

## Recensione di Daniele D'Aguanno, *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Roma, Carocci, 2019

**LUCILLA PIZZOLI**

---

LUCILLA PIZZOLI ([lucilla.pizzoli@unint.eu](mailto:lucilla.pizzoli@unint.eu)) insegna Linguistica italiana presso l'Unint – Università degli Studi Internazionali di Roma e collabora con la Società Dante Alighieri per la realizzazione di progetti di promozione della lingua italiana in Italia e all'estero: è tra gli autori delle mostre *Dove il sì suona* (Firenze, Galleria degli Uffizi, 2003) e *La dolce lingua* (Zurigo, Museo Nazionale, 2005) e curatrice della mostra *Una di lingua. La lingua italiana negli anni dell'Unità* (Firenze, Biblioteca delle Oblate, 2011). Dal 2014 collabora con l'Accademia della Crusca per il progetto Osservatorio degli Italianismi nel Mondo (OIM). Di recente ha pubblicato *La politica linguistica in Italia: dall'unificazione dello stato nazionale al dibattito sull'internazionalizzazione* (Roma, Carocci, 2018) e, con Luca Serianni, *Storia illustrata della lingua italiana* (Roma, Carocci, 2018<sup>2</sup>).

---

Che la scrittura sia un'abilità che si può apprendere con l'esercizio, e non una dote innata, è una felice constatazione che ormai non viene più messa in discussione da chi si occupa di lingua italiana. Lo dimostra la vitalità, ormai da qualche decennio, del filone di studi dedicati all'insegnamento della scrittura, che ha consentito di iniziare a colmare il divario un tempo esistente tra la tradizione anglosassone (basata su una solida prassi didattica di tipo laboratoriale) e quella italiana, un tempo caratterizzata dalla convinzione che per la conquista della scrittura fosse sufficiente l'esposizione degli studenti alla lettura assidua della buona letteratura. I molti lavori dedicati all'insegnamento della scrittura nei diversi gradi di istruzione hanno offerto innumerevoli spunti alla riflessione teorica ma anche fornito indicazioni operative di sicura

utilità nella prassi didattica: tali strumenti risultano sempre più necessari in un'epoca in cui la scrittura ha guadagnato spazi sempre più visibili (soprattutto in rete).

Il volume di Daniele D'Aguanno si inserisce in questo filone servendosi di una meditata elaborazione della ricerca scientifica recente, attentamente verificata grazie a una lunga esperienza di collaborazione con insegnanti attivi in istituti scolastici diversificati per tipologia e area geografica.

L'impianto teorico del volume si basa su un riuscitissimo incrocio di nozioni offerte dalla linguistica storica, dalla linguistica testuale e acquisizionale e dalla glottodidattica, unite alle più recenti indagini della psicologia cognitiva. La consistente bibliografia che sostiene il volume, infatti, spazia in modo trasversale tra queste discipline offrendo un quadro aggiornato degli studi pubblicati in Italia ma soprattutto in altri contesti internazionali. Accanto alla mole di lavori scientifici aggiornati si percepisce poi la costante presenza della didattica antica, richiamata da tempo da molti studiosi, e della quale lo stesso D'Aguanno si era servito rispondendo alle FAQ sull'insegnare l'italiano scritto a scuola (D'Aguanno 2015; la sigla si scioglieva alla fine in una domanda retorica: "Funziona Ancora Quintiliano?").

Il lavoro vuole offrire agli insegnanti gli strumenti per orientare la pratica didattica della scrittura, nella risoluta convinzione del valore civile dell'apprendimento di questa abilità per gli studenti delle scuole di ogni ordine e grado e con particolare attenzione alla necessità di neutralizzare le inevitabili differenze di partenza nella relazione con la lingua (status socio-economico della famiglia, contesto ambientale, personale motivazione, ecc.).

A fronte della sempre crescente consapevolezza – a vari livelli istituzionali – dell'urgenza di provvedimenti che consentano di rinforzare la competenza linguistica nella propria lingua madre (oltre che l'altrettanto necessaria capacità di muoversi in un orizzonte internazionale dominando anche altre lingue) si moltiplicano le rilevazioni che sottolineano l'inadeguatezza di questa stessa competenza: tanti studiosi – e con loro anche D'Aguanno – hanno insistito ormai sulla necessità di rivedere la formazione degli insegnanti così da orientare l'insegnamento scolastico verso quella tanto vagheggiata educazione linguistica di massa, da sviluppare attraverso una «didattica esplicita, permanente, graduata e inclusiva, scientificamente fondata» (p. 13), che sostenga e affianchi l'educazione letteraria ma si mantenga su un curriculum autonomo, tarato sui bisogni linguistici degli alunni.

