

Recensione di Luca Cignetti, Silvia Demartini, Simone Fornara e Matteo Viale, *Didattica dell'italiano come lingua prima*, Bologna, il Mulino, 2022

DAVIDE MASTRANTONIO*

DAVIDE MASTRANTONIO (davide.mastrantonio@unive.it) insegna Linguistica italiana all'Università Ca' Foscari di Venezia. Si è occupato di vari aspetti e momenti della storia dell'italiano. È membro del comitato scientifico della rivista «La lingua italiana» e del comitato di redazione di «Italiano a scuola». Ha tenuto corsi di formazione per l'IPRASE e per la Fondazione «I Lincei per la scuola».

Nel 2023, al momento della stesura di questa recensione del volume di Cignetti, Demartini, Fornara e Viale, si sono celebrati due importanti anniversari: i cinquant'anni dalla fondazione del GISCEL (1973) e i cento dalla nascita di don Lorenzo Milani (1923), un'istituzione e una figura che hanno segnato la storia dell'educazione linguistica in Italia. Le due ricorrenze stimolano una riflessione sui progressi compiuti in quest'ambito nell'ultimo mezzo secolo, sui nodi ancora da affrontare, sugli strumenti più adeguati allo scopo¹.

Fra questi ultimi, ha certamente grande rilevanza la recente diffusione di corsi universitari di "Didattica dell'italiano" come lingua prima (uno, tenuto da chi scrive, è attivo presso l'Università Ca' Foscari di Venezia). Si tratta di corsi professionalizzanti che offrono una prospettiva applicata sulla linguisti-

* Contributo elaborato nell'ambito del progetto «Dizionario dell'italiano accademico: forme e funzioni testuali (DIA)», Prot. P20222CFEE, finanziato dall'Unione Europea - Next-Generation EU - PIANO NAZIONALE DI RIPRESA E RESILIENZA (PNRR) - MISSIONE 4 COMPONENTE 2, INVESTIMENTO 1.1 Fondo per il Programma Nazionale di Ricerca e Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) - CUP N. H53D23009570001 (Unità di ricerca dell'Università Ca' Foscari Venezia).

¹ Sui cinquant'anni del GISCEL si veda l'articolo divulgativo di Sobrero (2023).

ca italiana, la disciplina madre; illustrano cioè problemi didattici tenendo conto delle acquisizioni provenienti da tutti gli ambiti in cui lo studio dell'italiano si esercita: grafia, fonetica, morfologia, sintassi, lessico, testualità, pragmatica, sociolinguistica, contatto linguistico, storia della lingua (con particolare attenzione ai testi letterari). Naturale conseguenza dell'attivazione di questi corsi è la necessità di mettere a punto manuali che sintetizzino gli orientamenti essenziali della sotto-disciplina in questione.

Rispetto al ricco panorama relativo alla didattica dell'italiano a stranieri, i manuali per l'insegnamento dell'italiano L1 sono ancora relativamente pochi, come sottolineano anche gli autori del nostro volume (p. 19)². Molto vaste, invece, sono ormai la riflessione e la sperimentazione nel campo dell'educazione linguistica per quel che riguarda l'italiano L1; l'ampia bibliografia del volume di Cignetti *et al.* testimonia proprio i numerosi progressi compiuti nell'ultimo mezzo secolo nei vari rami della linguistica applicata e della psicologia dell'apprendimento. Tra i maggiori meriti di questo manuale c'è proprio il raccogliere, digerire e ordinare questo vasto materiale, mettendolo agilmente a disposizione nello scaffale dell'insegnante di italiano. L'opera valorizza in misura non secondaria le numerose ricerche precedenti degli autori, tutti esperti nel campo della didattica dell'italiano.

L'osservazione della struttura del volume permette di ricavare due preziosi orientamenti seguiti dagli autori: da un lato, la decisione di offrire uno specchio ampio dei temi della linguistica italiana da tener presenti nell'insegnamento, anche a costo di offrire di essi schizzi talvolta rapidissimi: la variazione dell'italiano nel tempo, nello spazio geografico e nello spazio comunicativo (capitolo 2); le caratteristiche del parlato e della scrittura a confronto (capitoli 2, 3 e 4); la struttura del vocabolario (capitolo 7); la natura del testo e dei suoi dispositivi (capitolo 8); i linguaggi settoriali (capitoli 7 e 9); dall'altro lato, gli autori danno pari dignità ad aspetti che nella storia della didattica sono stati invece a lungo trascurati (la didattica dell'italiano è stata ed è ancora spesso una «didattica parziale», p. 40); è significativo in tal senso che la didattica della scrittura sia affiancata alla didattica della lettura (capitolo 4) e preceduta e seguita da due capitoli dedicati alle abilità orali (capitoli 3 e 5); è anche significativo che il volume si chiuda con una sezione dedicata alla valutazione (capitolo 10).

