



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

DIPARTIMENTO
DI FILOLOGIA CLASSICA
E ITALIANISTICA

ISSN 2704-8128

Italiano a scuola

2024/6

Italiano a scuola

ISSN 2704-8128

<https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/v6-n1-2024>

Rivista promossa dall'Associazione per la Storia della Lingua Italiana – Sezione Scuola e dal Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica – FICLIT dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna.

Direzione

Roberta Cella (Università di Pisa)

Elisa De Roberto (Università di Roma Tre)

Rosaria Sardo (Università di Catania)

Matteo Viale (Università di Bologna) - direttore responsabile

Comitato editoriale

Veronica Bagaglini (Università di Bologna), Bianca Barattelli (Verona), Valentina Bianchi (Università di Pisa), Paola Borghi (Istituto Comprensivo 5, Modena), Paola Cantoni (Sapienza Università di Roma), Michele Colombo (Stockholms Universitet), Silvia Demartini (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Locarno), Cristiana Di Bonito (Università di Napoli "Federico II"), Alessandro Iannella (Università di Macerata), Davide Mastrantonio (Università Ca' Foscari Venezia), Claudio Nobili (Università di Salerno), Michele Ortore (Liceo Statale "Gaio Valerio Catullo" di Monterotondo, Roma; Università per Stranieri di Siena), Fabio Ruggiano (Università di Messina), Floriana Carlotta Sciumbata (Università di Trieste), Anna Valeria Saura (Accademia della Crusca)

Comitato scientifico

Gabriella Alfieri (Università di Catania), Ilaria Bonomi (Università Statale di Milano), Michele Cortelazzo (Università di Padova), Paolo D'Achille (Accademia della Crusca; Università di Roma Tre), Cristiana De Santis (Università di Bologna), Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena), Angela Ferrari (Universität Basel), Simone Fornara (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Locarno), Rita Fresu (Università di Cagliari), Claudio Giovanardi (Università di Roma Tre), Cristina Lavinio (Università di Cagliari), Rita Librandi (Università di Napoli "L'Orientale"), Sergio Lubello (Università di Salerno), Massimo Palermo (Università per Stranieri di Siena), Giuseppe Patota (Università di Siena), Daniela Pietrini (Universität Augsburg), Giuseppe Polimeni (Università Statale di Milano), Massimo Prada (Università Statale di Milano), Maria Silvia Rati (Università per Stranieri di Reggio Calabria), Anna Rinaldin (Università Telematica Pegaso), Fabrizio Ruggeri (Universidad Complutense de Madrid), Francesco Sabatini (Accademia della Crusca), Zuzana Toth (Universität Basel), Pietro Trifone (Università di Roma "Tor Vergata"), Raymund Wilhelm (Universität Klagenfurt)

Tutti gli articoli pubblicati sono stati sottoposti al processo di *double blind peer-review*.



Sommario

Volume 6 (2024)

Editoriale

Per l'educazione linguistica I-IV
Roberta Cella, Elisa De Roberto,
Rosaria Sardo, Matteo Viale

Ricerca

Donne e bambine nei manuali di lettura per la scuola primaria dal 1970 al 2020. Un'indagine quantitativa e linguistica 1-22
Bianca Nesi

Correggere un testo. Aspetti comunicativi, testuali e linguistici delle correzioni di 45 docenti 23-56
Veronica Ujch

Discussioni ed esperienze didattiche

Insegnare l'ortografia ai bambini: appunti di un'insegnante 57-76
Chiara Carsano

Il PCTO "La mano dell'autore dal cartaceo al digitale". Per un'introduzione alla filologia italiana nella scuola secondaria di secondo grado 77-92
Beatrice Nava, Ilaria Burattini

Il gioco delle riscritture: i riassunti di un testo argomentativo 93-104
Flaminio Poggi

«Le parole per dirlo»... in un riassunto 105-148
Paola Marinetto

*L'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti
nella scuola pubblica* 149-188
Igor Deiana

Aggiornamento

Recensione di Emilia Calaresu, *La dialogicità nei testi scritti, tracce e segnali dell'interazione tra autore e lettore*, Pisa, Pacini, 2022 189-194
Viviana De Leo

Recensione di Paola Cantoni, «*Ti congedo o mio libro*». *Lingua e stile dei maestri nei Giornali della classe del primo Novecento*, Firenze, Cesati, 2023 195-200
Michela Dota

Recensione di Luca Cignetti, Silvia Demartini, Simone Fornara, Matteo Viale, *Didattica dell'italiano come lingua prima*, Bologna, il Mulino, 2022 201-214
Davide Mastrantonio

Recensione di Elena Duso, *Quale grammatica per apprendere l'italiano L2*, Carocci, 2023 215-220
Francesca Ardizzone

Recensione di Matteo Santipolo, *Educazione e politica linguistica. Teoria e pratica*, Roma, Bulzoni, 2022 221-225
Valeria Baruzzo

Per l'educazione linguistica

ROBERTA CELLA, ELISA DE ROBERTO, ROSARIA SARDO E MATTEO VIALE

Promoting language education

ROBERTA CELLA (roberta.cella@unipi.it) insegna Linguistica italiana e Storia della lingua italiana all'Università di Pisa avendo lavorato in precedenza all'Opera del Vocabolario italiano – Istituto del CNR di Firenze. In ambito didattico si è occupata soprattutto di storia delle grammatiche.

[Curriculum ed elenco delle pubblicazioni](#)

ELISA DE ROBERTO (elisa.deroberto@uniroma3.it) insegna Didattica della lingua italiana e Linguistica italiana contemporanea all'Università Roma Tre. Ha lavorato in precedenza presso le Università di Roma Sapienza, Perugia Stranieri e Klagenfurt (Austria). Fra i suoi interessi di ricerca rientrano lo studio della sintassi e l'analisi interazionale in contesto scolastico.

[Curriculum ed elenco delle pubblicazioni](#)

ROSARIA SARDO (rosaria.sardo@unict.it) insegna Storia della lingua italiana, Semiotica e linguistica dei media e Didattica dell'italiano per stranieri all'Università di Catania. È delegata alla presidenza della Scuola di italiano per stranieri dello stesso Ateneo. Si è occupata di linguaggi televisivi per ragazzi e di progetti didattici interdisciplinari tra Scuola e Università.

[Curriculum ed elenco delle pubblicazioni](#)

MATTEO VIALE (matteo.viale@unibo.it) insegna Didattica della lingua italiana e Storia della lingua italiana all'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna. In precedenza ha lavorato presso le Università di Padova, Ferrara e Rijeka (Croazia). Coordina progetti europei dedicati all'insegnamento dell'italiano L2/LS e dirige la collana *Didattica dell'italiano* della Bononia University Press.

[Curriculum ed elenco delle pubblicazioni](#)

Inaugurando nel 2019 la rivista, scrivevamo di voler fare di «Italiano a scuola» un luogo di incontro e di confronto tra tutti coloro che, a più vario titolo, si occupano professionalmente di didattica della lingua o si interessano di questioni educative in ambito linguistico, delle loro trasformazioni nel tempo e delle loro relazioni con la società.

L'occasione è ora offerta da un interessante documento redatto e diffuso nell'aprile 2024 dal Forum che riunisce le Associazioni di area linguistica, ovvero l'Associazione Italiana Centri Linguistici Universitari (AICLU), l'Associazione per la Storia della Lingua Italiana sezione Scuola (ASLI Scuola, a cui la rivista è legata), l'Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere (ANILS), il Centro Iniziativa Democratica Insegnanti (CIDI), la Società Italiana di Didattica delle lingue e Linguistica educativa. APS (DILLE), il Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL), Lingua e Nuova Didattica (LEND), il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) e i Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL Italy).

Il documento, significativamente intitolato *Officina per l'educazione linguistica. Proposta per un rilancio*, mira a riportare l'attenzione degli insegnanti, dei formatori, della comunità scientifica, dell'opinione pubblica e dei legislatori sull'importanza di una ricca e continua educazione linguistica come requisito preliminare alla definizione dell'identità individuale e collettiva, all'apprendimento, alla socialità e all'esercizio attivo della cittadinanza.

Ancora troppo spesso l'imperfetta padronanza delle abilità di espressione e comprensione orale, di lettura e scrittura è causa di emarginazione e pregiudica la piena e consapevole partecipazione alla vita sociale e civile; rimuovere gli ostacoli che limitano di fatto la libertà e l'uguaglianza è compito delle istituzioni repubblicane e di tutti i cittadini, come opportunamente il documento ci ricorda. Molto è già stato fatto, ma molto ancora resta da fare per dare piena attuazione al dettato costituzionale: i risultati dei test standardizzati nazionali e internazionali ci ricordano che la popolazione italiana, tanto giovanile quanto adulta, si colloca agli ultimi posti tra i paesi aderenti all'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) per la capacità di comprendere funzionalmente testi di livello medio, necessari alla vita quotidiana in una società complessa.

Partire dal rafforzamento e dal miglioramento della formazione iniziale e continua degli insegnanti in tema di educazione linguistica è il primo passo per innescare un meccanismo virtuoso, che agendo sulle nuove generazioni porti ad un complessivo miglioramento della società.

Rinviando i nostri lettori alla consultazione del documento integrale disponibile sul sito del GISCEL (<https://giscel.it/forum-delle-associazioni-documento-di-proposta-di-formazione-degli-insegnanti/>), nel nostro editoriale ci sembra particolarmente utile soffermarci sulle proposte avanzate dal Forum delle Associazioni di area linguistica proprio sui temi della formazione inse-

gnanti. Vi si delinea infatti un modello di formazione continua basato sui principi della ricerca-azione, sullo scambio alla pari tra docenti e sul dialogo tra insegnamento e ricerca, elementi fondamentali per superare i limiti insiti nell'attuale modello di formazione dei docenti, in cui gli insegnanti hanno un ruolo decisionale molto ridotto.

Il raggiungimento di una formazione più partecipe ed efficace rappresenta oggi un obiettivo imprescindibile, che può essere perseguito con un'azione sinergica delle associazioni aderenti al forum, un coinvolgimento dei docenti di tutte le discipline che dia corpo alla dimensione trasversale e verticale dell'educazione linguistica, e la costruzione di un portfolio dei docenti in formazione. Di particolare interesse, e tutto sommato di facile attuazione, ci sembra l'idea di mettere in atto una sorta di formazione continua dei docenti attraverso l'attività di *mentoring* delle associazioni disciplinari firmatarie. Chi insegna e chi si occupa di formazione docenti sa bene come la variante tempo sia fondamentale: ci vuole tempo per fare propri nuovi contenuti e metodi disciplinari, ci vuole tempo per capire il modo migliore di portarli in classe. Allo stesso modo richiede tempo e impegno la ricerca in campo didattico e in contesto educativo, che non può prescindere dalla seria osservazione degli apprendenti, dei loro bisogni e dei loro comportamenti. Insegnanti e ricercatori non possono essere dunque compagni di viaggio saltuari, come troppo spesso avviene nel panorama attuale, ma devono saper stringere un'alleanza duratura, che vada oltre il semplice adempimento formale, così da rispondere realmente e in maniera profonda ai bisogni di chi ogni giorno nelle aule si fa garante e veicolo dell'educazione linguistica democratica.

Ci auguriamo che su questi temi, come anche sull'opportunità di elaborare nuove tesi linguistiche democratiche si possa avviare, anche sulla nostra rivista, un ampio e proficuo dibattito.

Come di consueto, ringraziamo Alessandro Iannella per la copertina e Zuzana Toth per la revisione del testo inglese dei titoli e degli abstract posti in testa agli articoli.

Donne e bambine nei manuali di lettura per la scuola primaria dal 1970 al 2020. Un'indagine quantitativa e linguistica

BIANCA NESI

Women and girls in primary school textbooks between 1970 and 2020. A quantitative and linguistic inquiry

The paper analyses the evolution of female representation in primary school textbooks between 1970 and 2020, focusing on gender stereotypes and unmarked terms. After a review of institutional initiatives and studies on the subject, the sample and the quantitative methodology are described. The findings highlight a negative trend: after a temporary improvement during the experience of 1998's POLITE, women and girls return to be marginally represented in textbooks.

Il contributo analizza l'evoluzione della rappresentazione femminile nei manuali di lettura per la scuola primaria dal 1970 al 2020, con particolare attenzione all'impiego di stereotipi di genere e del maschile non marcato. Dopo una ricognizione sulle iniziative istituzionali e gli studi che si sono avvicendati sul tema, si illustrano il corpus e la metodologia impiegata di tipo quantitativo. I dati raccolti evidenziano un trend negativo: dopo un primo sforzo rappresentato dal POLITE del 1998, donne e bambine tornano a essere presenze marginali nei libri di testo.

BIANCA NESI (bianca.nesi@stud.unifi.it) si è laureata in Filologia Moderna all'Università di Firenze con una tesi sull'evoluzione della rappresentazione femminile nei libri di testo per la scuola primaria.

1. Introduzione

Era il 1973 quando Elena Gianini Belotti auspicava una “riforma” del manuale scolastico in senso egualitario: chiedeva che i manuali anticipassero cambiamenti sociali positivi (come un’equa divisione dei ruoli in famiglia tra i genitori o rappresentazioni non stereotipate dei due generi) o che quanto meno rappresentassero la realtà in atto, per rendersi promotori di un cambiamento culturale (Gianini Belotti 1973). Il presente contributo vuole tracciare un profilo della rappresentazione di genere nei manuali scolastici dal 1970 ad oggi, per valutare se e quanto i manuali di lettura siano stati capaci di rimanere al passo con i tempi, recependo le innovazioni e garantendo una rappresentazione delle differenze paritaria e foriera di una cultura lontana dalla discriminazione di genere, che è stata ormai individuata come lo strumento privilegiato per combattere la discriminazione e per creare pari opportunità (Bagattini 2019).

