lo più semplice e a forte prevalenza di termini deittici o generici quali *cosa, persona* ecc.
 - D) Il lessico è ristretto, con la presenza di anglicismi anche in luogo di termini comuni ad alta frequenza
- Altro:
-
-

- 4) Le è mai capitato di osservare l'uso di qualche termine appartenente al linguaggio giovanile durante compiti scritti o interrogazioni? (Eventualmente, Le chiediamo di precisare con che frequenza le è capitato sotto la voce "Altro")
- A) No, non mi è mai capitato né durante compiti scritti, né durante le verifiche orali
 - B) Sì, è successo in alcuni compiti scritti ma non durante le interrogazioni
 - C) Sì, è successo durante alcune interrogazioni ma non durante le verifiche scritte
 - D) Sì, è successo in entrambe le situazioni
- Altro:
-
-

- 5) In generale, gli studenti sono in grado di comprendere correttamente i termini da Lei usati durante le lezioni frontali e nei materiali scritti da Lei proposti? Le chiedono spesso chiarimenti?
- A) Sì, sono in grado di comprendere il lessico impiegato e non hanno mai o quasi mai bisogno di chiarimenti
 - B) Sì, generalmente conoscono il lessico utilizzato e, in caso di incomprensione, richiedono prontamente un chiarimento
 - C) No, mostrano lacune severe ma chiedono spiegazione e si impegnano per comprendere l'argomento trattato
 - D) No, mostrano lacune severe e spesso non chiedono delucidazioni (ad esempio, per il timore di fare una brutta figura)
- Altro:
-
-

6) Per rispondere a una domanda o curiosità dei Suoi studenti ha mai fatto uso di termini appartenenti al linguaggio giovanile di sua conoscenza e/o a situazioni vicine alla sensibilità dei Suoi alunni? Se sì, ha notato un cambiamento nel loro atteggiamento nel proseguimento della lezione? (Più opzioni di risposta)

- A) Sì, mi è capitato di farne uso e ho notato una migliore comprensione e un maggiore coinvolgimento degli studenti nel resto della lezione
 - B) Sì, mi è capitato di farne uso e ho notato una migliore comprensione ma non un maggiore coinvolgimento
 - C) Sì, e ho notato un maggiore grado di coinvolgimento ma non di comprensione
 - D) Sì, ma non ho notato differenze apprezzabili né in termini di comprensione né di coinvolgimento dei ragazzi
 - E) No, preferisco affidarmi ad una spiegazione alternativa ma sempre di taglio scientifico all'interno della mia disciplina
 - F) No, credo che l'immissione, anche sporadica, del linguaggio giovanile durante le lezioni frontali diminuisca la qualità della spiegazione stessa
- Altro:

7) Ai Suoi studenti richiede anche una precisa e puntuale capacità di espressione, oppure preferisce dare più importanza ai contenuti appresi?

- A) Mi aspetto che siano in grado di esprimersi in maniera adeguata alla disciplina in contesto scolastico-accademico
 - B) Do importanza anche alla loro capacità espressiva, ma in generale senza grandi pretese
 - C) Do più importanza ai contenuti, che ritengo siano la cosa principale che gli studenti devono assimilare
- Altro:

8) Dal punto di vista comunicativo, in particolare linguistico, che approccio preferisce nell'interagire coi Suoi studenti?

- A) Preferisco un linguaggio formale e, durante le lezioni, specialistico
- B) Preferisco un linguaggio generalmente formale e specialistico, ma in alcune situazioni utilizzo un linguaggio di taglio più informale
- C) Preferisco un linguaggio misto, in cui formale e informale globalmente si equivalgono
- D) Preferisco un linguaggio informale e colloquiale, anche nel corso delle lezioni frontali, con anche inserzioni di elementi dialettali
- Altro:

9) Dal punto di vista della relazione educativa, che approccio preferisce adottare nei confronti dei ragazzi?

- A) Preferisco un approccio di tipo direttivo, in cui si mantiene ben chiara l'asimmetria del rapporto docente-studenti
- B) Preferisco un approccio di tipo dialogico, che attenui l'asimmetria istituzionale del rapporto docente-studenti
- C) Preferisco un approccio misto tra le due componenti sopracitate
- Altro:

RINGRAZIAMENTI

Se il lavoro che sta per venire proposto ha potuto prendere forma, è di certo merito anche di numerose persone che hanno fornito un contributo dal valore inestimabile. Innanzitutto è doveroso ringraziare tutti coloro, studenti, studentesse e docenti che hanno preso parte alla ricerca. In secondo luogo ci preme ringraziare colui che per più di un anno ha sorvegliato con attenzione e pazienza tutta la composizione di quanto contenuto qui dentro, ovvero il professor Matteo Santipolo, il cui aiuto è stato cruciale in moltissime situazioni. Non va poi dimenticata colei che si è caricata sulle spalle il compito di rileggere tutto il testo, ovvero Isabella Cavazzana, il cui occhio attento ha permesso la rilevazione di più di qualche svista. Infine, si vogliono ringraziare tutti coloro che hanno fornito idee, posto domande, o anche solamente ascoltato pazientemente le problematiche e le speranze che sono racchiuse in questo testo: anche senza di loro, probabilmente, ora non saremmo qui.