Altri aspetti trasversali all'intero volume che vale la pena sottolineare fin da subito sono i seguenti: a) l'attenzione molto ampia accordata alla scuola primaria, ciò che rende il volume adatto anche ai corsi di linguistica italiana

² Due volumi recenti sono Ardissino (2019) e Balboni (2023). Solo il secondo, però, presenta una panoramica ampia della disciplina; il volume curato da Ardissino, contenente in misura maggiore saggi sull'insegnamento della letteratura, offre invece una selezione ridotta di temi linguistici. Non vanno poi dimenticati alcuni precedenti illustri, come il volume di Maria Luisa Altieri Biagi (1978).

di Scienze della formazione primaria; b) il confronto costante fra la situazione italiana e il quadro della Svizzera italiana (cfr. p. es. p. 74-5), reso naturale dal fatto che tre dei quattro autori insegnano nella Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana di Locarno (SUPSI); a tal proposito, gli autori mostrano che le linee guida svizzere sono in molti casi più specifiche di quelle italiane, sia per quel che riguarda il parlato (p. 74-75), sia per la punteggiatura (p. 208), sia per i contenuti grammaticali (p. 212); c) infine, il richiamo frequente ai presupposti evolutivi e cognitivi del linguaggio: si vedano a titolo di esempio le osservazioni dedicate allo sviluppo della facoltà del linguaggio (pp. 75-77, p. 100) e all'apprendimento linguistico nel bambino (pp. 198-199).

Il volume lascia invece deliberatamente fuori dal suo campo di osservazione altri aspetti, tra cui: a) le questioni legate ai disturbi specifici dell'apprendimento (p. 22); b) il tema del neoplurilinguismo e della presenza crescente di "nuovi italiani", per i quali l'italiano è lingua di scolarizzazione ma non di socializzazione primaria (p. 26); c) i problemi relativi all'insegnamento della lingua letteraria: due brevi cenni in proposito si trovano nella sezione dedicata all'evoluzione dei programmi scolastici (p. 36) e in riferimento all'esercizio della parafrasi di testi letterari del passato (p. 66). Di seguito consideriamo distintamente i vari capitoli del volume.

Nel capitolo 1 (*Insegnamento e apprendimento dell'italiano*) sono raccolti i presupposti teorici, storici e legislativi che fanno da sfondo all'insegnamento dell'italiano L1. Sono presentati e discussi i seguenti aspetti: i contesti di apprendimento e gli approcci didattici (pp. 22-26); la nozione di competenza (pp. 38-40); le abilità di base (pp. 40-1); cenni alla storia dell'alfabetizzazione in Italia (pp. 27-29); l'emergere della nozione di "educazione linguistica" (pp. 29-34); l'evoluzione dei programmi scolastici dall'Unità in poi (pp. 34-39); i principali documenti ufficiali che regolano o guidano l'insegnamento, cioè la legge sull'autonomia scolastica, le raccomandazioni europee, le *Indicazioni nazionali* per l'Italia e il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* per la Svizzera italiana (pp. 42-48).

Il capitolo 2 (*Quale italiano insegnare*) offre un rapido inquadramento relativo agli assi di variazione dell'italiano, che tiene conto del fatto che la variazione è stata ed è ancora troppo spesso trascurata dalla pedagogia linguistica tradizionale, basata su un approccio rigidamente monolingustico: diacronia (pp. 52-54), diatopia (pp. 54-55), diastratia (pp. 56-57), diamesia (pp. 58-59), diafasia (pp. 59-60). Quest'ultimo asse di variazione conduce al problema della norma linguistica, intesa sia come norma scolastica (o «italiano scolastico»: pp. 62-63)³, sia e soprattutto come norma sociale, con l'illustra-

³ Ciò che Luca Serianni esprimeva con la bella immagine della "norma sommersa" (cfr. Serianni, Benedetti 2009: 65), che si affiancava ad altri tipi di norma: la "norma sociale", la "norma dei grammatici", la "norma silenziosa" (Palermo 2020: 189, che si rifà a Patota).

zione del problema della ristandardizzazione, cioè la promozione sociale, negli ultimi decenni del Novecento, di una serie di tratti linguistici prima ritenuti scorretti (pp. 64-65).