I cinquant’anni che ci separano da *Dalla parte delle bambine* sono stati caratterizzati da sporadici ma significativi contributi, che possiamo considerare come delle forti date-cesura per l’interpretazione dei dati. Nel 1986 compaiono le *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana* di Alma Sabatini, rivolte anche alla comunità educante, dove si pone attenzione all’oscuramento o la stereotipizzazione della soggettività femminile nel discorso attraverso le dissimmetrie grammaticali e semantiche. Le dissimmetrie grammaticali nascondono la soggettività femminile in un discorso falsamente neutro che impiega il maschile sovraesteso e agentivi maschili in riferimento a persone di genere femminile (Sabatini 1987: 24). Le dissimmetrie semantiche riguardano invece la polarizzazione di genere nella scelta di aggettivi, verbi e, più in generale, tono del discorso, oltre che una serie di comportamenti linguistici squalificanti per il genere femminile (Sabatini 1987: 29). A proposito delle dissimmetrie grammaticali, le ricerche di Cettolin e Di Rollo evidenziano come l’utilizzo del maschile non marcato metta veramente a rischio la rappresentazione delle donne nel discorso (Cettolin 2020: 76; Di Rollo 2010: 156): di fronte a una forma maschile, usata come neutra, chi legge è portato nella maggior parte dei casi a ricondurre al genere maschile le persone designate dal maschile non marcato.

Nel 1998, per dare corpo anche in Italia alle indicazioni della Conferenza di Pechino del 1995 che indicava come urgente un intervento sui programmi scolastici e i libri di testo (cfr. ONU 1996), viene promosso il progetto POLITE (Pari Opportunità nei Libri di Testo), un progetto a rete volto alla riqualificazione della manualistica scolastica in ottica di pari opportunità e valorizzazione delle differenze. In seno al progetto POLITE venne pubblicato un *Documento accompagnatorio al POLITE* in cui si indicava come creare un manuale rispettoso delle differenze evitando il sessismo e gli stereotipi di gene-

re, fornendo rappresentazioni equilibrate delle differenze, promuovendo la formazione di una cultura della differenza di genere, ripensando il linguaggio e aggiornando o adeguando la scelta delle illustrazioni (Porzio Serravalle 2000: 140-141).

Di questi punti il più interessante per questo lavoro è sicuramente il 4) *Ripensare il linguaggio*:

La lingua riflette diversi aspetti della società, incluse a volte disparità di genere. Anche nell'uso della lingua occorre per tanto che siano evitati 1. Gli stereotipi di genere; 2. L'esclusione di uno dei generi; 3. L'irrilevanza e l'insignificanza dell'appartenenza di genere; 4. Il carattere neutro dell'informazione. Si incoraggia l'utilizzo di un linguaggio attento ai generi, senza che esso risulti superficiale (Porzio Serravalle 2000: 141).

Il POLITE aveva lo scopo di accompagnare gli editori nella stesura dei testi, ma nel tempo è stato abbandonato.

Gli studi condotti nel corso del tempo sui libri di testo hanno fatto emergere come i manuali scolastici, invece di promuovere una cultura rispettosa delle differenze, siano ancorati a rappresentazioni del genere "tradizionaliste" e per questo sessiste: questo conferma e rafforza la cultura discriminatoria in cui già bambini e bambine sono calati. La prima ricerca è stata condotta da Tilde Giani Gallino (1973), seguita dalla revisione di Rossana Pace (1986), per poi arrivare alle più recenti revisioni post-POLITE di Irene Biemmi (2010), Cristiano Corsini (2016), Chiara Urru (2021) e Maria Grazia Pizzolato (2020): tutte queste ricerche, seppur condotte in periodi diversi, hanno evidenziato una sostanziale disparità nella rappresentazione del genere. Urru e Pizzolato sono le uniche ad analizzare il maschile non marcato o le soluzioni *engendering* nei testi.

L'obiettivo del seguente contributo, che utilizza una prospettiva quantitativa e diacronica, è documentare la permanenza di consuetudini stereotipiche nella rappresentazione del genere nel corso di cinquant'anni significativi per il dibattito su genere e educazione.

2. Corpus di testi analizzati e griglia di analisi

Per garantire unitarietà all'analisi, si è scelto di lavorare su un campione composto da antologie di lettura edite da una sola casa editrice, la Giunti, che aderì al progetto POLITE nel 1998. Sono stati selezionati tredici manuali pubblicati tra il 1970 e il 2020, curati dove possibile da persone diverse, per garantire il più alto grado di diversificazione interna tra i testi.

Sono stati esaminati i seguenti testi (ciascuno dei quali sarà in seguito citato con la sigla indicata):

1. RGS71: Guido Petter – Beatrice Garau, *Racconti del giorno e della sera. Corso di lettura per la quarta elementare*, Firenze, Bemporad-Marzocco, 1971;
2. LA74: Cecilia Aliprandi – Roberta Bissi, *Libro Aperto. Letture per il secondo ciclo della scuola elementare 4*, Firenze, Giunti-Bemporad, 1974;
3. AS84: Zoltan P. Dies, *L'albero delle storie. Corso di letture per la scuola elementare 4*, Firenze, Giunti-Marzocco, 1984;
4. FC86: Giuseppe Lisciani, *La fantasia e le cose. Classe quarta*, Firenze, Giunti Marzocco, 1986;
5. FD90: Mario Leang, *Il filo del discorso. Corso di lettura e di educazione linguistica per la quarta elementare*, Firenze, Giunti Marzocco, 1990;
6. TV94: Ivonne Ballico – Teresa Colombo – Monica Maggiani – Giusy Quarenghi, *Tappeto Volante 4. Corso di lettura di educazione linguistica per il secondo ciclo*, Firenze, Giunti Scuola, 1994;
7. RA98: Teresa Colombo, *Raccontami ancora 4. Corso di lettura e di educazione linguistica per il secondo ciclo*, Firenze, Giunti Scuola, 1998;
8. TR01: Ivonne Balicco, *La tavola rotonda 4. Itinerari di lettura e di formazione linguistica*, Firenze, Giunti Scuola, 2001;
9. GB06: Laura Valdiserra, *Gatto bianco, gatto blu, 4*, Firenze, Giunti Scuola, 2006;
10. GS09: Monica Paccianti, *Nel giardino delle storie, 4*, Firenze, Giunti Scuola, 2009;
11. SL16: Cesare Cornoldi, *A scuola si legge! 4*, Firenze, Giunti Scuola, 2016;
12. LE18: Monica Puggioni – Daniela Branda, *Leggermente 4. Lingua e linguaggi*, Firenze, Giunti del Borgo, 2018;
13. TE20: Monica Puggioni – Daniela Branda, *È tempo di emozioni 4. Lingua e linguaggi*, Firenze, Giunti del Borgo, 2020.

I brani sono stati analizzati quantitativamente mentre gli elementi paratestuali (esercizi, didascalie, specchietti di approfondimento) sono stati analizzati da un punto di vista linguistico, con l'obiettivo di far emergere la presenza del maschile non marcato e l'inserimento di forme *engendering*. Con l'analisi quantitativa, la presenza femminile è considerata da diverse prospettive: sia la proporzione tra personaggi maschili e femminili sia il numero di protagonisti sono analizzati in connessione all'età, all'ambientazione, all'attività primaria che svolgono nel brano e alla tipologia testuale in cui agiscono. Anche l'analisi linguistica utilizza un metodo quantitativo, utile per valutare la pervasività del maschile non marcato per singoli e gruppi il cui genere non è noto e l'impiego di soluzioni *engendering* che permettono al genere femminile di emergere.

3. Risultati

I dati raccolti permettono di trarre conclusioni da un punto di vista diacronico e ci guidano nel valutare la persistenza nel tempo di consuetudini stereotipiche anche in base alla data spartiacque del codice POLITE.

3.1. Analisi Quantitativa

Genere dei personaggi. Con “personaggi” si intendono tutti gli attori coinvolti nella scena di un brano. Ognuno di questi personaggi ricopre un ruolo diverso all’interno del racconto; perciò, avremo generalmente un personaggio (a volte più di uno) protagonista e i comprimari, gli antagonisti e gli aiutanti. In questa sezione i personaggi sono stati distinti e contati per genere in maniera a-gerarchica, senza perciò considerare la loro rilevanza o il loro ruolo nella storia. L’atto di contare le donne e le bambine è molto importante, perché ci permette di vedere se e come, nel tempo, la questione della presenza o meno di donne all’interno delle storie sia stata oggetto di attenzione da parte dei curatori dei manuali. Nel calcolo dei personaggi sono stati inclusi tutti i personaggi umani presentati, mentre sono stati esclusi personaggi come animali parlanti o oggetti animati (Tab. 1 e Fig. 1).

Manuale	Personaggi maschili	Maschi %	Personaggi femminili	Femmine %
RGS71	81	75,7%	26	24,8%
LA74	52	82,5%	11	17,5%
AS84	116	77,8%	33	22%
FC86	68	69,3 %	30	30,6%
FD90	90	78,2%	25	21,7%
TV94	59	65,5%	31	34,4%
RA98	66	60,5%	43	39,4%
TR01	45	49,5%	46	50,4%
GB06	61	50,8%	59	49,1%
GS09	33	45,2%	40	54,8%
SL16	57	62%	39	38%
LE18	80	62%	49	38%
TE20	93	64,5%	51	35,5%

Tabella 1: Genere dei personaggi

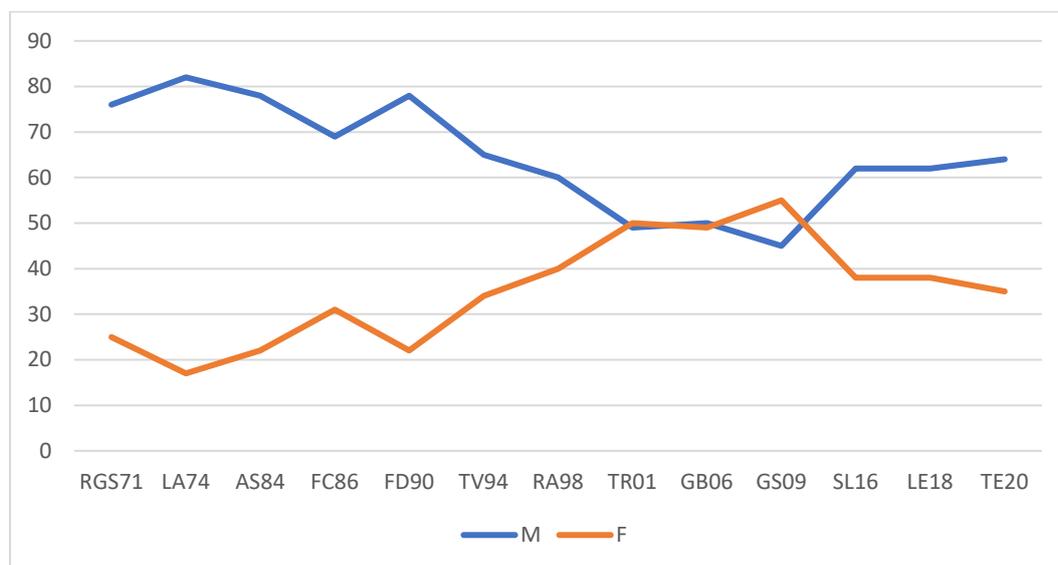


Figura 1: Andamento nel tempo del genere dei personaggi.

Partendo da una situazione di assoluta disparità negli anni '70 e '80, in cui solo due personaggi su dieci erano di genere femminile, dalla seconda metà degli anni '90 assistiamo a una rapida crescita della presenza femminile nei testi, fino ad arrivare ad una parità praticamente perfetta nel primo decennio degli anni 2000, in cui troviamo nei testi una presenza del 50/50 e in un caso (GS09), addirittura una prevalenza del genere femminile sul genere maschile, segno evidente degli effetti del progetto POLITE e delle politiche delle pari opportunità promosse in quel periodo. Da SL16 in poi la forbice torna ad allargarsi e la presenza femminile a diminuire di nuovo.

Genere ed età dei personaggi. Dopo aver visto il dato assoluto sul genere, è il momento di affinare l'osservazione del dato evidenziando l'età dei personaggi. Per farlo, ho creato quattro gruppi: adulti/e e bambini/e. Con adulti/e si intendono tutte le persone di età compresa tra la maggiore età e la vecchiaia, mentre per bambini/e si intendono personaggi di età scolare. Dato che la presenza di personaggi in età adolescenziale è assolutamente sporadica nei testi esaminati, si è proceduto limitando a due le fasce di età considerate e inserendo gli adolescenti, in quei pochi casi, nel gruppo degli adulti (Tab. 2 e Fig. 2).

Personaggi	Adulti	Adulte	Bambini	Bambine
RGS71	58%	20%	14%	5%
LA74	68%	8%	14%	5%
AS84	54%	16%	24%	6%
FC86	43%	21%	27%	9%
FD90	44%	17%	34%	4%
TV94	28%	15%	38%	19%

RA98	32%	19%	28%	20%
TR01	17%	22%	32%	28%
GB06	17%	21%	32%	28%
GS09	27%	26%	20%	27%
SL16	22%	20%	38%	20%
LE18	36%	16%	26%	23%
TE20	38%	19%	27%	16%

Tabella 2: Genere ed età dei personaggi.