Il libro si compone di tre capitoli, rispettivamente concentrati su indicazioni generali, idee e modelli per l'assegnazione di compiti di diversi generi testuali e infine su altre attività di apprendimento indicate per addestrare gli alunni alla scrittura.

Nel primo capitolo vengono richiamate in modo chiaro – in un promemoria articolato in sette punti chiave – le buone pratiche generali di educazione alla scrittura: 1. far fare molta pratica; 2. far leggere e notare modelli,

buoni e cattivi; 3. dare istruzioni complete e dettagliate; 4. far scrivere diversi generi di testi; 5. graduare le difficoltà dei compiti; 6. correggere dapprima senza registro e con flessibilità; 7. costruire la motivazione alla scrittura. Si tratta di indicazioni che vengono giustificate ricorrendo agli studi di psicologia cognitiva e in particolare al rapporto tra scrittura e memoria di lavoro (ML) presente negli studi di Kellogg, secondo il quale «la progressione nell'abilità di usare la lingua scritta dipende dalla crescente capacità di saper operare con la limitata capacità della ML» (p. 29). Le tradizionali operazioni della pianificazione, traduzione e revisione (nient'altro che *inventio*, *dispositio* ed *elocutio*) vanno gestite in modo graduale, evitando il sovraccarico di funzioni: un dominio pieno e maturo della scrittura si ottiene infatti solo automatizzando – attraverso la ripetizione delle stesse attività – un passaggio alla volta, partendo dalle abilità primarie (come quelle del trasferimento della parola nel segno grafico, da praticare, in accordo con molti altri studi recenti, rigorosamente a mano)<sup>1</sup>. Del resto, anche Luca Serianni ha più volte richiamato l'attenzione sull'utilità, per l'insegnamento della lingua, di ridurre il peso della grammatica teorica (a partire dalla meccanica classificazione mnemonica di tipologie di preposizioni o complementi) e proporre per converso attività ancora troppo spesso considerate “pedestri”, come gli esercizi suggeriti dalla glottodidattica e dalla ludolinguistica (dal *cloze* alla “ricerca dell'intruso”) e al fondamentale esercizio del riassunto (cfr. per esempio Serianni 2013, specie pp. xv-xx).

L'apporto della glottodidattica, nel lavoro di D'Aguanno, si apprezza anche in relazione all'incitamento a praticare la scrittura attraverso l'osservazione diretta dei testi (non letterari, in chiave comunicativa) appartenenti a diversi generi testuali e soprattutto alla possibilità di servirsi anche per gli studenti madrelingua del modello dei sillabi concepiti per l'insegnamento dell'italiano come L2, strumenti utili per costruire un percorso didattico in gradazione di difficoltà seguendo un curriculum verticale o, piuttosto “a spirale” (p. 55). Sempre dalla linguistica educativa viene l'attenzione al concetto di interlingua: analizzando le realizzazioni intermedie dei propri alunni l'insegnante potrà servirsene come strumento diagnostico per rilevare i bisogni linguistici nella classe e costruire esercizi mirati per favorire la progressione nell'apprendimento (pp. 72-73). In generale, è particolarmente opportuno il richiamo alla strumentazione didattica usata con successo nell'insegnamento delle lingue straniere anche in considerazione della sempre più consistente presenza in classe di alunni italiani di madrelingua straniera, le cui esigenze andranno vagliate alla luce di variabili molto articolate (negli studi di sociologia delle migrazioni si distingue tra bambini nati in Ita-

---

<sup>1</sup> Cfr., per esempio, oltre alle considerazioni provenienti dalla ricerca educativa, citate da D'Aguanno (Antonutti, Gainotti, Poce, James, Jao, Berninger), anche Bianchi, Favilla 2019, e Setti 2019.

lia e bambini arrivati nei primi anni di vita, con diversi esiti in base all'età al momento dell'arrivo; questo comporta ovviamente diverse modalità di apprendimento della lingua del paese ospite e un diverso grado di integrazione linguistica; la relazione tra lingua dei genitori e lingua delle seconde generazioni viene spiegata ricorrendo, a seconda dei casi, ad etichette come lingua di contatto, adottiva, filiale: cfr. Palermo 2020, pp. 326-27).