Il capitolo 3 (*La didattica del parlato e dell'ascolto*) approfondisce l'insegnamento dell'italiano nell'ambito dell'oralità. La didattica del parlato è ancora scarsamente sviluppata⁴; radicata è la convinzione secondo cui a parlare si impari da sé (p. 71): l'assunto è certamente vero per le pratiche discorsive informali e colloquiali; ma «non si può controllare il proprio parlato e migliorarlo se non si sa quali aspetti guardare» (p. 74). In questo frangente, le indicazioni svizzere sembrano essere più specifiche delle *Indicazioni nazionali* (pp. 74-75). Nel già citato *Piano di studio* ticinese sono individuate come pertinenti all'ascolto la capacità di accettare punti di vista e opinioni diversi e il saper gerarchizzare i contenuti ascoltati (p. 75). Sempre nel *Piano* ticinese, nell'ottica del cosiddetto curriculum verticale il saper strutturare un discorso è una competenza scandita per sotto-obiettivi che vanno dal controllo della struttura logica dei testi alla gestione della progressione tematica (p. 75).

Da un punto di vista filogenetico, la facoltà del linguaggio è resa possibile dallo sviluppo di altre abilità che la sostengono, l'intersoggettività e l'intenzionalità, ed è collegata alla duplice natura simbolica e sonora del segno linguistico (p. 76). Nel capitolo sono compendiate le differenze fra scritto e parlato (p. 79); la prospettiva passa dal docente, che deve fare attenzione alle proprie produzioni (p. 79), al discente, invitato ad andare a caccia di tracce di parlato nei testi scritti (p. 81). Si esplorano vari registri del parlato, dalle pratiche non formali solitamente stigmatizzate come la conversazione fra studenti (p. 82) al parlare per raggiungere vari scopi: raccontare, descrivere, dare regole, spiegare e argomentare (vengono cioè ripresi in prospettiva orale i cinque tipi testuali illustrati più in dettaglio nel capitolo 8).

In relazione all'argomentare è illustrata la pratica anglosassone del *debate* (p. 87), felicemente innestata nella tradizione retorica classica: a sostegno della necessità di documentarsi è citato il motto catoniano *rem tene, verba sequentur* (che potremmo tradurre, esplicitandolo, come «afferra bene i concetti, e occupati poi della scelta delle forme più adeguate»). Le abilità dell'ascolto sono dettagliate per ambiti, pratiche, finalità: si può ascoltare per piacere, per imparare, per eseguire, per ricordare, per selezionare informazioni precise e per ribattere (p. 92); sono messi in luce gli strumenti di controllo e le strategie di ascolto, che coinvolgono le pratiche del prendere appunti, fare domande, attuare strategie metacognitive (p. 94).

Costituisce un capitolo a parte quello dedicato alla *Letture espressive ad alta voce* (capitolo 5), che in aggiunta agli aspetti propri delle produzioni ora-

⁴ Cfr. da ultimo Dota (2022).

li implica anche capacità di tipo performativo, legate cioè all'espressività e all'efficacia comunicativa (p. 173). Gli autori sottolineano come «negli ultimi anni, a livello internazionale, si siano moltiplicate [...] le ricerche scientifiche sul tema [...] e le iniziative per promuovere la lettura ad alta voce» (p. 175); la ragione risiede nei benefici di questa pratica, che spaziano dal livello meramente linguistico (assimilazione del lessico e dei tratti testuali) al potenziamento delle competenze emotive e dell'empatia (p. 175)

Nel capitolo 4 (*La didattica della lettura e della scrittura*) si puntualizza che la lettura e la scrittura sono processi interdipendenti, benché distinti (p. 99)⁵. A differenza del parlato spontaneo, il dominio della letto-scrittura non è un processo naturale (p. 97) e richiede quindi un grande sforzo da parte dei più piccoli (alla scuola primaria si dà grande attenzione lungo tutto il capitolo): la transcodificazione, cioè l'abilità di tradurre i suoni in lettere rispettando le norme ortografiche, è solo il primo passo; l'entrata nel mondo scritto comporta infatti una vera e propria ristrutturazione dei concetti. Le componenti relative al grado di maturazione cognitiva (fattori interni) si affiancano agli stimoli ambientali (fattori esterni), da intendere come la presenza di «comportamenti alfabetizzati» (p. 100) che i bambini notano intorno a sé e nei quali riconoscono degli scopi pratici che trascendono il semplice – e certamente presente – desiderio di imitare gli adulti (p. 107).

L'alfabetizzazione segue un percorso graduale (si parla di «alfabetizzazione emergente», p. 102), che va anzitutto stimolato e incoraggiato prima che normato. Il capitolo dà molta attenzione alla «psicogenesi» della lingua scritta (pp. 107-112), con approfondimenti specifici sulla differenziazione fra disegno e scrittura, sulle tappe progressive di fonetizzazione (cioè il passaggio dalla fase sillabica a quella alfabetica, p. 111) e sull'emersione della consapevolezza ortografica (cioè la capacità di dominare le imperfette corrispondenze tra suoni e lettere); i modelli e i metodi impiegati per raggiungere tali obiettivi di apprendimento vengono debitamente problematizzati (pp. 121-122). Attività proposte per il consolidamento delle abilità scritte sono quelle legate alla scrittura spontanea, come scrivere qualcosa che piace, scrivere il finale di una storia interrotta, scrivere un invito o le istruzioni di un gioco (pp. 115-116). Altre attività sono invece più mediate o orientate alla lettura, come la dettatura agli adulti (p. 117-119) e varie esperienze di riletture (p. 119).