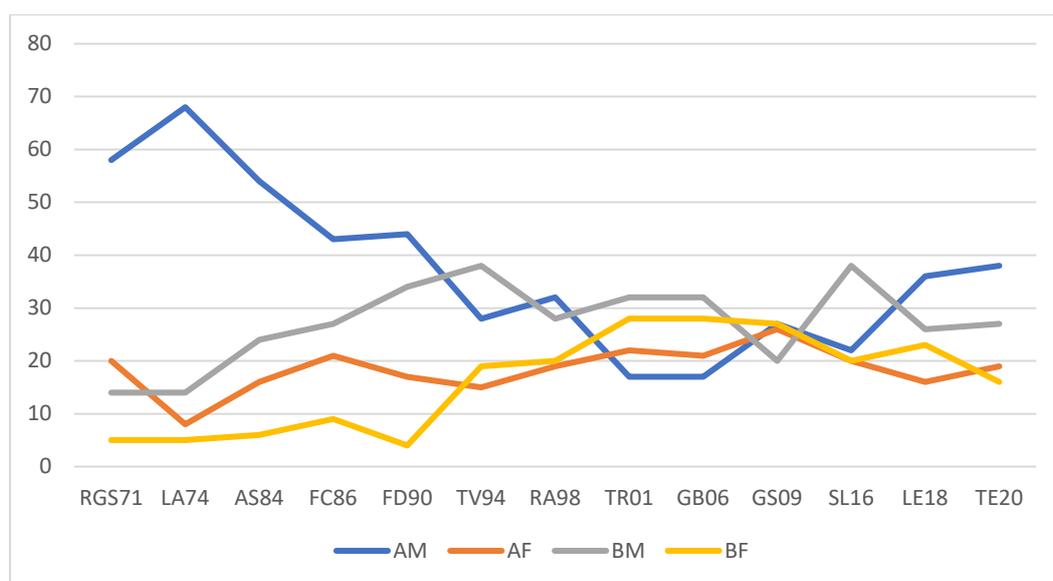


Figura 2: Andamento dei personaggi per genere ed età.

Visti i dati, l’osservazione complessiva che possiamo fare evidenzia che fino agli ’90, nonostante i manuali siano indirizzati a studenti di quarta elementare (di età quindi compresa tra gli 8 e i 9 anni), non si trova una forte rappresentazione di questa fascia di età e gli adulti sono il gruppo di gran lunga più rappresentato nei testi. Dagli anni ’90 in poi i bambini diventano importanti nei manuali. I maschi adulti sono il gruppo nettamente maggioritario fino al 1990, poi scivolano più in basso nella “classifica” per tutto il resto degli anni ’90, tanto da essere il gruppo meno rappresentato negli anni 2000 (seppur in una situazione di sostanziale omogeneità di rappresentazione tra i gruppi); in LE18 e in TE20 tornano a essere il gruppo più rappresentato, arrivando a coprire circa il 35% dei personaggi. Le femmine adulte sono il terzo gruppo meno rappresentato sostanzialmente per tutto l’arco temporale. I bambini maschi rappresentano il secondo gruppo più rilevante fino agli anni ’90, per poi soppiantare i maschi adulti e diventare il gruppo più presente stabilmente da TR01 (seppur, come detto in una situazione di sostanziale parità) e con un picco in SL16, in cui costituiscono la maggioranza schiacciante

dei personaggi presentati dal testo (42,3%). Le bambine sono il gruppo cresciuto maggiormente dagli anni '70 in poi. Negli anni '70 e '80 la presenza di bambine nei manuali è pressoché nulla: esse rappresentano sempre il gruppo meno rappresentato, e di molto. Negli anni '90 bambini e bambine vengono rappresentati in maniera sostanzialmente paritaria.

Il genere dei protagonisti. I protagonisti sono i personaggi con cui il lettore o la lettrice entra maggiormente in empatia e quelli dal cui punto di vista vengono raccontati i fatti; per questo motivo è particolarmente importante considerare i dati di genere. Inoltre, in linea di massima, il protagonista è un personaggio attivo e generalmente il modello che può far scattare il meccanismo di immedesimazione, riconoscimento e imitazione in chi legge (Tab. 3 e Fig. 3).

Manuale	Protagonisti maschili	Maschi %	Protagonisti femminili	Femmine %
RGS71	43	86%	7	17%
LA74	30	91%	3	9%
AS84	59	85,5%	10	14,5%
FC86	44	84,6%	8	15,7%
FD90	61	87%	9	13%
TV94	34	75,5%	11	24,5%
RA98	37	74%	15	26%
TR01	23	55%	19	45%
GB06	28	59%	20	41%
GS09	16	47%	18	53%
SL16	33	70%	14	30%
LE18	42	69%	19	31%
TE20	42	67%	21	33%

Tabella 3: Genere dei protagonisti.

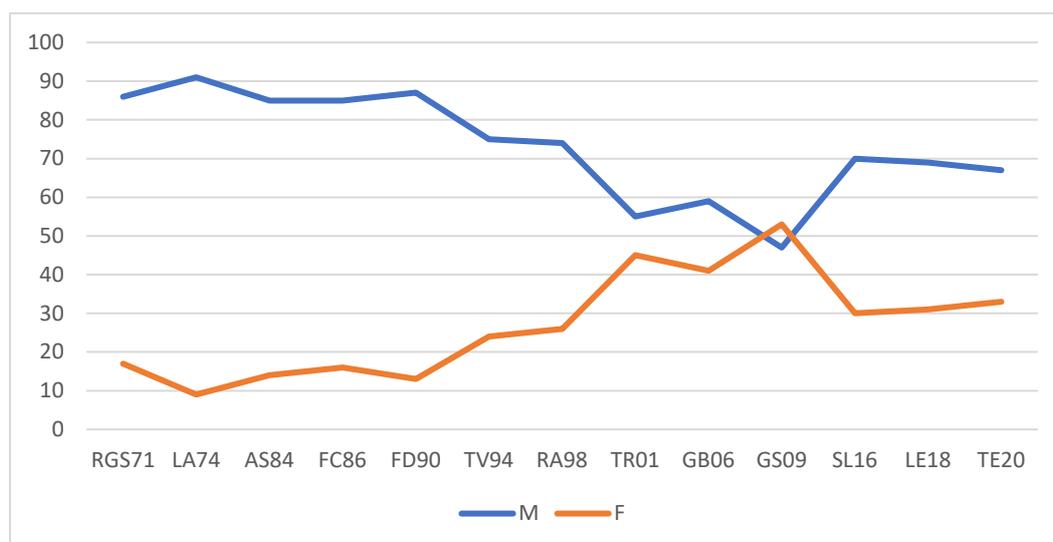


Figura 3: Andamento per genere dei protagonisti.

Già solo i dati numerici sui protagonisti aprono la strada a nuove riflessioni; sull'andamento della presenza dei personaggi femminili siamo messi di fronte a uno scenario che è rafforzato dai dati sul genere sui protagonisti. Infatti, il divario tra maschi e femmine risulta estremamente più ampio rispetto al dato relativo all'insieme dei personaggi. È evidente quindi come le posizioni di rilievo e di azione all'interno dei racconti e lo *sguardo* attraverso cui vediamo i fatti siano eminentemente maschili. Lo sforzo degli anni 2000 anche in questo caso ha portato i manuali ad avvicinarsi a una sostanziale parità numerica, seppur a discapito del genere femminile, che viene comunque superata alla fine degli anni 2000, dove vediamo che le percentuali tornano ad avvicinarsi a quelle dell'inizio degli anni '90. Si può concludere dicendo che lo sguardo che i manuali presentano torna a essere maschile e gli sforzi operati dal POLITE non hanno dato frutti duraturi.

Genere ed età dei protagonisti. Affiniamo l'analisi sui protagonisti e le protagoniste prendendo in considerazione l'età e il genere. Come nel paragrafo precedente, vedremo i gruppi più rappresentati per protagonista e come e quando si genera un cambiamento di prospettiva (Tab. 4 e Fig. 4).

Protagonisti	Adulti	Adulte	Bambini	Bambine
RGS71	60%	6%	26%	8%
LA74	79%	-	12%	9%
AS84	58%	9%	27%	6%
FC86	46%	8%	38%	8%
FD90	43%	6%	44%	7%
TV94	22%	2%	53%	22%
RA98	29%	2%	42%	27%
TR01	10%	7%	41%	39%
GB06	8%	8%	50%	33%
GS09	17%	19%	31%	33%
SL16	14%	4%	55%	25%
LE18	31%	2%	37	30%
TE20	28%	6%	38%	26%

Tabella 4: Genere ed età dei protagonisti.

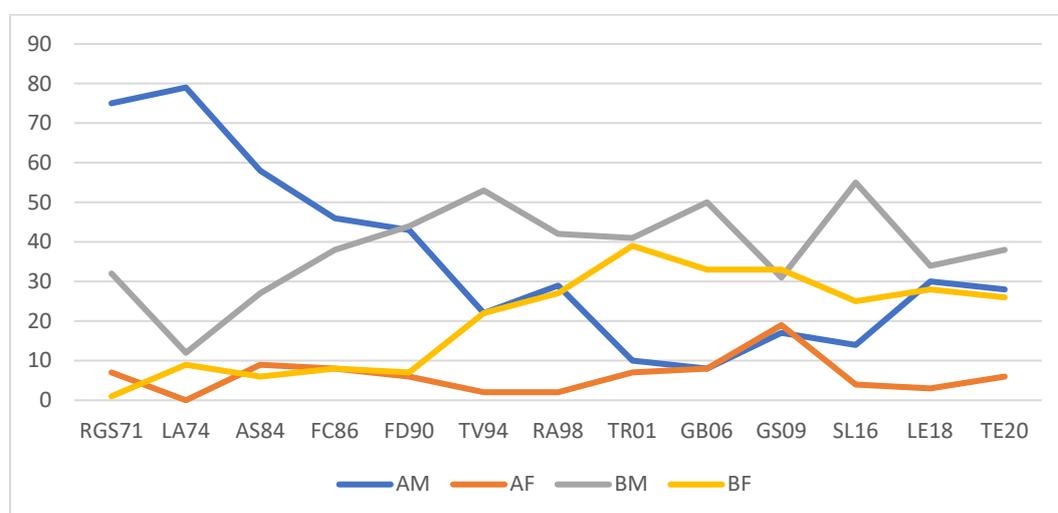


Figura 4: Andamento dei protagonisti per genere ed età.

Provando a trarre alcune conclusioni, possiamo dire che, rispetto all'età, abbiamo una transizione piuttosto coerente: negli anni '70 e '80 gli adulti sono la grande maggioranza dei protagonisti, negli anni '90 si raggiunge una situazione di parità tra adulti e bambini per poi passare progressivamente a un contesto in cui i bambini e le bambine tendono a conquistare la maggioranza dei ruoli da protagonisti. Andando più nello specifico, vediamo però che il gruppo delle donne adulte ha avuto sempre una scarsissima rilevanza in tutti i manuali, in cui raramente ha superato il 10% delle protagoniste, eccetto in GS09. Il gruppo delle bambine è passato da un'irrelevanza assoluta (fino al 1990 non abbiamo mai trovato più del 9% di bambine protagoniste), ad occupare stabilmente circa il 30% delle protagoniste. Il gruppo degli uomini adulti risulta il più rappresentato fino a FD90, ma da TV94 in poi si assesta sulle stesse percentuali di rappresentazione delle adulte. Questo gruppo vede un netto ritorno in LE18, in cui viene rappresentato alla pari dei bambini maschi. Il gruppo più presente è quello dei bambini maschi, che passa dal secondo posto per rappresentazione dietro gli adulti (con percentuali comunque alte di presenza) al primo posto in ogni manuale da TV94 in poi. La preponderanza dei bambini sulle bambine è marcata in ogni manuale, eccetto in TR01 e GS09.

Si può dire quindi che si crea un passaggio di testimone tra protagonisti adulti e bambini, ma è sempre il genere maschile a dominare i manuali. Le donne adulte hanno una rilevanza così bassa da essere praticamente inesistenti: se ne deduce che, se alle bambine è concesso, nello spazio dell'infanzia, una rilevanza legata alla loro età, con l'età adulta il diritto alla rappresentazione si va a perdere completamente e le donne sono relegate a coprire ruoli di contorno.

Ambientazione. L'ambientazione ci permette di fare il primo passo nel vedere non solo *quanto* ma *come* si decide di rappresentare i due generi. Gli ambienti frequentati sono molto importanti, così come le attività che vengono svolte, che vedremo più avanti. Abbiamo qui considerato l'ambientazione in rapporto solamente con il/la protagonista e non con tutti i personaggi presenti (Tab. 5).

Dobbiamo tener conto del fatto che in tutti i manuali i protagonisti maschili sono più di quelli femminili, ed è pertanto normale che i maschi siano di più delle femmine sia all'esterno che all'interno: per questo il dato, se letto in questo modo, non ci dice molto. Per ottenere la maggior rappresentabilità possibile, la modalità di presentazione dei dati più consona è sembrata quella di calcolare la presenza in ambienti esterni e interni sul totale di maschi e femmine, considerati in due gruppi separati. Non in tutti i brani analizzati è possibile identificare un ambiente, ad esempio in pagine di riflessione personale o pagine di diario; in questi casi, la storia non entra nel conteggio dell'ambiente.

	M Interno	M Esterno		F Interno	F Esterno
RGS71	34%	66%		50%	50%
LA74	24%	76%		100%	–
AS84	37%	63%		70%	30%
FC86	30%	70%		87%	13%
FD90	34%	66%		67%	33%
TV94	64%	35%		55%	45%
RA98	39%	61%		64%	36%
TR01	30%	70%		84%	16%
GB06	57%	43%		58%	42%
GS09	37%	62%		72%	27%
SL16	50%	50%		78%	22%
LE18	38%	62%		63%	37%
TE20	40%	60%		58%	42%

Tabella 5: Distribuzione nell'ambiente per genere.

Le conclusioni interessanti da trarre su questo aspetto sono in linea con le considerazioni dei paragrafi precedenti. I protagonisti maschili, seppur distribuiti sempre in tutti gli spazi, sono generalmente più presenti in spazi esterni che interni, mentre le protagoniste sono più rappresentate all'interno che all'esterno in maniera spesso specchiata, come nel 2020 e nel 2018. I manuali del '90 e del '94 sono gli unici che propongono una rappresentazione paritaria, mentre gli altri manuali rientrano a pieno nella dicotomia evidenziata per prima da Rossana Pace nel 1986 che notò come i maschi fossero gli unici personaggi che godevano del privilegio di intrattenere rapporti col mondo esterno, mentre le femmine fossero, in maniera diametralmente opposta, orientate verso una dimensione interna di affetti e famiglia (cfr. Pace 1986: 37). In questo caso, anche il manuale del 2009, che fino a questo punto

appariva come il più attento e paritario di tutti, offre una visione in linea con la dicotomia stereotipata uomo-pubblico, donna-privato. Alla luce di questo dato, che permette delle considerazioni qualitative e non più solo numeriche, possiamo dire che, se in un determinato periodo molto limitato (2000-2009) la rappresentazione sia stata equilibrata almeno da un punto di vista numerico, non si è fatto lo stesso lavoro da un punto di vista di rappresentazione qualitativa: i maschi e le femmine non occupano gli stessi spazi, segno di una correlazione stereotipica evidente e difficile da spezzare.