Affrontando il complesso tema della correzione e della valutazione, inoltre, e distinguendo tra valutazione formativa e sommativa, D'Aguanno si serve convenientemente delle strategie generali messe a punto dalla ricerca educativa e suggerisce di valorizzare quanto più possibile la relazione tra docente e apprendente per mezzo della condivisione di obiettivi e criteri; la correzione si rende efficace infatti solo segnalando esplicitamente sia le mende sia le realizzazioni più felici<sup>2</sup>.

Una riflessione stimolante viene, infine, dai suggerimenti che mirano a rinforzare la motivazione, elemento fondamentale in qualunque forma di apprendimento, e che nella scrittura va costruito anche mostrando l'utilità della competenza raggiunta al di fuori dell'aula: da qui l'invito, in tutte le attività proposte nel volume, a far realizzare testi spendibili in contesti specifici (dal giornale scolastico o locale, ai *wiki*, ai blog, ecc.).

Il secondo capitolo contiene modelli di compiti ideati per la didattica della scrittura nelle scuole superiori ed è organizzato in una parte descrittiva, in cui si presenta dettagliatamente l'attività, e in una parte di commento, che prende spunto da esempi di compiti realmente svolti in licei e istituti tecnici italiani e propone articolate note per la valutazione formativa, che, coerentemente con le indicazioni date nella prima sezione del volume, insistono nel valorizzare le scelte felici presenti nei testi degli alunni, e discutono i problemi relativi alla coerenza e alla coesione alla luce degli strumenti della linguistica testuale.

Risultano particolarmente interessanti le proposte di attività meno consuete nella pratica didattica tradizionale. Per esempio, si presenta la tecnica del *film retelling*, usata nella didattica L2, per sollecitare la scrittura di un testo narrativo senza sovraccaricare la memoria di lavoro con la ricerca del contenuto e dell'organizzazione della trama (§ 2.1)<sup>3</sup>: si consente così agli alunni di concentrare l'attenzione sulle procedure testuali della narrazione e agli insegnanti di valutare in modo omogeneo la classe sulla base delle specifiche istruzioni fornite per la stesura del testo. Analogamente, la proposta di

---

<sup>2</sup> Con il ricorso, per esempio, a colori differenziati, come il verde, a più riprese suggerito da Serianni in aggiunta al tradizionale rosso e blu (cfr. Serianni 2014: 111 ss.), oppure con il sistema "a stelle e auguri" proposto da Pallotti e Rosi (cfr. <https://interlingua.comune.re.it>).

<sup>3</sup> La tecnica del *film retelling* viene qui adattata agli alunni di scuola superiore seguendo il modello sperimentato da Gabriele Pallotti per le scuole primarie e secondarie di primo grado (cfr. Pallotti, Rosi 2011; Rosi, Borelli 2014).

scrivere il testo di istruzioni e FAQ su un attività già conosciuta (§ 2.2) ha l'indubbio vantaggio di motivare gli studenti alla scrittura (perché essi stessi potranno condividere il testo in rete o in altre sedi e coinvolgere lettori realmente interessati al contenuto delle loro prove) e al contempo di gerarchizzare i contenuti in base alla loro rilevanza informativa selezionando le domande a cui rispondere nelle FAQ (con un utile allenamento a proiettare il punto di vista al di fuori del sé, tipicamente egocentrico, degli scriventi ancora inesperti).

Si rivelano molto efficaci anche le istruzioni fornite in merito a prove più abituali nella scuola, come le recensioni (§ 2.3), le email formali (§ 2.4), le relazioni (§ 2.5), gli appunti e i resoconti (§ 2.6), e infine gli articoli e i saggi (sintesi da più testi: § 2.7), cioè quelle attività di scrittura documentata particolarmente importanti anche perché propedeutiche non solo allo svolgimento delle prove previste dall'esame di stato ma anche a compiti abituali all'università e in molti contesti lavorativi.