La seconda parte del capitolo è dedicata più specificamente alla comprensione scritta, con la distinzione dei vari tipi di lettura: orientativa, selettiva, globale (o estensiva), infine analitica (o intensiva). A differenza dei pro-

⁵ L'interdipendenza fra i due ambiti è un'acquisizione ormai solida degli studi di psicologia dell'apprendimento (cfr. p. es. Deschênes 1988), ma non sempre tenuta in adeguata considerazione. Quanto alla didattica della scrittura a scuola, il riferimento recente più completo è D'Aguanno (2019).

cessi di produzione, che implicano un output controllabile e analizzabile, la comprensione è più sfuggente e forse per questo meno studiata; è significativo in tal senso quanto scrivono gli autori appoggiandosi alle riflessioni di Tullio De Mauro:

la comprensione del testo scritto è materia ancora in gran parte inesplorata negli studi di linguistica, dove si privilegia tradizionalmente «la produzione [...] e, più in genere, la semiotica e gli strumenti, le forme, le regole della lingua considerate sempre dal punto di vista della produzione di frasi, discorsi, *paroles*» (p. 125)⁶

La comprensione del significato di un testo si costruisce a partire da varie sotto-abilità: il riconoscimento del significato delle parole; la comprensione della struttura della frase; la comprensione della struttura del testo; la capacità di produrre inferenze, cioè ragionamenti che il lettore compie sul testo basandosi sulle sue conoscenze pregresse; il costante monitoraggio di tutte queste attività (p. 125). Un ruolo importante è svolto dalla memoria e dagli schemi cognitivi globali (*frames* e *scripts*, p. 128). L'insegnamento della comprensione si può sviluppare attraverso varie strategie e tecniche didattiche: le domande sul testo (p. 129), gli esercizi di completamento (o *cloze*, p. 131), il *puzzle* di parole e il riordino (o *jigsaw*: pp. 132-134). Un ruolo centrale è svolto dalla parafrasi, dal riassunto e dalla sintesi (pp. 135-136), che, potremmo dire, trasformano un problema di comprensione in un problema di produzione (vedi quanto ricordato poco sopra).

Dopo una sezione dedicata alle tecniche didattiche «collaborative» (come il *social reading*, pp. 138-139), l'attenzione torna alla produzione scritta, illustrata con il ricorso a schemi che identificano le fasi e i processi coinvolti nella scrittura, con particolare attenzione all'*inventio*, alla pianificazione, alla stesura e alla revisione (pp. 143-144). Queste fasi (e i vari gradi di sviluppo cognitivo correlati) sono esemplificate per mezzo di elaborati di scriventi della scuola primaria (pp. 144-146). Una sezione a mio avviso molto importante è l'analisi dei cosiddetti «appigli», cioè quegli elementi che aiutano a costruire un testo offrendo ancoraggi all'attività di scrittura: la consegna (p. 148), gli schemi testuali (p. 150), l'osservazione di buoni modelli (p. 151). Nella parte finale del capitolo trova spazio una riflessione dedicata alla valutazione delle competenze scritte e alla correzione degli elaborati (pp. 159-163).

Il capitolo 6 (*La riflessione sulla lingua*) è dedicato alla riflessione metalinguistica, ambito che dialoga col tradizionale insegnamento grammaticale. Anche in questo caso il volume sistematizza e raccoglie gli esiti di una riflessione lunga decenni. Le critiche all'insegnamento tradizionale della gram-

⁶ Il passo di De Mauro citato da Cignetti *et al.* è ricavato dal saggio *Qualche ipotesi sulla comprensione degli enunziati*, «La Linguistique», 29 (2), 1993, p. 41.

tica – animato da un approccio tassonomico (dunque non orientato a capire gli usi reali) e confinato al terreno della morfosintassi – sono un cavallo di battaglia dell'educazione linguistica e si sono espresse in forme caustiche soprattutto negli anni Settanta. Una questione centrale affrontata dagli autori è il rapporto fra il polo delle conoscenze grammaticali (il sapere) e quello delle competenze d'uso della lingua (il saper fare). Secondo gli approcci più critici verso la pedagogia linguistica tradizionale, la grammatica non sarebbe affatto utile a migliorare la scrittura («uno dei più grandi abbagli della storia della didattica è stato quello di ritenere la grammatica lo strumento che insegna a parlare e a scrivere correttamente», p. 187). Sappiamo che la questione è in realtà più sfumata, ed è giustamente problematizzata lungo tutto il volume: infatti la consapevolezza dei meccanismi linguistici è concepita come uno strumento utile a migliorare competenze e prestazioni (sapere => saper fare).