Correlazione tra tipologia testuale e genere. Per continuare a raccogliere informazioni utili sui protagonisti delle nostre storie e la rappresentazione di genere, si è pensato che fosse utile presentare i dati sulla presenza di genere per tipologia testuale. La tipologia testuale restituisce, come vedremo, informazioni spesso inconsapevolmente stereotipiche (il rapporto tra avventura e maschilità o tra emotività e femminilità, ad esempio), che contribuiscono fortemente alla creazione di un'estetica della mascolinità e della femminilità. È stato possibile condurre questa analisi solo sui manuali pubblicati dagli anni '90 in poi, che danno conto della divisione per tipologia testuale (Tabb. 6 e 12).

Realistico	Adulti	Adulte	Bambini	Bambine
FD90	41%	6%	47%	6%
TV94	9%	-	74%	17%
RA98	9%	-	45%	45%
TR01	-	4%	48%	48%
GB06	-	-	54%	46%
GS09	-	-	37%	62%
SL16	-	-	81%	19%
LE18	12%	-	62%	25%
TE20	17%	4%	52%	26%

Tabella 6: Genere ed età dei protagonisti nel testo narrativo realistico.

Fantastico	Adulti	Adulte	Bambini	Bambine
FD90	28%	6%	44%	6%
TV94	20%	-	60%	20%
RA98	42%	8%	42%	8%
TR01	-	-	-	-
GB06	17%	33%	17%	33%
GS09	33%	33%	33%	-
SL16	-	-	50%	50%
LE18	40%	-	40%	20%
TE20	33%	-	33%	33%

Tabella 7: Genere ed età dei protagonisti nel testo narrativo fantastico.

Horror	Adulti	Adulte	Bambini	Bambine
TR01	50%	-	25%	25%
GB06	-	-	50%	50%
SL16	-	9%	55%	36%
LE18	40%	-	40%	20%
TE20	-	-	60%	40%

Tabella 8: Genere ed età dei protagonisti nel testo narrativo horror.

Diario	Adulti	Adulte	Bambini	Bambine
FD90	100%			
TV94				100%
RA98			50%	50%
GB06			50%	50%
GS09			50%	50%
SL16			33%	67%
LE18	20%		20%	60%
TE20	20%		30%	50%

Tabella 9: Genere ed età dei protagonisti nella tipologia testuale del diario.

umoristico	Adulti	Adulte	Bambini	Bambine
FD90	100%	-	-	-
TV94	100%	-	-	-
RA98	100%	-	-	-
TR01	25%	50%	25%	-
GB06	50%	-	25%	25%
GS09	75%	25%	-	-
LE18	75%	-	25%	-
TE20	100%	-	-	-

Tabella 10: Genere ed età dei protagonisti nel testo narrativo umoristico.

Autobiografia	Adulti	Adulte	Bambini	Bambine
FD90	67%	-	33%	-
RA98	67%	-	33%	-
GB06	20%	-	40%	40%
GS09	-	-	50%	50%
SL16	25%	-	25%	50%
LE18	-	-	33%	67%
TE20	-	25%	50%	25%

Tabella 11: Genere ed età dei protagonisti nel testo autobiografico.

Avventura	Adulti	Adulte	Bambini	Bambine
FD90	-	100%	-	-
TV94	33%	33%	-	33%
RA98	100%	-	-	-
GS09	25%	-	50%	25%
LE18	50%	-	33%	18%
TE20	33%	-	33%	33%

Tabella 12: Genere ed età dei protagonisti nel testo narrativo di avventura.

Alcune tipologie testuali presentano una polarizzazione di genere evidente: il diario e il racconto autobiografico, generi connessi per loro caratteristiche all'esposizione di sentimenti e di piccoli racconti di vita quotidiana, presentano in maniera quasi esclusiva protagoniste femminili. Seppur sono presenti bambini che scrivono il diario, è possibile vedere come negli ultimi anni la presenza femminile in questo ambito sia sempre in aumento rispetto a quella dei maschi. Un altro genere molto polarizzato è quello umoristico, che vede una nettissima presenza maschile, quando non unica, in tutti i periodi analizzati. Per il racconto di paura si possono fare considerazioni simili: anche se, in questo caso, non siamo di fronte a una situazione polarizzata come per il genere umoristico, è netta la prevalenza maschile.

Come per l'analisi sull'ambientazione, anche questi dati ci permettono di trarre delle conclusioni sconcertanti: osservando la relazione tra tipologia testuale e genere ci si accorge che la correlazione tra i due è ben polarizzata.

Attività delle persone adulte. L'analisi dei mestieri e dei ruoli parentali rappresentati è stata molto interessante, ma per necessità di sintesi si dà conto in maniera esplicita solo delle tre categorie più frequentemente rappresentate: *ruoli parentali* (in cui si considerano madri, padri, zii, nonni), *scuola* (insegnanti di ogni livello e presidi), *lavoro non specializzato* e *Altro*, in cui rientrano tutti gli altri tipi di mestieri presenti in maniera sporadica, come medici, infermieri, artisti, avvocati, politici e molto altro. Si consideri anche che non tutti i personaggi nei testi sono definiti da un mestiere preciso o da un ruolo parentale preciso, per questo si può trovare discrepanza tra il numero dei personaggi e quello delle persone che lavorano o sono definite da un ruolo parentale (Tabb. 13 e 14).

Manuale F	Ruolo parentale	Scuola	Lavoro non specializzato	Altro
RGS71	77%	-	7%	16%
LA74	50%	-	50%	-
AS84	60%	-	35%	5%
FC86	71%	14%	14%	-
FD90	75%	13%	6%	6%
TV94	83%	8%	8%	-
RA98	71%	14%	7%	8%
TR01	53%	29%	2%	16%
GB06	75%	20%	1%	4%
GS09	71%	12%	8%	9%
SL16	59%	29%	2%	10%
LE18	56%	25%	6%	13%
TE20	43%	28%	7%	22%

Tabella 13: Attività dei personaggi femminili.

Manuale M	Ruolo parentale	Scuola	Lavoro non specializzato	Altro
RGS71	9%	2%	24%	65%
LA74	3%	-	22%	75%
AS84	15%	8%	23%	54%
FC86	27%	-	20%	53%
FD90	27%	7%	33%	33%
TV94	53%	18%	-	29%
RA98	45%	-	5%	50%
TR01	42%	8%	2%	47%
GB06	41%	17%	1%	41%
GS09	53%	21%	-	26%
SL16	45%	27%	-	28%
LE18	30%	11%	17%	42%
TE20	36%	9%	32%	23%

Tabella 14: Attività dei personaggi maschili.

La panoramica alla fine ci mostra un percorso che non subisce grossi mutamenti nel tempo, per le donne: i personaggi femminili si trovano sempre a ricoprire in prevalenza ruoli parentali. È difficile tracciare un andamento coerente della percentuale negli anni, perché in ogni manuale ci si attesta sempre tra l'80 e il 43%. È tra i padri che avviene il grosso mutamento: negli anni '70 e '80 i padri non riescono a superare il 25% di presenza nei testi e rappresentano un gruppo di scarsa importanza, soprattutto se paragonato al ruolo delle donne, ma dagli anni '90 si nota una crescente presenza paterna che raggiunge il picco tra TV94 e GS09, per poi tornare a decrescere nuovamente. Considerando qualitativamente la rappresentazione dei padri e delle madri nei testi salta all'occhio una profonda discrepanza: le donne sono le uniche a occuparsi della prole e della casa ed è l'attività in cui sono generalmente rappresentate per tutto l'arco temporale. Le madri lavano, cucinano, puliscono, portano i figli a scuola e sono severe nei loro confronti (spesso ingiustificatamente). Solo tre volte (in RGS71, GB06 e LE18) incontriamo una madre che gioca con il figlio o la figlia. Al contrario i padri sono figure speciali, con cui i bambini e le bambine condividono momenti intimi e di crescita personale: i padri parlano con i figli, spiegano loro le cose, dipingono e giocano con loro, rappresentando spesso delle guide per i figli e degli esempi positivi. Solo una volta in tutto l'arco campione incontriamo un padre che si prende cura del figlio da un punto di vista pratico, cambiando pannolini e cucinando per lui (in TR01).

Se guardiamo al mondo della scuola, la situazione che ci si presenta è coerente e sostanzialmente costante: maestri e maestre sono presenti in maniera piuttosto omogenea per tutto l'arco temporale, ma è da notare che ogni

volta che viene rappresentato un professore (di solito stravagante e connotato come trasognato per la sua troppa intelligenza) è sempre un uomo.

Per concludere, riporto di seguito un elenco dei mestieri presentati dai manuali per genere, così che sia possibile vedere la netta differenza tra una rappresentazione e l'altra.

Uomini: maestro di sci, maestro di educazione fisica, allenatore, maestro, preside, bibliotecario, professore, viaggiatore, esploratore, gestore del campeggio, gelataio, bottegaio, mercante, merciaio, sarto, imprenditore, venditore ambulante, carabiniere, pompiere, guardia, vigile, poliziotto, doganiere, pastore, mugnaio, contadino, pasticciere, fattorino, fabbro, minatore, benzinaio, tintore, pescatore, lattaio, fornaio, postino, carbonaio, muratore, cuoco, custode, barbiere, elettricista, operaio, etologo, ingegnere, astronauta, inventore, scienziato, scrittore, attore, clown, pittore, frate, prete, sindaco, medico, chirurgo, aviatore, tassista, guidatore di slitta, camionista, guida la macchina, marinaio, calciatore, ciclista, avvocato, giudice, notaio, ladro, cacciatore, impiegato.

Donne: preside, maestra di danza, maestra, contadina, fioraia, domestica, cassiera, portinaia, cuoca, operaia, infermiera, fisioterapista, pittrice, cantante, parrucchiera, pediatra, autista di autobus.

Le attività delle donne rappresentate sono sostanzialmente sempre le stesse e soprattutto, sono in larga parte lavori non qualificati e anche in questo caso si tratta di lavori ben definiti che ritornano anche a distanza di decine di anni. Il "mestiere" più comune tra le donne è sempre, in ogni manuale, la mamma.

3.2. Analisi Linguistica

Arriviamo all'ultimo livello di analisi, che prende in considerazione la "voce" dei manuali. L'obiettivo di questo ultimo paragrafo è quello di individuare, con una tabella creata sulle *Raccomandazioni* di Alma Sabatini (1987: 103-105) e integrata dagli aggiornamenti di Cecilia Robustelli (2000: 62), quanto i manuali, nello spazio dedicato agli esercizi e alle riflessioni guidate, seguano le prescrizioni di Alma Sabatini e del progetto POLITE.

Le raccomandazioni di Alma Sabatini si concentrano sulle dissimmetrie grammaticali e semantiche, andando a rilevare tutte le problematiche sia strutturali sia socio-culturali della lingua italiana che impediscono una rappresentazione paritaria dei due generi, a discapito di quello femminile che appare sempre come marcato rispetto a quello maschile. Per quel che riguarda le dissimmetrie grammaticali, i punti principali su cui si concentra Sabatini sono tre: il maschile usato come neutro non marcato, l'uso dissimmetrico di nomi, cognomi e titoli, e gli agentivi. Considerata la natura dell'analisi qui proposta, l'aspetto che più ci interessa sondare è l'uso del maschile neutro,

ma non mancheranno alcuni cenni sul maschile non marcato usato per indicare lavoratrici.

Ho analizzato i manuali evidenziando tre aspetti: il maschile neutro, il maschile neutro per parlare di gruppi o popolazioni e quelle che ho definito *soluzioni alternative*, ovvero le soluzioni *engendering*, rappresentate essenzialmente da *splitting* e forma doppia. Nella sezione *maschile neutro* ho incluso tutte le situazioni in cui il manuale si rivolge a chi legge apostrofandolo al maschile, in *maschile parlando di gruppi* ho incluso sia le volte in cui la parola *uomo/uomini* viene sostituita alle espressioni neutre *popolo, umanità, essere umano*, sia quando, parlando di un gruppo, si utilizza esclusivamente il maschile. Nell'ultima sezione ho individuato le *soluzioni non marcate*, ovvero espressioni scelte per includere entrambi i generi.

Per prima cosa vediamo il numero di occorrenze per manuale del maschile non marcato e delle soluzioni alternative (Tab. 15):

Manuale	Maschile non marcato	Maschile non marcato per gruppi	Soluzione alternative <i>engendering</i>
RGS71	-	-	-
LS74	12	17	2
AS84	18	24	2
FC86	2	11	0
FD90	14	9	0
TV94	9	13	1
RA98	9	5	1
TR01	12	37	9
GB06	26	33	15
GS09	9	12	10
SL16	14	31	10
LE18	65	11	3
TE20	31	6	2

Tabella 15: Presenza del maschile non marcato e delle soluzioni *engendering*.

Alcuni esempi di soluzioni alternative *engendernig*:

- 1) «Racconta *alle compagne e ai compagni* una giornata della tua estate che ricordi con piacere» (forma doppia).
- 2) «Anche tu hai un'amica o un amico del cuore?» (forma doppia).
- 3) «Esprimi i sentimenti che provi *per lui o per lei*» (forma doppia).
- 4) «Recita con *un compagno o una compagna* questo buffo dialogo» (forma doppia).
- 5) «*Attento/a!*» (splitting).