Nel terzo capitolo si propongono attività per l'ampliamento delle conoscenze linguistiche generali. Molto opportunamente si insiste su attività dedicate al lessico più formale, il cosiddetto lessico accademico<sup>4</sup>, da rafforzare con attività strutturali e programmate (§ 3.1; non basta, evidentemente, l'esposizione passiva a testi complessi, peraltro sempre condizionata da variabili socio-ambientali); si passa ad esercizi di combinazione sintattica, che possono avere ricadute positive «non solo sulla competenza sintattica, ma anche sullo sviluppo del decentramento cognitivo, dell'uso della punteggiatura, della capacità di rivedere i testi e di quella più generale di leggere e comprendere» (p. 217, § 3.2); si presentano poi esempi di esercizi pensati per potenziare la coesione del testo tramite l'uso di coesivi e connettivi testuali (§ 3.3) e infine rinsaldare il corretto uso della punteggiatura e dei segni paragrafematici (§ 3.4), ancora scarsamente dominati dagli studenti per la difficoltà di abbandonare la considerazione puramente prosodica dei segni interpuntivi (erroneamente interpretati come indicazioni grafiche corrispondenti alle pause del parlato). Nel paragrafo dedicato, come del resto in tutte le attività commentate, sono forniti correttivi per una scelta adeguata di esercizi mirati, che pur si trovano comunemente in grammatiche scolastiche e eserciziari, ma che non sempre favoriscono una matura e consapevole riflessione sugli usi linguistici. In questo senso, per esempio, il richiamo alla scelta di esercizi variati, basati, piuttosto che su banali frasi irrelate, su brevi testi autentici, ben punteggiati all'origine e solo in un secondo tempo più marcati rispetto all'uso

---

<sup>4</sup> Il richiamo è a Beacco *et al.* 2016; si fa riferimento ovviamente, in chiave didattica, anche alla classificazione per rango di frequenza proposta da Tullio De Mauro nel suo *Grande dizionario dell'uso*: cfr. Chiari, De Mauro 2014.

standard, consentirà di condurre gli alunni a orientarsi in un territorio così poco rigido ma comunque fondamentale per la corretta comprensione del testo come quello della punteggiatura.

Grazie a una documentazione solida, ottenuta comparando con rigore scientifico molteplici punti di vista sull'apprendimento e a un'esposizione chiara e paziente, frutto di una capillare sperimentazione *in re*, questo libro si presenta come una guida indispensabile per accompagnare i docenti delle scuole superiori (ma in qualche caso anche, perché no, dei docenti che operano nei gradi dell'istruzione inferiore e nell'università) nella costruzione di un proprio personale percorso didattico: e l'approccio risulta particolarmente convincente perché se ne spiegano diffusamente le ragioni, proprio come viene suggerito di fare in ogni classe.

## Riferimenti bibliografici

- Beacco, Jean-Claude *et al.* (2016), *A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training. The Language Dimension in All Subjects*, Council of Europe, Strasbourg.
- Bianchi, Valentina – Favilla, Maria Elena (2019), *Scrivere a mano: un'abilità da sviluppare o un'abitudine fuori moda?* in Massimo Palermo – Eugenio Salvatore (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*. Atti del secondo Convegno nazionale ASLI Scuola (Siena, Università per Stranieri, 12-14 ottobre 2017), Firenze, Cesati, pp. 185-194.
- Chiari, Isabella – De Mauro, Tullio (2014), *The New Basic Vocabulary of Italian as a Linguistic Resource*, in Roberto Basili, Alessandro Lenci, Bernardo Magnini (a cura di), *First Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-it 2014* (Pisa 9-10 dicembre 2014), Pisa, Pisa University Press, pp. 113-116.
- D'Aguanno, Daniele (2015), *Insegnare l'italiano scritto a scuola: FAQ*, Speciale Treccani *Dalla grammatica alla pratica: esercizi di scrittura*, 20 dicembre, [www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/speciali/scrittura/D\\_Aguanno.html](http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/scrittura/D_Aguanno.html) (ultimo accesso febbraio 2020).
- Palermo, Massimo (2020), *Linguistica italiana*, seconda ed., Bologna, il Mulino (I ed. 2015).
- Pallotti, Gabriele – Rosi, Fabiana (2011), *Osservare l'interlingua a scuola: dall'analisi alla didattica*, in «Educazione interculturale», 9, 3, pp. 339-354.

Rosi, Fabiana – Borelli, Chiara (2014), *Il processo di produzione scritta: la coesione verbale in testi di scuola primaria*, in «Italiano LinguaDue», 6, 2, pp. 247-268.

Setti, Raffaella (2019), *La scoperta della lingua italiana. Linguistica per insegnare nella scuola dell'infanzia e primaria*, Firenze, Cesati.

Serianni, Luca (2013), *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*, Roma-Bari, Laterza (2015<sup>2</sup>).

Serianni, Luca (2014), *Giusto e sbagliato: dove comincia il territorio dell'errore*, in Sergio Lubello (a cura di), *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, Bologna, il Mulino, pp. 235-246 (poi in Id., *Per l'italiano di ieri e di oggi*, Bologna, il Mulino, 2017, pp. 441-451).

---