Un punto dolente della programmazione curricolare risiede nella vaghezza dei contenuti grammaticali da sottoporre all'attenzione degli studenti nei vari cicli d'istruzione. Secondo gli autori, il principale motivo di questa situazione è che

allo stato attuale nessuno studioso e nessuna ricerca hanno stabilito con certezza quali contenuti grammaticali sono padroneggiabili a livello cognitivo alle diverse età dello sviluppo di allieve e allievi, perché è assai difficile e problematico farlo (p. 213).

Insomma, «mancano tuttora ampie indagini che diano conto [...] della capacità di riflettere sulla propria lingua» (p. 213); in questo contesto, «risulta quasi del tutto assente la connessione fra riflessione sulla lingua e miglioramento delle competenze nell'uso della lingua» (p. 213). Molto importante è pertanto la proposta di un sillabo morfosintattico, che gli autori sviluppano tenendo conto delle *Indicazioni nazionali* (pp. 208-22); il sillabo procede dalle prime riflessioni su suoni, parole e combinazioni di parole (scuola dell'infanzia), alle analisi sulle classi morfologiche osservate a partire dalla frase (scuola primaria), fino allo studio di oggetti linguistici via via più articolati come la frase complessa e all'attenzione crescente ai dispositivi della testualità (scuola secondaria di primo e secondo grado).

La riflessione sulla lingua è inoltre indispensabile per problematizzare la nozione di "errore", nozione scolastica come forse nessun'altra, e strettamente connessa ai processi di valutazione. Vengono qui in soccorso le categorie desunte da Eugenio Coseriu, "sistema, norma e uso" (p. 189). Felice mi pare l'esempio di **aprito*, participio analogico di *aprire* (p. 189): una produzione possibile nel parlato infantile (si veda il dialogo reale a p. 201) e in linea col *sistema* proprio in quanto analogica (la maggioranza dei verbi in *-ire* forma il participio in *-ito*), ma messa al bando da una *norma* linguistica (intendendo coserianamente la norma come un dispositivo sociale che opera nella dimensione tradizionale del linguaggio). Possiamo notare a tal proposito che i par-

ticipi in *-erto* costituiscono un gruppo minoritario dal punto di vista dei lessemi coinvolti (*aperto, coperto, offerto, scoperto, sofferto* e pochi altri), ma sono molto frequenti in termini di occorrenze⁷. Particolare attenzione è data dal capitolo agli aspetti metodologici, con l'illustrazione dell'approccio induttivo e deduttivo, osservati nelle loro caratteristiche distintive, nei loro vantaggi e nei loro limiti (pp. 203-208).

Il capitolo 7 (*La didattica del lessico*) si occupa della natura del lessico e delle strategie utili a potenziarne l'acquisizione. Abbiamo già ricordato che nella pedagogia linguistica tradizionale lo sforzo di riflessione sulla lingua è quasi interamente assorbito dalla morfosintassi; ma una buona didattica della lingua non può permettersi di trascurare l'ampliamento sistematico del lessico, sia perché il lessico è in diretto rapporto col mondo extralinguistico, sia perché ogni testo è indagabile e comprensibile *in primis* a partire dalla sua superficie, fatta appunto di parole. Il capitolo esordisce con una concisa ma efficace spiegazione delle principali nozioni metalinguistiche riferite al lessico (pp. 249-254): lessema, parole piene e vuote⁸, strati del vocabolario⁹ basati sulla frequenza, sul grado di genericità vs. specializzazione e sullo statuto socioculturale dei parlanti: vocabolario di base, vocabolario comune, vocabolari tecnico-scientifici. E ancora: parole semplici e polirematiche, collocazioni, rapporti semantici fra parole (sinonimia, antonimia, iper- e iponimia, meronimia, pp. 253-254).

Segue una sezione dedicata ai dizionari: dizionario dell'uso; etimologico; di famiglie di parole; analogico; dei sinonimi e contrari; glossari tecnici. Il capitolo si concentra poi sulla competenza lessicale, abbandonando momentaneamente la prospettiva delle parole per abbracciare quella del parlante. La conoscenza di una parola è un processo non binario bensì scalare, che coinvolge il dominio di tutti livelli linguistici della parola stessa (p. 262): forma fonica e ortografica; morfologia; *pattern* sintattici; significati e accezioni; relazioni lessicali con altre parole e solidarietà sintagmatiche (o collocazioni). Dialoga con il capitolo 9 il paragrafo *Lessico e discipline* (pp. 265-7), che dà attenzione alle terminologie tecniche. In questa sezione si avverte la mancanza di un riferimento alla nozione di "lessico accademico" (o "lessico della conoscenza"), inteso come insieme di parole di registro medio-alto trasversali ai settori disciplinari, dunque ben distinte dal lessico tecnico e specialistico¹⁰.