Ci sono poi alcuni casi, tutti presenti negli ultimi tre manuali del campione, di utilizzo di agentivi maschili per riferirsi a persone di genere manifestamente femminile: in SL16 la scelta della parola *autore* per riferirsi a un'autrice: «*Qui l'autore...*» (Silvana Gandolfi).

In LE18 si utilizza il maschile per riferirsi ad autrici o a protagoniste e personaggi femminili, forse per non suggerire la risposta: «Chi è *il protagonista?*» (Giulia).

In TE20 ci sono due casi di incoerenza tra testo ed esercizi proposti, in cui, nonostante l'autrice o la protagonista fossero di genere femminile, negli esercizi sono indicate al maschile: «Sottolinea di rosso *il protagonista* e di blu *l'antagonista*: a. La regina delle Nevi; b. Gerda» (entrambe di genere femminile), «*L'autore* di questo testo non ha raccontato la storia nell'ordine in cui si sono svolti i fatti. Quindi, quale schema narrativo ha usato *l'autore?*» (l'autrice del brano è Fiorenza Pistocchi).

In conclusione, possiamo dire che, osservando il comportamento dei manuali in prospettiva diacronica, si passa da una situazione di indifferenza riguardo al tema dell'inclusività e della rappresentazione nel linguaggio degli anni '70 e '80, a una situazione di maggior consapevolezza che parte negli anni '90 e trova il massimo grado di espressione nei primi anni del 2000, fino a che non si arriva a una situazione di negligenza e disinteresse nei confronti del tema negli anni a noi contemporanei, tanto che non è infrequente trovare casi in cui, di fronte al palese genere femminile di un'autrice o una protagonista si sceglie di utilizzare l'agentivo maschile.

Per facilitare la lettura dei dati, ne diamo una rappresentazione grafica in percentuale invece che per numero di occorrenze e con i risultati di *maschile non marcato* e *maschile non marcato generico per indicare gruppi* unificati in una sola linea: ad esempio, se in GB06 trovo dodici maschili non marcati, trentatré maschili non marcati per riferirmi a gruppi e quindici soluzioni non marcate, nel grafico troverò che il maschile non marcato corrisponde all'80% delle occorrenze esaminate e le soluzioni alternative il 20%.

In generale, si riscontra una preferenza dell'utilizzo delle espressioni non marcate in momenti dedicati alla riflessione, all'attività di gruppo e all'educazione all'affettività. A seconda dei manuali, i testi si rivolgono direttamente al lettore o alla lettrice o all'intera classe. L'analisi linguistica, più

dell'analisi dei contenuti, ha permesso di rilevare un "ritorno all'ordine" per quel che riguarda le pari opportunità nel linguaggio.

4. Conclusioni

In conclusione, i dati suggeriscono, a tutti i livelli di analisi, un simile andamento: un miglioramento lento ma progressivo nella rappresentazione femminile da un punto di vista quantitativo fino al 2009, anno in cui si raggiungono i risultati migliori all'interno del mio campione, cui segue un progressivo peggioramento, che arriva al 2020. L'attenzione alla rappresentazione femminile nel linguaggio, dopo il 2009, viene completamente abbandonata.

Infine, se prendiamo come momenti di cesura il 1987, con la pubblicazione de *Il sessismo nella lingua italiana* di Alma Sabatini e della *Revisione* di Rossana Pace, e il 1998, con la pubblicazione del POLITE, vediamo che tutte e tre queste iniziative hanno prodotto nel lungo periodo una maggior consapevolezza, perché gli anni '90 e i primi anni 2000 sono senza dubbio i periodi più attenti alla parità di genere, anche se solo da un punto di vista quantitativo e di linguaggio. Questa parentesi di buone pratiche non riesce, tuttavia, a creare una tradizione di attenzione alle pari opportunità e i comportamenti consapevoli non diventano una base solida in grado di trasformarsi in abitudine: i frutti del POLITE non sono stati coltivati e ormai risultano abbandonati.

Senza un'attenzione costante e vigile, è facile che la tradizione consolidata, e per questo meno impegnativa, riprenda terreno e che si ripieghi su un "ritorno all'ordine" che mette in crisi la possibilità di emancipazione dagli stereotipi, fatto evidente nella ricerca operata sul campione: la pratica e lo sforzo per una rappresentazione paritaria non ha prodotto consapevolezza diffusa e non è stata introiettata dalla casa editrice qui esemplificata. Non bisogna dimenticare che l'attenzione alla rappresentazione femminile è una risposta a lungo termine per il contrasto alla discriminazione e alla violenza di genere e non può essere abbandonata.

Riferimenti bibliografici

Bagattini, Daniela (2019), *Il ruolo della scuola nel contrasto alla violenza di genere e le opportunità offerte dal programma operativo nazionale*, in «Giornale italiano della ricerca educativa», 22, pp. 11-30.

- Bazzanella, Carla (2010), *Genere e lingua*, in Raffaele Simone (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, 2 voll., Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana, I, pp. 556-558 ([https://www.treccani.it/enciclopedia/genere-e-lingua_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/genere-e-lingua_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/), ultima consultazione: 22.12.2023).
- Biemmi, Irene (2010), *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Torino, Rosenberg&Sellier.
- Cettolin, Chiara (2020), *Ma se parlo al maschile, le vedi le donne? Maschile non marcato e visibilità femminile*, in Ondelli 2020, pp. 49-77.
- Corsini, Cristiano – Scierri, Irene M.D. (2016), *Differenze di genere nell'editoria scolastica. Indagine empirica sui sussidiari dei linguaggi per la scuola primaria*, Roma, Nuova Cultura.
- Di Rollo, Adriana (2010), *Educazione linguistica e sessismo: insegnare a riconoscerlo, imparare ad evitarlo*, in Sapegno 2010: 153-173.
- Giani Gallino, Tilde (1973), *Stereotipi sessuali nei libri di testo*, in «Scuola e città», 4, pp. 144-147.
- Gianini Belotti, Elena (1973), *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile*, Milano, Feltrinelli.
- Ondelli, Stefano (a cura di) (2020), *L'italiano e le italiane*, Trieste, EUT Edizioni Università Trieste.
- ONU 1996: Organizzazione delle Nazioni Unite, *Dichiarazione e programma d'azione adottati dalla quarta conferenza mondiale sulle donne: azione per l'uguaglianza, lo sviluppo e la pace, Pechino 1995*, Roma, Presidenza del Consiglio dei ministri, 1996.
- Pace, Rossana (1986), *Immagini maschili e femminili nei libri di testo per le elementari*, Roma, Presidenza del Consiglio dei ministri.
- Pizzolato, Mariagrazia (2020), *A scuola di sessismo? Un'analisi di alcuni libri di testo delle primarie*, in Ondelli 2020: 15-48.
- Porzio Serravalle, Ethel (2000), *Documento accompagnatorio al Codice POLITE*, in Ead. (a cura di), *Saperi e libertà: maschile e femminile nei libri, nella scuola e nella vita*, Milano, Associazioni Italiana Editori, pp. 140-141.
- Robustelli, Cecilia (2000), *Lingua e identità di genere. I problemi attuali dell'italiano*, in «Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata», 3, pp. 53-68.
- Sabatini, Alma (1987) *Il sessismo nella lingua italiana*, Roma, Presidenza del Consiglio dei ministri.

Sapegno, Maria Serena (2010), *Decenni di riflessioni e di impegno: bilancio e prospettive*, in Ead. (a cura di), *Che genere di lingua? Sessismo e potere discriminatorio delle parole*, Roma, Carocci, pp. 17-30.

Urru, Chiara (2021), *Tra le righe delle grammatiche: il sessismo linguistico nei libri di testo*, in «Italiano a scuola», 3, pp. 67-82.

Correggere un testo. Aspetti comunicativi, testuali e linguistici delle correzioni di 45 docenti

VERONICA UJCICH

To correct a text. Communicative, textual and linguistic aspects of corrections by 45 teachers

The paper compares the corrections carried out by 45 teachers on the same narrative text written by a fifth grade (10 years old) primary school student. The correction activity was conducted while attending several training courses on the topic of correction. The analysis takes into account communicative aspects (correction methods, use of final feedback, use of a shared marking code and attenuative formulas) and textual and linguistic aspects (management of content omissions, paragraphing, coherence of verb tenses; acceptability of nominal phrases, hypothetical period with double imperfect, affective pronominal use). The comparison of the different ways of “responding to the text” makes it possible to identify some suggestions for teaching.

Il contributo confronta le correzioni apportate da 45 docenti a uno stesso testo di tipo narrativo scritto da un alunno di classe V primaria. L'attività di correzione è stata svolta durante la frequenza di alcuni corsi di formazione sul tema della correzione del testo scritto. L'analisi prende in considerazione gli aspetti comunicativi (modalità di correzione, utilizzo del commento finale, uso di un codice condiviso e di formule attenuative) e gli aspetti testuali e linguistici (gestione delle lacune di contenuto, dei capoversi, della coerenza dei tempi verbali; accettabilità delle frasi nominali, del periodo ipotetico con doppio imperfetto, dell'uso pronominale affettivo). Il confronto tra le diverse modalità di “risposta al testo” permette di individuare alcuni suggerimenti per la pratica didattica.

VERONICA UJCICH (veronica.ujcich@unibo.it) è stata assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna ed è cultrice della materia in Didattica dell'italiano. È docente di ruolo nella scuola primaria e si occupa di formazione e di pubblicazioni rivolte ai docenti. Il suo progetto più recente è la

Grammatica dei bambini, pubblicata per l'editore Carocci in collaborazione con alcune colleghe.

1. Introduzione

1.1. La domanda di ricerca¹

«Non è dato verificare che cosa farebbe un certo numero di insegnanti su uno stesso testo»: con queste parole Colombo (2011: 111) introduce, in quello che costituisce tutt'ora il testo fondamentale sulla correzione scolastica, i risultati dello studio Gisel Emilia Romagna (2010). Fino a quel momento, e anche successivamente, gli studi sulle correzioni a testi scolastici da parte di docenti erano stati condotti principalmente raccogliendo corpora di testi di studenti di classi diverse (Serianni, Benedetti 2009), oppure, diacronicamente, degli stessi studenti nel corso di alcuni anni (Ruggiano 2011). Il focus allora era stato posto sia sulla varietà dei fenomeni riscontrati sia sulle modalità di risposta a tali fenomeni da parte di un numero ristretto di docenti².

La ricerca Gisel Emilia Romagna (2010) si pone invece un obiettivo differente e procede con metodo sperimentale: vengono raccolti alcuni testi autentici svolti dagli studenti sulla base di consegne date dai ricercatori, fotocopiati e distribuiti a 59 docenti dei rispettivi gradi scolastici. La valutazione delle correzioni riguarda l'aspetto comunicativo (l'utilità e la comprensibilità da parte degli alunni) e la qualità delle correzioni (eccessive o carenti, invasive o superficiali). Non avendo accesso ai testi originali, il lettore non può però valutare nell'insieme i fenomeni che sono stati presentati ai docenti; inoltre, il fatto che le consegne varino la tipologia di testo nei diversi ordini di scuola rende impossibile confrontare l'attenzione posta dai docenti di ciascun livello a determinati fenomeni linguistici o testuali³. In conclusione, la ricerca evidenzia le carenze comunicative della correzione: «I codici della comunicazione che avviene tra insegnante e studente sul testo prodotto dal secondo sono *diversi e incomunicanti*, e tocca agli studenti impararli e adattarsi» (Gisel Emilia Romagna 2010: 200). L'idea complessiva di correzione proposta nello studio è quella di una tecnica volta a migliorare le competenze di scrittura dell'allievo,

¹ Nel presente articolo sono riportati alcuni risultati della ricerca «La correzione del testo scritto: uno studio dalla parte del docente di scuola primaria» svolta presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna; tutor prof.ssa Cristiana De Santis, alla quale va un ringraziamento particolare per la discussione dei contenuti.

² In Benincà *et al.* (1974) 4 docenti, in Cortelazzo (1995) 2 docenti trentini per il periodo fino agli anni '50 e poi un testo degli anni '80 e uno degli anni '90. Solo in Serianni, Benedetti (2009) viene considerato un ampio numero di docenti (122) ma con correzioni su testi diversi; in Revelli (2013) vengono analizzati 150 quaderni di scuola primaria raccolti in dimensione diacronica.

³ Ad esempio le questioni che riguardano l'uso dei tempi verbali si trovano maggiormente citate nei testi di scuola superiore perché "chiamate" dalla tipologia testuale richiesta dalla consegna (riassunto e commento), come notato dagli stessi ricercatori (Gisel Emilia Romagna 2010: 198).

che agisce tempestivamente sull'errore e stimola la cura della revisione, offrendo quindi anche occasioni di riscrittura.

La ricerca che ora presentiamo prende l'avvio dalla stessa domanda dello studio Giscel Emilia Romagna (2010): che cosa farebbe un certo numero di docenti di fronte allo stesso testo? La scelta di questa prospettiva d'indagine deriva dal fatto che in questo modo è possibile raccogliere dati confrontabili sulle reazioni di fronte agli stessi fenomeni linguistici e testuali; inoltre, il fatto di presentare l'intero testo dello studente, e non alcuni fenomeni linguistici isolati in singole frasi – come avviene negli studi sull'accettabilità dei tratti dell'italiano contemporaneo (ad esempio Palermo 2010) – permette di testare la reazione dei docenti in una situazione più vicina a quella della correzione reale in contesto scolastico. Se da un lato, scegliendo un solo testo da far correggere, per forza di cose sarà analizzato un numero minore di fenomeni linguistici, dall'altro lato potremo considerare più nel dettaglio la varietà di risposte possibili a tali fenomeni e osservare la loro relazione con altri fenomeni compresenti.

1.2. La situazione sperimentale

Nella situazione sperimentale progettata per questa ricerca è stato scelto un testo di tipo narrativo rispondente alla consegna «Racconta il giorno più bello che hai passato con la tua classe», prodotto da un alunno di classe V della scuola primaria e proveniente da un corpus già analizzato (Ujcich 2010). Si è scelto di sottoporre alla correzione dei docenti un testo “difficile da correggere” nel quale si presentassero diverse tipologie di errore a diversi livelli linguistici. Sono stati coinvolti nella ricerca tre gruppi di docenti di scuola primaria⁴ in formazione sul tema della correzione, tutti dell'area del Nord Est: un gruppo a Rovereto, un gruppo a Vittorio Veneto, un gruppo a Trieste, per un totale di 45 docenti⁵.

Nei primi due incontri del percorso di formazione si è lavorato sulle pratiche didattiche generali di correzione, sulle correzioni a livello di frase, su alcuni fenomeni dell'italiano contemporaneo e sulla correzione di brevi sequenze testuali. La correzione del testo è stata richiesta prima del terzo incontro, invitando i partecipanti a correggere alcuni testi forniti in file e a inviarli nuovamente alla formatrice; durante il terzo incontro le correzioni sono state discusse in aula⁶.

⁴ Hanno partecipato alla formazione anche 5 docenti di scuola secondaria di primo grado, contraddistinti dalla lettera M al termine del codice identificativo.

⁵ 24 docenti dal gruppo di Rovereto, 8 da Vittorio Veneto, 11 da Trieste (di cui 5 di scuola secondaria di primo grado).

⁶ Successivamente il percorso è proseguito con l'applicazione di un protocollo per lo svolgimento di un testo narrativo nelle classi a partire da un'immagine-stimolo; alla conclusione del

I dati quantitativi che verranno forniti non hanno nessuna pretesa di essere rappresentativi delle tendenze correttive dei docenti italiani in generale, questo a causa delle caratteristiche particolari del campione, formato da docenti motivati a riflettere sulle proprie pratiche di correzione (e già sottoposti ad alcune riflessioni preliminari sull'argomento). I risultati dell'indagine saranno tuttavia utili per fornire un parametro di diffusione di una determinata correzione nel campione considerato.

Poiché il testo originale era già stato corretto a mano dal docente di classe, è stato trascritto a computer in file word prima di essere sottoposto agli insegnanti che, nella maggior parte dei casi, lo hanno corretto a computer. Nella situazione sperimentale è stata quindi eliminata la prima difficoltà che si presenta al correttore: quella di decifrare la grafia degli alunni⁷. Un vantaggio di questa scelta è stata la migliore leggibilità delle correzioni del docente, lo svantaggio è stato che non è possibile fare considerazioni generali sulla "chiarezza" dal punto di vista grafico delle annotazioni dei docenti. D'altra parte, lo strumento informatico avrebbe potuto facilitare una modalità di correzione più articolata, ad esempio grazie alla possibilità di inserire commenti e di evidenziare il testo con diversi colori, ma questo vantaggio è stato sfruttato solo da alcuni⁸.

2. Analisi del testo proposto

Nella Figura 1 viene presentato integralmente il testo proposto ai docenti per la correzione.

Da un punto di vista comunicativo, il testo si presenta vivace ma al contempo lacunoso. Nella prima parte si può riscontrare il desiderio di creare anche nel lettore, come negli alunni protagonisti del testo (si noti il passaggio dall'*io* al *noi* subito dopo l'introduzione), l'attesa di qualche cosa che sta per accadere (la *solpresa*): un evento che dovrebbe costituire il focus della narrazione, evidenziato anche dall'avverbio («poi *finalmente* ci disse che dovevamo fare»). Tuttavia l'evento non viene descritto per nulla e resta implicito. Il lettore scopre che si è trattato di fare un salame di cioccolato solo collegando tre informazioni della seconda parte del testo e completando con un'inferenza: ci sono degli ingredienti, le dita sono sporche di cioccolato, i salami sono stati

percorso di formazione sono state quindi analizzate le correzioni dei docenti ai testi autentici prodotti dai loro alunni.

⁷ Nella correzione di testi scritti a mano aumenta il carico cognitivo per il docente, che come prima cosa deve decifrare quanto scritto.

⁸ Occorre ricordare che, al momento della presente ricerca, la pratica di correggere testi digitali era già stata forzosamente inserita in ambito scolastico a causa della didattica online in periodo pandemico; in alcuni casi, come dichiarato dagli stessi docenti, la pratica di correggere anche testi digitali è proseguita nella didattica in presenza.

messi in frigo. Nel testo non viene mai scritto esplicitamente il nome del dolce “salame di cioccolato”, né viene descritta la procedura per prepararlo.

Le chiediamo di correggere questo testo secondo la prassi abituale, utilizzando un colore diverso. In calce può scrivere i commenti che scriverebbe per l'alunno e, tra parentesi quadre, eventuali commenti per la formatrice (ad esempio difficoltà riscontrate, dubbi...). Il testo è autentico ed è stato scritto da un alunno di classe V. La consegna era: “Racconta il giorno più bello che hai passato con la tua classe”.

Il giorno più bello che ho passato con la mia classe è stato l'anno scorso. Stavamo aspettando la maestra R., che finalmente arrivò con una borsa della spesa. Ci ha dato un lavoro da fare dicendoci che se lo facevamo veloce c'era per noi una sorpresa. Noi ci guardammo e subito al lavoro. Quando finimmo tutti, la maestra ci fece togliere le cose dai banchi e gli ha uniti formando gruppi da otto bambini, non dicendoci neancora niente. Ci consegnò degli ingredienti, poi finalmente ci disse che dovevamo fare. Poi subito al lavoro. Non vedavamo l'ora di leccarci le dita sporche di cioccolato. Quando finimmo ci siamo lavati le mani e la maestra ha portato i salami giù dai bidelli in modo che li mettessero in frigo. Il giorno dopo li abbiamo mangiati tutti tranne uno che i bidelli se l'hanno mangiato. Spero di rifare quest'esperienza.

Figura 1: Testo di alunno di classe V primaria proposto per la correzione e consegna per i docenti.

Se riprendiamo la struttura del testo narrativo così come descritta in Labov (1972) - 1. *Abstract*, 2. *Orientation*, 3. *Complicating action*, 4. *Evaluation*, 5. *Result o resolution*, 6. *Coda* – possiamo osservare che il testo presenta alcune delle funzioni, come *l'orientation*, *l'evaluation* e la *coda*, ma non cura la parte della *complicating action* e della *resolution*. Questo è comune a molti testi narrativi del corpus dal quale è stato tratto il testo: molto sforzo viene dedicato alla descrizione della parte iniziale e del contesto ed è volto a creare un'attesa per qualche cosa che deve accadere, poi la parte centrale viene spesso trascurata e la conclusione solo accennata (Ujcich 2010: par. 3.4.).

La mancata descrizione dell'evento centrale non costituisce l'unica lacuna di contenuto: la prima, marginale, riguarda l'esplicitazione di ciò che avrebbero dovuto svolgere i bambini prima della sorpresa (il compito assegnato dalla maestra); l'ultima riguarda il salame mangiato dai bidelli: erano stati i bambini a regalarlo o i bidelli lo avevano mangiato di propria iniziativa?

A livello di organizzazione testuale è interessante notare, in relazione alle competenze per questa fascia d'età⁹, che viene utilizzato il capoverso in maniera abbastanza coerente con una suddivisione standard del testo¹⁰ secondo le funzioni delle sue diverse parti: il primo capoverso presenta la ripresa del

⁹ Per uno studio sulla punteggiatura nei testi dei bambini si veda Demartini e Fornara (2013).

¹⁰ Sul ruolo del capoverso nel testo si veda il par. 7.1. in Ferrari, Lala, Longo, Pecorari, Rosi e Stojmenova (2018).

titolo e la situazione iniziale nella quale si descrive una condizione di attesa; nel secondo capoverso troviamo quella che dovrebbe essere la parte centrale della narrazione; il terzo paragrafo racconta gli eventi del giorno successivo e riporta il commento finale. Per quanto riguarda la punteggiatura, in generale è presente una competenza di base: le frasi sono brevi e, quando presenti, le subordinate sono separate dalla virgola (es. la temporale che precede la principale: «Quando finimmo tutti, la maestra ci fece...»).

Riportiamo nella Tabella 2 un'analisi schematica delle varie frasi del testo, che sarà utile per le considerazioni che seguono.

Sezione del testo	Analisi
Il giorno più bello che ho passato con la mia classe è stato l'anno scorso.	Introduzione doppio passato prossimo (PP)
Stavamo aspettando la maestra R., che <u>finalmente</u> arrivò con una borsa della spesa.	Attesa evento principale passaggio al passato remoto (PR) errore ortografico per ipercorrettismo
Ci ha dato un lavoro da fare dicendoci che se lo facevamo veloce c'era per noi una <u>solpresa</u> .	Attesa evento principale ritorno al PP ipotetica con il doppio imperfetto uso avverbiale dell'aggettivo veloce errore ortografico di origine fonologica
Noi ci guardammo e subito al lavoro.	Inizio azione 1 Ritorno al PR Frasi nominale a)
[lacuna di contenuto a): quale lavoro hanno svolto?]	Lacuna di contenuto su evento secondario che prepara all'azione principale
Quando finimmo tutti, la maestra ci fece <u>togliere</u> le cose <u>dal banchi</u> e <u>gli</u> ha uniti formando gruppi da otto bambini, non dicendoci <u>neancora</u> niente.	Attesa, fine azione 1, preparativi per azione focus Passaggio dal PR al PP Mancato accordo preposizione articolata-nome Errore ortografico <i>gli</i> (<i>togliere</i>) Errore ortografico di origine fonologica (<i>gli / li</i>) Errore lessicale: incrocio tra due parole (<i>neanche + ancora</i>)

Ci consegnò degli ingredienti, poi <u>finalmente</u> ci disse che dovevamo fare.	Inizio dell'azione-focus, evidenziata dall'avverbio Ritorno al PR Errore ortografico per ipercorrettismo <i>che</i> interrogativo da solo
Poi subito al lavoro.	Annuncio dell'azione focus frase nominale b)
[lacuna di contenuto b)]	Non viene descritta l'azione centrale
Non <u>vedavamo</u> l'ora di leccarci le dita sporche di cioccolato.	Commento Errore ortografico di origine fonologica
Quando finimmo ci siamo lavati le mani e la maestra ha portato i salami giù dai bidelli in modo che li mettessero in frigo.	Fine dell'azione Passaggio da PR a PP Da notare l'uso del congiuntivo imperfetto
Il giorno dopo li abbiamo mangiati tutti tranne uno che i bidelli se l'hanno mangiato.	Coda Ritorno al PP Uso pronominale affettivo ma con ausiliare dell'uso non pronominale
[lacuna di contenuto c)]	Non sappiamo se un salame è stato regalato ai bidelli o se loro se lo sono mangiato autonomamente
Spero di rifare quest'esperienza.	Conclusione con commento

Tabella 2: Analisi del testo proposto per la correzione.

Il testo, nel suo insieme, dà alcuni indizi sulle competenze dell'alunno e quindi sulla possibilità che possa effettivamente essere in grado di accogliere alcune correzioni. Se partiamo dai punti di forza, possiamo individuare alcune competenze emergenti: la divisione in capoversi e l'uso sintattico della punteggiatura, l'uso del congiuntivo imperfetto con valore finale. Da un punto di vista stilistico, possiamo osservare almeno il tentativo di costruire il testo secondo un meccanismo di suspense e la presenza di frasi a effetto (frasi nominali). Per quanto riguarda le carenze, il problema fondamentale è la mancanza della descrizione dell'evento centrale, una carenza quindi nel rispetto della consegna e della tipologia testuale. È poi degna di attenzione, anche in relazione all'età, l'alternanza tra il passato remoto e il passato prossimo, della

quale si discuterà più diffusamente nel par. 3.3.2. Gli errori di lingua sono di diversa natura: errori ortografici (ipercorrettismo *finnalmente*, fonologico *solpresa*, grafico *togliere*); errore morfologico-fonologico (*vedavamo*); errore lessicale con incrocio di due parole (*neancora* = *neanche* + *ancora*¹¹); mancata concordanza (*dal banchi*); infine *gli ha uniti*, errore molto frequente, per il quale è forse più credibile pensare a un problema di tipo fonologico-ortografico che a una scelta errata del pronome.

3. Le correzioni dei docenti

Le correzioni non saranno qui analizzate nell'ottica di una valutazione dei docenti (quali errori hanno riconosciuto, quali hanno omesso di correggere, quanto chiare sono le correzioni). Per questo motivo, non faremo riferimento a un modello di correzione da proporre come “standard” rispetto al quale misurare lo scarto con le correzioni effettivamente riportate dai docenti. Riteniamo infatti che la correzione “giusta” possa essere solo quella che viene incontro alle possibilità e ai bisogni del singolo alunno al quale è diretta, come ben espresso da Cattana e Nesci (2004: 53):

A seconda del contesto comunicativo e tenendo presente i bisogni linguistici dell'apprendente e il suo livello di apprendimento si decide se tollerare un errore oppure correggerlo. L'insegnante dovrebbe sempre chiedersi: “Quando e a chi devo segnare qualcosa come errore?”. La risposta non dovrebbe quasi mai essere: ‘Sempre e a tutti’».

Per questo motivo, e per i motivi di seguito esplicitati, non verrà presa in considerazione un'analisi delle “mancate correzioni”. Come evidenziato dai risultati dello studio Gisel Veneto (1991) prima e da Ujcich (2022b) poi, i docenti infatti possono avere consapevolezza dei limiti della correzione e dichiarano di scegliere di non correggere alcuni errori riscontrati in base a considerazioni di tipo didattico (l'alunno è in grado di trovare l'errore da solo; l'alunno non è ancora in grado di recepire un certo tipo di correzione; il fenomeno riscontrato non è ancora stato affrontato nella didattica / non è comprensibile al livello cognitivo dell'alunno; l'alunno non è in grado di gestire un eccessivo carico cognitivo che deriverebbe da un accumulo di correzioni) o relazionale (l'alunno potrebbe sentirsi non compreso in caso di un gran numero di correzioni; l'alunno potrebbe risultare inibito nelle scritture successive...).