⁷ Ed è proprio l'alta frequenza, in prospettiva cognitiva, il presupposto che consente il mantenimento di forme non analogiche, cfr. Croft, Cruse (2004: 292-5).

⁸ Si tratta di una distinzione risalente alla tradizione grammaticale greca antica e in parte contestabile, ma comunque utile, cfr. Prandi (2014).

⁹ Qui inteso come l'insieme di parole di una lingua, non il prodotto editoriale che le registra.

¹⁰ Si vedano in particolare la lista di parole accademiche di Spina (2010), consultabile online, e la lista di D'Aguanno (2019: 206). Per un inquadramento del problema cfr. anche Mastrantonio (2021).

Le attività didattiche rivolte al lessico sono esemplificate attraverso esercizi di vario tipo e finalità, come i giochi linguistici (p. 268), i *cloze* (p. 269), gli esercizi mirati a consolidare la competenza di registro (p. 270); si tratta di pratiche estremamente importanti se si considera che la competenza di registro appare oggi sempre più vacillante a seguito di rivolgimenti di vasta portata, tra cui l'estensione dello spazio sociale della scrittura (cfr. Prada 2016).

Il capitolo 8 (*La didattica del testo*) è dedicato al testo, riconosciuto ormai come il vero oggetto di analisi della comunicazione: è infatti all'interno del testo che acquistano senso tutti i livelli linguistici inferiori, altrimenti inerti. Questa prospettiva è stata sancita non solo dallo sviluppo novecentesco di branche come la linguistica testuale e la pragmatica, ma anche dalla pratica glottodidattica relativa alle seconde lingue (cfr. a titolo di esempio Benucci 2007: 47). L'affermazione a inizio capitolo è quindi solo apparentemente provocatoria: come Giorgio Graffi (cit. a p. 283) ha potuto sostenere che la seconda metà del Novecento può essere definita «l'era della sintassi»¹¹, così gli autori del nostro volume hanno buon gioco nel «chiamare i primi decenni del terzo millennio l'era della testualità» (p. 283).

Un succinto stato dell'arte relativo alla linguistica del testo (p. 284) è seguito dall'illustrazione dei principi cardine della testualità: coerenza, coesione, intenzionalità, accettabilità, informatività, situazionalità e intertestualità. Sarà bene notare che queste categorie, che fanno capo alla sistemazione di De Beaugrande, Dressler (1994), sono sempre più chiamate a misurarsi con un altro fenomeno, l'ipertestualità, che caratterizza i testi digitali ed è responsabile di una vera e propria «destrutturazione» delle forme tradizionali della testualità (Palermo 2017). Sono poi passate in rassegna le possibili tipizzazioni testuali, cioè i raggruppamenti di testi in famiglie basate su vari tipi di criteri: vincolo comunicativo, genere testuale, tipo testuale (pp. 286-289).

L'attenzione si sposta quindi sui tipi testuali, con una disamina delle cinque tipologie a base funzionale: tipo descrittivo, tipo narrativo, tipo espositivo, tipo argomentativo e tipo prescrittivo (pp. 189-197: un'utile tabella riassuntiva è a p. 288). Sono poi affrontati più nello specifico il piano della coerenza e della coesione, con l'analisi della progressione del *topic* e delle relazioni logiche e dei corrispondenti dispositivi dell'anafora e dei connettivi. Chiude il capitolo un paragrafo dedicato al testo digitato (pp. 304-305).

Il capitolo 9 (*L'italiano come lingua di comunicazione a scuola*) si concentra sull'italiano non come oggetto di studio bensì come strumento per veicolare conoscenze, al centro dunque dell'interesse anche degli altri ambiti disciplinari. La trasversalità dell'educazione linguistica e la necessità di un approccio interdisciplinare sono istanze formulate con chiarezza dalle *Dieci tesi*

¹¹ Il passo di Graffi è ricavato dal volume *Due secoli di pensiero linguistico. Dai primi dell'Ottocento a oggi*, Roma, Carocci, 2010, p. 308.

fino alle *Indicazioni nazionali* (entrambi i documenti sono ampiamente richiamati alle pp. 328-330), e sono aspetti strettamente correlati al grado di successo scolastico in tutte le discipline.