Naturalmente non tutte le mancate correzioni sono riconducibili a scelte consapevoli da parte dei docenti. Dalle osservazioni e dalle discussioni in aula con i gruppi di docenti sono emersi altri aspetti meritevoli di attenzione. Nel

¹¹ Questo fenomeno si deve forse a un uso dialettale.

confronto delle diverse correzioni è emerso quanto ciascun docente si concentrasse su alcuni aspetti della scrittura e avesse sviluppato un proprio automatismo della correzione. Si tratta di quella che Bing (2021: 83) ha chiamato, con un'espressione molto efficace, «la macchina che dà esecuzione puntualmente», fornendo formule «bell'e pronte»: una sorta di "macchina della correzione". Dalle discussioni durante la formazione è emerso che l'automatismo della correzione agisce in maniera inconsapevole, condizionando a monte il modo di leggere il testo: la "lettura per correggere" attiva una modalità di "caccia all'errore" che si è rivelata diversa da docente a docente e che mette in primo piano alcuni aspetti del testo tralasciandone altri, a seconda di chi corregge. Alcune mancate correzioni sono dovute quindi al fatto che l'automatismo della correzione attivato non permette di vedere tutti i fenomeni.

L'importanza dell'atteggiamento del correttore è già stata osservata in altri studi sulla correzione: in apertura del volume di Cattana e Nesci (2004: 17-18), ad esempio, si trova un ironico test di autovalutazione per il docente, che permette di verificare se si è un correttore rigido, flessibile o incerto. In ambito francese, a partire da uno studio effettuato su un corpus informatizzato di testi scolastici¹², sono state individuate alcune "posture" del docente-correttore (Pilorgé 2010, sintetizzato anche in Doquet e Pilorgé 2020): "il guardiano del codice", orientato prioritariamente alla verifica del rispetto delle regole linguistiche; il "lettore naïf", concentrato piuttosto sull'aspetto comunicativo e sul contenuto; il correttore "comportamentista", nel quale viene verificato prioritariamente il rispetto della consegna; "l'editor", che tiene conto della specificità del testo con lo scopo di migliorarlo; il "critico letterario", che legge il testo dell'alunno come un testo letterario, fornendo suggerimenti di natura estetica e stilistica.

La descrizione dei diversi "atteggiamenti di correzione" è applicabile anche in contesto italiano, tuttavia con alcune cautele. Descrivere un atteggiamento di correzione è un'operazione complessa, in quanto chiama in causa non solo, come prevedibile, l'idea di lingua e di testo corretto, ma anche l'idea del ruolo del docente, del suo rapporto con l'alunno, degli scopi della didattica della scrittura e via dicendo. Inoltre, può rappresentare un interesse di ricerca più dal punto di vista della profilazione della professionalità del docente di lingua che della vera e propria didattica della scrittura.

3.1. La correzione come forma di revisione

Dal punto di vista del processo di scrittura (Hayes, Flower 1980), la correzione è assimilabile al processo di revisione (sintetizzato in Cisotto 2006: 242) che si svolge in più fasi: il confronto del testo intenzionale con il testo

¹² Il corpus è consultabile online all'indirizzo <http://e-calm.huma-num.fr/> (ultima consultazione: 21.03.2024).

reale; la diagnosi, nella quale si individua l'errore e la sua causa e si ipotizzano strategie per risolverlo; l'effettiva correzione, che può essere di superficie (cosmetica) o autentica, se prende in considerazione anche l'organizzazione del testo.

Durante la correzione, il docente applica in maniera analoga il meccanismo della revisione¹³ che prima di lui avrebbe dovuto applicare l'alunno. Come è emerso dai dati raccolti e dalle discussioni in aula con i docenti, le correzioni sono diverse perché il confronto del testo reale avviene con ideali di lingua e di testo diversi, spesso inconsapevoli e non esplicitati, risalenti a quando i docenti sono stati a loro volta studenti. A questo occorre aggiungere la constatazione che in molti casi la soluzione possibile per uno stesso problema non è una sola, ma si possono avere diverse opzioni. Se l'errore può essere grossolanamente definito come la violazione di una regola o norma¹⁴, la correzione è molto spesso una questione di scelta¹⁵: per risolvere lo stesso errore in molti casi sono possibili più soluzioni – in linea di massima tranne che per errori ortografici, morfologici e di concordanza – in quanto lo stesso contenuto informativo può essere veicolato da forme linguistiche diverse. Proprio la percezione della varietà delle possibili risposte, attraverso la condivisione delle correzioni in aula, ha rappresentato uno dei risultati del percorso di formazione e ha contribuito a bloccare, almeno in un primo momento, l'automatismo della correzione, tanto da far scrivere a una docente: «ora è più difficile correggere. Oramai il dubbio si è insinuato».

Giungendo al terzo aspetto, quello di come il docente opera sull'errore, in letteratura sono state individuate quattro modalità che permettono di descrivere le correzioni scritte sui testi: rilevativa, sostitutiva, classificatoria, esortativa. Come evidenziato in Cignetti, Demartini, Fornara e Viale (2022: 162), ciascuna modalità presenta vantaggi e svantaggi ma, soprattutto, implica un grado maggiore o minore di autonomia da parte dell'alunno e la precisa consapevolezza, da parte del docente, delle competenze già possedute. A un primo

¹³ Le tecniche proposte in Pallotti, Borghetti, Rosi (2021: 98-99) per la revisione tra pari possono essere utili anche per la correzione del docente, in particolare per quanto riguarda la tecnica "due stelle e un augurio" (Wiliam 2018).

¹⁴ In questo ragionamento sarebbe da inserire la complessa questione sul concetto di errore dei docenti, per la quale sono stati raccolti dei dati tramite un questionario sottoposto a 200 docenti i cui risultati sono stati presentati al IV convegno nazionale Asli scuola "Una lingua, molte 'lingue'. La variazione linguistica nella didattica dell'italiano: teorie, strumenti, pratiche" (Napoli 10-12 novembre 2022). In questa sede ci limitiamo a indicare alcuni riferimenti bibliografici essenziali: si veda De Santis (2019) per una sintesi della questione della norma e degli usi; Cattana, Nesci (2004) per la didattica dell'italiano L2; Grandi (2015) per i diversi aspetti linguistici della questione; più specificamente legati al contesto scolastico Berretta (1973), Sgroi (2006), Andorno, Boario (2021).

¹⁵ Sulla differenza tra regole e scelte e la questione della norma si veda Prandi, De Santis (2011).

livello, la correzione sostitutiva lascia l'alunno completamente passivo rispetto alla soluzione dell'errore, che viene presa in carico interamente dal docente; a un livello successivo, invece, la correzione classificatoria e quella esortativa chiamano in causa l'alunno fornendo alcuni indizi sulla pista più opportuna da percorrere per trovare la soluzione, in un caso riconducendo l'errore alla categoria linguistica pertinente, nell'altro stimolando l'alunno attraverso domande o riflessioni; infine, la correzione rilevativa indica solamente il luogo in cui si trova l'errore, lasciando completamente all'alunno il compito di trovare una possibile soluzione.

3.2. Aspetti comunicativi

In una prospettiva dialogica, ogni scritto è un atto di comunicazione, «un atto fiduciario in cui scrittore e lettore cercano continuamente di orientare se stessi verso uno stato di convergenza: l'uno presuppone nell'altro la capacità di creare significato» (Cisotto 2006: 257)¹⁶. Il testo scritto dal bambino è quindi una forma di comunicazione rivolta al docente e la correzione del docente è (o dovrebbe essere) una comunicazione rivolta al bambino, una «risposta al testo» (Freedman 1987 in Cisotto 2006: 261). Al tipico «atteggiamento ispettivo degli insegnanti, volto a scovare gli errori nei testi prodotti dagli allievi» (Cisotto 2006: 260), viene allora opposto un approccio di tipo dialogico e partecipativo, «in cui il focus è posto sull'analisi del problema e la ricerca di soluzioni e non sulla correzione».

Anche le diverse modalità di intervento sul testo poco sopra descritte possono essere lette, alla luce di questa considerazione, come modalità più o meno dialogiche: da un minimo della correzione sostitutiva, nella quale sul testo dell'alunno viene sovrapposto il monologo del docente, a un massimo della correzione esortativa, nella quale il docente pone altre domande, richiede approfondimenti e, di conseguenza, dimostra una volontà di proseguire il dialogo, restituendo la parola all'alunno. Sempre nella correzione esortativa è possibile osservare anche l'eventuale uso di formule attenuative (*potresti, sarebbe meglio...*).

Rientrano ancora nell'aspetto comunicativo l'eventuale presenza di un commento finale, che può essere improntato al dialogo o piuttosto al giudizio, e la presenza di un codice condiviso (colori, simboli, sigle...).

3.2.1 Modalità di correzione

Nel campione preso in esame, la modalità di correzione nettamente più diffusa è stata la modalità sostitutiva, esclusiva in 9 casi, abbinata alla modalità rilevativa in 16 casi; la modalità rilevativa esclusiva è presente solo in 2 casi.

¹⁶ A sua volta in riferimento a Nystrand 1989: 75.

Sono presenti anche alcune correzioni miste, delle quali presenteremo un esempio completo nel par. 3.2.5.

In generale, le correzioni rilevative si concentrano quasi esclusivamente sui fenomeni ortografici, morfologici e di accordo riscontrati nel testo. Per la segnalazione degli errori ortografici vengono utilizzate tre modalità diverse: la sottolineatura, l'indicazione attraverso un pallino posto sopra o sotto la parola da correggere, l'indicazione attraverso un numero di pallini posti a inizio riga a segnalare il numero di errori che l'alunno deve trovare e risolvere in quella riga, utilizzando quindi un codice condiviso con l'alunno.

A un'osservazione generale spicca un numero relativamente alto di correzioni (7) con un aspetto comunicativo minimo: si tratta di correzioni senza nessuna forma di dialogo con l'alunno né all'interno del testo né al suo termine, nelle quali vengono rilevati o corretti esclusivamente gli errori formali sottolineati nella Tabella 1. In questi casi a un basso livello di comunicazione con l'alunno si affianca quindi un'analisi del testo che si ferma agli errori formali più evidenti.

All'opposto è interessante segnalare alcuni casi (5) in cui i docenti hanno sentito la necessità di specificare che avrebbero condotto la correzione affiancandola con un colloquio individuale con il bambino, come descritto in modo dettagliato in questo caso:

VV_6 Dopo aver corretto il testo farei una restituzione orale rileggendo insieme all'alunno/alunna il testo e facendo le seguenti considerazioni/consigli: Dove ci sono i punti significa che nella frase c'è una parola scritta in modo scorretto: l'alunno/a correggerà in autonomia. I verbi cerchiati sono scritti in un tempo scorretto: farei riflettere l'alunno/a sulle possibili soluzioni. Alcune frasi sono incomplete: farei completare oralmente all'alunno/a seguendo le domande guida per poi far riportare la correzione nel testo in autonomia. La parola POI viene ripetuta: farei trovare una soluzione all'alunno/a. Suggestirei di scrivere il nome della maestra per esteso. Il verbo MANGIARE si ripete: farei cercare un sinonimo.

Nell'esempio sopra riportato, ma non si tratta di un caso isolato¹⁷, il dialogo con l'alunno comincia sul testo e continua di persona, in un colloquio strutturato a seconda dei bisogni emersi dal testo, e prevede il ritorno sul testo. In questo caso il colloquio ha l'obiettivo di esplicitare il codice condiviso, stimolare e verificare la proposta di autocorrezione oralmente prima di chiedere all'alunno di inserire le correzioni sul testo.

¹⁷ Sull'importanza delle varie forme di correzione orale in accompagnamento a quella scritta si veda Ujcich (2023).

3.2.2. Commento conclusivo

Il commento conclusivo è il luogo testuale della correzione più adatto a svolgere una comunicazione globale verso l'alunno, quello in cui è possibile approfondire alcuni fenomeni generali o specifici e rimandare a un momento successivo di interazione con il docente o di ritorno sul testo. Nel campione preso in esame questa opportunità viene colta da 13 docenti su 45.

Nei casi raccolti il commento finale può assolvere a diversi compiti:

a) esortare in modo più o meno esplicito

RO_1 Presta attenzione ai tempi verbali e in alcune parti la comprensione della frase non è chiara e comprensibile.

b) valutare ed esplicitare una regola

RO_18 I tempi verbali non sono sempre stati usati in modo corretto. Hai adoperato a volte il passato remoto e altre volte il passato prossimo, mentre la narrazione richiederebbe l'utilizzo di un unico tempo.

c) esplicitare il codice e fornire indicazioni operative

RO_5 [...] L'asterisco indica che ho aggiunto una parte, prova a vedere se così si capisce meglio ciò che vuoi dire altrimenti prova tu a riformulare parte della frase. La parola sottolineata indica che il verbo va concordato con il tempo che hai usato.

d) valutare, incoraggiare e fornire indicazioni operative

RO_8 È un buon testo che racconta bene la nostra esperienza. Ti lascio solo un suggerimento per migliorarlo: rileggi una alla volta le frasi dove vedi i verbi sottolineati con le ondate. Li cambieresti? In che modo?

RO_10 (Nome), che bel ricordo "goloso"! Ricordati di prestare attenzione ai tempi verbali: se inizi un racconto usando il passato remoto, devi cercare di mantenerlo per tutta la narrazione. Ti invito anche a trovare dei sinonimi dei verbi "dire - fare - essere": il testo risulterà più interessante...

RO_14 Hai raccontato la tua esperienza in modo chiaro e con alcuni particolari, facendo trasparire la sorpresa e la "golosità" dell'evento. Le frasi sono in genere ben costruite, ma in due passaggi, dove vedi le "fontanelle", manca un'informazione. Presta attenzione ai tempi dei verbi che hai utilizzato: scegli se raccontare l'esperienza al passato remoto o al passato prossimo e poi prova ad apportare le modifiche. Controlla le due parole dentro al cerchio: cosa c'è che non funziona?