La prima parte del capitolo si concentra sull'uso linguistico del docente, con la discussione di aspetti solo apparentemente banali, in realtà decisivi: la paura di parlare in pubblico, specie se si è alle prime armi (p. 312); la necessità di ricevere una formazione specifica in tal senso (p. 313); la struttura pragmatico-testuale del genere "lezione", con attenzione data alle domande rivolte all'uditorio, all'uso di aneddoti e citazioni, alla presenza di dati e statistiche, alla giusta ridondanza dei contenuti (p. 315). L'attenzione degli autori va anche agli aspetti soprasegmentali e paraverbali, quali la pronuncia, il volume e il tono di voce, la gestualità e l'uso dello sguardo, strumento essenziale per mantenere il contatto con chi ascolta; anche in questo caso può essere significativo il parallelismo con l'oratoria romana e in particolare con la fase dell'*actio*¹². A proposito dello sguardo varrà la pena citare per esteso un passo del volume:

Ma dove deve guardare l'insegnante? In generale, nelle lezioni frontali, l'atteggiamento giusto consiste nel rivolgere democraticamente lo sguardo all'intera classe, guardando a turno negli occhi tutti gli studenti [...]. Se l'aula è molto grande e gli studenti particolarmente numerosi, si potrà invece orientare lo sguardo verso singole porzioni dell'aula [...] così da dare l'impressione di rivolgersi a tutto il pubblico (p. 320).

Tutto questo nella consapevolezza che nel parlato la componente strettamente verbale contribuisce in percentuale ridotta a trasmettere il senso della comunicazione (p. 317). La sezione dedicata alla scrittura in classe (pp. 231-237) mescola la prospettiva del docente e del discente; le sezioni di ortografia e punteggiatura (pp. 322-326) potevano forse essere accorpate al capitolo sulla didattica della scrittura (capitolo 4, pp. 225-230).

¹² Alla retorica classica è tra l'altro dedicato il Quadro 9.1 (pp. 313-4). L'attenzione a questo ambito mi pare importante anche in chiave interdisciplinare, per attualizzare l'insegnamento delle lingue classiche e per favorire punti di contatto fra queste e l'italiano. A proposito dell'importanza dei tratti soprasegmentali e paraverbali nell'*actio*, riporto il commento di Cicerone a un frammento di orazione che Gaio Gracco pronunciò successivamente all'uccisione del fratello Tiberio, nel contesto dei tumulti legati alla riforma agraria: «Tutti concordano sul fatto che egli [Gaio] pronunciasse queste parole accompagnandole con degli sguardi [*oculis*], un tono di voce [*voce*] e dei gesti [*gestu*] tali che neppure i nemici potevano trattenere le lacrime» (Cicerone, *De oratore* 3, 214). Il frammento di Gaio Gracco è il seguente: «Dove posso andare, oh me misero? Dove volgermi? Al Campidoglio? Ma gronda del sangue di mio fratello! A casa? Per vedere la misera madre che si lamenta affranta?» (*Oratorum romanorum fragmenta*, n. 48, fr. 61; entrambi i passi sono citati in Cavarzere 2007: 85, nelle traduzioni di Mario Martina).

Nella seconda parte del capitolo viene dato spazio all'italiano come lingua veicolare per l'insegnamento delle discipline, con particolare attenzione alle materie scientifiche, su cui negli ultimi anni si sono realizzate molte sperimentazioni (uno stato dell'arte è a pp. 332-333). In questa sezione, uno sguardo d'insieme sui problemi legati all'uso del libro di testo si fonde felicemente coi suggerimenti su possibili esercizi da svolgere in classe, come la manipolazione di testi disciplinari finalizzata a creare testi divulgativi («voci di enciclopedia, articoli [...] di divulgazione, fumetti divulgativi», p. 334) o la trasformazione «in chiave matematica [di] fiabe classiche o racconti» (p. 333).

Il capitolo 10 (*La valutazione*) parte mettendo a fuoco la differenza tra il valutare contenuti e il valutare competenze (p. 339). Com'è noto, la valutazione costituisce un problema spinoso e al centro di discussioni ricorrenti: valutare è un'operazione complessa per il docente e si accompagna a un grande investimento emotivo da parte degli studenti e delle famiglie; va inoltre messa in conto la necessità di raccogliere informazioni sul funzionamento generale del sistema di istruzione, ciò che ha portato alla creazione di test e valutazioni standardizzate (cfr. sotto). In modo del tutto condivisibile, gli autori «sgombr[ano] il campo dall'illusione che esista una valutazione perfettamente oggettiva» (p. 340); ma proprio per questo richiamano l'esigenza di «defini[r]e [...] criteri precisi» (p. 341). Esistono valutazioni di diverso tipo a seconda dell'uso che se ne fa: si hanno valutazioni *predittive* finalizzate alla scelta di un percorso; *diagnostiche* che servono a capire il livello all'entrata di un percorso; *formative*, utili a dare ai discenti riscontri in corso d'opera; *sommative*, che coincidono con la valutazione finale di un'attività e dunque con il voto; infine *certificative*, tese a documentare il livello di competenza raggiunto e dotate di valore ufficiale (pp. 341-342). Molto utili sono le rubriche valutative riportate a pp. 344-345, che costituiscono esempi di griglie adottabili dai docenti.

Ampio spazio viene dato ai test standardizzati, e precisamente i test PISA (pp. 346-352) e INVALSI (pp. 352-359). Si tratta, mi pare, di approfondimenti quanto mai opportuni: una migliore conoscenza di questi test da parte dei futuri docenti permetterà loro da un lato di mettere a fuoco gli obiettivi formativi su cui varrà la pena puntare al momento di costruire i percorsi didattici; ma, se sarà il caso, fornirà anche strumenti per formulare obiezioni motivate o per leggere con consapevolezza le critiche – talvolta poco o male argomentate – che vengono periodicamente rivolte alle valutazioni in questione (cfr. p. es. Sobrero 2020).

In conclusione, per il taglio, i temi e le prospettive adottate, il volume di Cignetti, Demartini, Fornara e Viale costituisce uno strumento estremamente prezioso per gli insegnanti di italiano «che operano [...] o che si preparano a operare» nei vari cicli scolastici (p. 20). Uno strumento finora mancante, la cui specificità si coglie anche a confronto con prodotti editoriali analoghi: ri-

petto ai pochi manuali contemporanei, il nostro volume spicca per la varietà dei temi trattati o per l'attento bilanciamento di aspetti disciplinari e pedagogico-metodologici; rispetto ai prodotti più datati ha ovviamente il vantaggio dell'aggiornamento, sia in relazione all'evoluzione della normativa scolastica, sia per ciò che riguarda le strategie didattiche, rese via via più solide dalle sperimentazioni scientifiche. Se il manuale ha come destinazione elettiva la scuola, esso deve molto anche al contesto universitario: dalla pratica universitaria è nato, e nella pratica universitaria ci si attende che stimoli applicazioni, aggiustamenti, ulteriori evoluzioni.

Riferimenti bibliografici

- Altieri Biagi, Maria Luisa (1978), *Didattica dell'italiano*, Milano, Mondadori.
- Ardissino, Erminia (2018) (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola secondaria*, Milano, Mondadori.
- Balboni, Paolo E. (2023), *Insegnare l'italiano come lingua materna nelle società "liquide"*, Torino, Utet.
- Benucci, Antonella (2007) (a cura di), *Sillabo di italiano per stranieri*, Perugia, Guerra.
- Cavarzere, Alberto (2007), *Oratoria a Roma. Storia di un genere pragmatico*, Roma, Carocci (2000¹).
- Croft, William – Cruse, D. Alan (2004), *Cognitive Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- D'Aguanno, Daniele (2019), *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Roma, Carocci.
- De Beaugrande, Robert A. – Dressler, Wolfgang U. (1994), *Introduzione alla linguistica testuale*, Bologna, il Mulino (1972¹).
- Deschênes, André-Jacques (1988), *La compréhension et la production de textes*, Sillery, Presses de l'Université du Québec.
- Dota, Michela (2022), *Esercitare il parlato programmato formale nella classe plurilingue*, in «Italiano LinguaDue», 14, 1, pp. 743-754.
- Mastrantonio, Davide (2021), *L'italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche*, in «Italiano LinguaDue», 13, 2, pp. 348-368.
- Palermo, Massimo (2017), *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Roma, Carocci.
- Palermo, Massimo (2020), *Linguistica italiana*, Bologna, il Mulino (2015¹).

- Prada, Massimo (2016), *Scritto e parlato, il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica*, in «Italiano LinguaDue», 16, 2, pp. 232-260.
- Prandi, Michele (2014), *Connessioni e congiunzioni*, in C. De Santis et al., *Le relazioni logico-sintattiche: teoria, sincronia, diacronia*, Roma, Aracne, cap. 1.
- Serianni, Luca – Benedetti, Giuseppe (2009), *Scritti sui banchi: l'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci.
- Sobrero, Alberto (2020), *Che cosa fare (e che cosa non fare) dei dati INVALSI*, in «Italiano a scuola», 2, pp. 131-141.
- Sobrero, Alberto (2023), *GISCEL: cinquant'anni e non sentirli*, in «Linguisticamente», 1 giugno 2023 (<https://www.linguisticamente.org/giscel-50-anni-e-non-sentirli>, ultima consultazione: 10.06.2023).
- Spina, Stefania (2010), *AIWL: una lista di frequenza dell'italiano accademico*, in Bolasco S. et al. (a cura di), *Statistical Analysis of Textual Data*, Proceedings of the 10th International Conference "Journées d'Analyse statistique des Données Textuelles" (9-11 June 2010 - Sapienza University of Rome, LED, Milano, pp. 1317-1325 (https://osf.io/sa8fp/?view_only=2d2e872ae41-d47e9b374fba7c96fab60, ultima consultazione: 10.06.2023).
-