RO_19 Va bene, attento/a ai verbi e a non dimenticare o confondere letterine

Possiamo osservare, negli esempi sopra riportati, i diversi atteggiamenti comunicativi dei docenti: dai più valutativi / prescrittivi a quelli più improntati al dialogo, caratterizzati dalla presenza di domande e dalla richiesta di ritornare sul testo per successive modifiche.

Da segnalare a parte l'unico commento conclusivo di portata generale che prende in considerazione prioritariamente l'aspetto comunicativo e indica le lacune di contenuto:

RO_20 Quando scrivi devi pensare che chiunque, pur non essendo stato con voi e non avendo nessuna informazione, dovrebbe capire ciò di cui stai parlando. Leggendo il tuo testo, pur intuendolo, non spieghi quale "lavoro" vi è stato assegnato e perché avevi le mani sporche...

3.2.3. Presenza di un codice condiviso

Come visto sopra, lo studio Gisel Emilia Romagna (2010) lamentava l'incomunicabilità del codice espresso dai docenti attraverso le correzioni. L'utilizzo di un codice condiviso, un vero e proprio sistema di simboli, sigle, modalità di sottolineature, da concordare a priori con gli alunni, permetterebbe invece ai docenti di rendere più sintetiche e chiare le correzioni. In D'Aguanno (2019: 83-85) la correzione formativa proposta (in questo caso si tratta di testi di scuola secondaria) presenta l'utilizzo di un codice completo di 10 simboli per i dettagli del testo e di due simboli generali per individuare le note che riguardano le "scelte felici", indicate con una faccina sorridente, e i maggiori problemi, indicati da un segnale di pericolo.

Nell'analisi di questo corpus di correzioni l'utilizzo di un codice è individuabile in 23 casi su 45 testi, si tratta principalmente dell'utilizzo di segni grafici semplici come il pallino per gli errori ortografici. In pochi testi possiamo anche notare la "V" per i punti in cui è necessario inserire qualche cosa, oppure l'utilizzo di un codice colore, per il quale vedremo un esempio nel par. 3.2.5., o di diversi tipi di sottolineatura.

La possibilità di utilizzare un codice condiviso risulta strutturata con consapevolezza solo nel caso di un docente di scuola secondaria di primo grado che utilizza una tabella condivisa con i propri studenti simile a quella adottata per la correzione editoriale delle bozze. Una tabella molto simile, con 12 simboli standard, si può trovare in Serafini, Favilli (2020: 7), che la propone come strategia di revisione per alunni di scuola secondaria di secondo grado.

3.2.4. Formule attenuative

L'utilizzo di formule attenuative permette al docente di comunicare in maniera meno impositiva e, al contempo, di segnalare all'alunno la differenza tra la rilevazione (ed eventuale correzione) di un errore e il suggerimento di un'opzione migliorativa rispetto alla forma proposta dall'alunno, considerata non adeguata. Le formule attenuative non possono quindi riguardare l'errore in quanto infrazione di una norma di sistema (come, poniamo, la concordanza di genere e numero): riguardano piuttosto realizzazioni linguistiche possibili

ma considerate non adeguate. Si tratta quindi di casi in cui la correzione tende ad agire sul registro utilizzato, non solo – ad esempio – nel tentativo di innalzare il lessico, ma anche con la volontà di distanziare la lingua scritta dalla lingua parlata.

Le formule attenuative, nel campione preso in esame, sono utilizzate da 8 docenti, con formule come quelle esemplificate di seguito:

RO_10 Ti invito anche a trovare dei sinonimi dei verbi “dire – fare – essere”: il testo risulterà più interessante... [nel commento conclusivo]

TS_1M [in riferimento alla frase nominale b)] [...] anche in questo caso preferirei aggiungere il verbo (“Poi ci mettemmo subito al lavoro”).

3.2.5. Modalità mista

Nella Figura 2 viene riportata per intero la correzione di una docente che utilizza la gran parte delle tecniche sopra illustrate. Le note al testo sono state trascritte in note a piè di pagina in carattere corsivo.

Il giorno più bello che ho passato con la mia classe è stato l'anno scorso. (Dopo l'introduzione vai a capo)
 (Inserisci una nota temporale: E' accaduto all'incirca nel mese di ...) Stavamo aspettando la maestra R. (togli la virgola) che **finalmente** arrivò con una borsa della spesa.
 Ci ha dato¹⁸ un lavoro da fare (di che tipo? esercizi?) dicendoci che, **se lo facevamo veloci** c'era¹⁹ per noi una **solpresa**²⁰. Noi ci guardammo e (manca il verbo: ci mettemmo?) subito al lavoro. Quando finimmo tutti, la maestra ci fece **togliere**²¹ le cose **dal banchi**²² e **gli**²³ ha **uniti** formando gruppi da otto bambini **ma non ci disse dicendoci** **neancora**²⁴ niente.
 Ci consegnò degli ingredienti, poi **finalmente**²⁵ ci disse **ehe** (meglio usare “cosa”) **do-****vevamo**²⁶ fare. **Poi subito al lavoro**²⁷. Non **vedavamo**²⁸ l'ora di leccarci le dita sporche di cioccolato. Quando finimmo ci **siamo lavati**²⁹ le mani e la maestra **ha portato**³⁰ i salami giù dai bidelli in modo che li mettessero **in frigo**³¹.

¹⁸ Poiché nella frase precedente hai usato il passato remoto, dovresti continuare con quel tempo verbale... DIEDE

¹⁹ Meglio modificare con ci sarebbe stata

²⁰ Controlla come si scrive questa parola

²¹ Controlla come si scrive questa parola

²² Controlla se le parole concordano

²³ Gli = a lui – se ti riferisci ai banchi dovresti usare il pronome al plurale...

²⁴ Controlla come si scrive questa parola

²⁵ Controlla come si scrive questa parola

²⁶ AVREMMO DOVUTO

²⁷ Hai già usato questa espressione. Prova a modificarla... iniziammo subito?

²⁸ Controlla come si scrive questa parola

²⁹ Usa il passato remoto

³⁰ Usa il passato remoto

³¹ Puoi scrivere anche “nel frigorifero” per essere meno colloquiale. Cosa preferisci?

Il giorno dopo li abbiamo mangiati³² tutti tranne uno che i bidelli se l'hanno mangiato³³.
 (Aggiungi un commento su come erano i salami all'assaggio).
 Spero di rifare quest'esperienza. (aggiungi il motivo. Spero di rifare questa esperienza perché)

Figura 2: Correzione TS_10 modalità mista.

La consegna del testo corretto è stata accompagnata dalla seguente spiegazione riguardo l'utilizzo di un codice-colore: «Ho sottolineato in arancione gli errori ortografici che prevedono una auto-correzione, in azzurro gli errori sui tempi dei verbi (ho corretto i principali), in giallo le espressioni da migliorare. Ho inserito in rosso delle note sul contenuto».

Al di là della valutazione dell'effettiva consapevolezza e coerenza nell'applicazione delle diverse tecniche e dell'opportunità di alcune scelte, in questa correzione possiamo vedere all'opera una serie di mosse possibili da parte del docente:

- la sostituzione diretta («ma non ci disse»)
- l'utilizzo di un codice-colore da condividere con l'alunno per le correzioni rilevative per le quali si richiede l'auto-correzione;
- la distinzione attraverso il codice-colore degli errori dalle «espressioni da migliorare»;
- l'inserimento di commenti-istruzioni per la correzione dell'errore da parte dell'alunno (*inserisci, fai, toglì*, «controlla come si scrive questa parola», «controlla se le parole concordano», «usa il passato remoto»);
- l'inserimento di commenti-spiegazioni («poiché nella frase precedente hai usato il passato remoto dovresti continuare con lo stesso tempo... Diede»; «gli = a lui...»);
- l'utilizzo di formule attenuative (*c'era*: «meglio modificare con ci sarebbe stata»);
- l'interazione dialogica con l'alunno per lasciare a quest'ultimo la scelta della soluzione migliore («puoi scrivere anche 'nel frigorifero' per essere meno colloquiale. Cosa preferisci?»);
- la richiesta di aggiunta di ulteriori contenuti e specificazioni.

La correzione mista non solo utilizza le diverse tecniche di correzione (in questo caso manca solo il commento finale), ma si associa anche alla considerazione di tutti gli aspetti del testo: il contenuto, l'organizzazione testuale, la sintassi, l'ortografia e via dicendo, nel tentativo di cercare per ciascun tipo di errore la "risposta al testo" più adeguata.

³² Usa il passato remoto

³³ Inoltre CHE indica il salame quindi dovresti dire CHE ERA STATO MANGIATO DAI BIDELLI

3.3. Aspetti testuali

Gli studi precedenti sulle correzioni (Giscel 2010; Ruggiano 2011) hanno evidenziato la difficoltà da parte dei docenti di rilevare e correggere gli errori al livello della testualità. Nei dati raccolti tramite questionario, i docenti sono risultati consapevoli di questa difficoltà, indicando gli errori a livello di parola come i più semplici da correggere e le questioni di sintassi, di rapporto tra frasi e di strutturazione del testo come le più complesse da risolvere (Ujcich 2023).

Nel caso del testo proposto per la correzione, possiamo osservare l'attenzione prestata alla dimensione testuale attraverso la presenza di correzioni sul piano delle lacune di contenuto, dell'indicazione di inserire ulteriori capoversi e della gestione della coerenza dei tempi verbali sul piano narrativo. Normalmente farebbero parte delle considerazioni da fare a livello della gestione testuale anche l'uso dei connettivi e la gestione della catena anaforica, ma il testo proposto non si prestava a correzioni di questo tipo, se non per la ripetizione adiacente del connettivo temporale *poi*, segnalata da un solo docente; per questo motivo non tratteremo gli aspetti, pur fondamentali, legati alla coesione testuale.

3.3.1 Lacune di contenuto e capoversi

Come abbiamo visto nell'analisi del testo proposto, l'alunno suddivide il componimento in tre capoversi in maniera abbastanza coerente con la suddivisione dei diversi contenuti. La richiesta di inserire ulteriori paragrafi si trova nelle correzioni di 8 docenti, principalmente nell'introduzione – a capo dopo il primo punto fermo – e nella conclusione, con la richiesta di separare il commento finale («Spero di rifare questa esperienza») dalla conclusione della narrazione. Quasi tutti i docenti (7 su 8) che chiedono di inserire un punto a capo propongono anche altre correzioni di punteggiatura all'interno del testo. Come nell'esempio riportato nel paragrafo 3.2.5., la consapevolezza della necessaria suddivisione del testo in capoversi può accompagnarsi all'esplicitazione delle diverse funzioni delle parti di testo (segnalazione dell'introduzione o della conclusione).

Dal punto di vista della segnalazione delle lacune di contenuto, solo 3 docenti in totale indicano quelle secondarie (l'attività svolta prima della preparazione dei salami e il dubbio sul salame mangiato dai bidelli), ma tutti e 3 individuano anche la necessità dell'aggiunta di capoversi. La lacuna di contenuto principale, cioè la mancanza del focus della narrazione attraverso la descrizione della preparazione dei salami di cioccolato, è stata riscontrata da 17 docenti, 7 dei quali hanno anche richiesto l'inserimento di nuovi capoversi. La percezione delle lacune di contenuto appare quindi in qualche modo legata all'attenzione posta alla strutturazione del testo in unità informative.

Osserviamo nella Tabella 2 le modalità attraverso le quali è stata indicata la lacuna di contenuto principale.

Modalità	Indicazioni dei docenti
a) Esplicitazione attraverso la riformulazione della frase	RO_10 [Ci disse] quello che dovevamo fare: il salame di cioccolato! RO_5 Ci dedicammo al lavoro: realizzare il salame di cioccolato RO_8 [Ci disse] che cosa dovevamo fare: il salame di cioccolato VV_5 Finalmente ci ha detto quello che dovevamo fare: dei salami di cioccolato!
b) Richiesta di esplicitazione attraverso domande o esortazioni	TS_9M Ma cosa dovevate fare? VV_6 Cosa? RO_15 Quali ingredienti? Almeno i più importanti RO_23 Quali sono gli ingredienti? Esplicita la consegna della maestra RO_3 Cosa? ricetta... / potresti descrivere la preparazione, i passaggi... RO_6 Descrivi che cosa avete fatto e/o quali ingredienti vi sono stati dati VV_3 Il testo dovrebbe essere arricchito descrivendo con maggiori particolari l'attività svolta in classe, anche per chiarire ciò che viene detto dopo
c) Richiesta di completare le informazioni presente nel commento finale	RO_20 Quando scrivi devi pensare che chiunque, pur non essendo stato con voi e non avendo nessuna informazione, dovrebbe capire ciò di cui stai parlando. Leggendo il tuo testo, pur intuendolo, non spieghi quale "lavoro" vi è stato assegnato e perché avevi le mani sporche...
d) Richiesta a voce all'alunno	VV_2 Qui direi al bambino di sviluppare questo punto, inserendo una sequenza descrittiva / riflessiva VV_7 Chiederei di arricchire il testo, di aggiungere come hanno lavorato, la distribuzione dei compiti, l'organizzazione, l'atmosfera che si era creata... VV_8 Chiederei di precisare brevemente che tipo di lavoro dovevano fare, chiarendo e spiegando meglio, usando un altro termine... [cosa]

Tabella 2: Modalità di comunicazione della lacuna di contenuto.

In linea di massima, la richiesta di inserimento dell'informazione mancante rispetta l'intenzione stilistica del bambino di non anticipare l'evento centrale, tranne in un caso in cui, attraverso una correzione rielaborativa, l'informazione viene anticipata già nell'introduzione:

VV_2 Il giorno più bello che ho passato con la mia classe è stato l'anno scorso, quando abbiamo preparato il salame di cioccolato.

3.3.2. Il sistema dei tempi verbali

Il cambio di tempo propulsivo nei testi narrativi è un fenomeno studiato sia nell'orale (Centineo 1991; Solarino 1991 e 1992; Berretta 1992; Lo Duca, Solarino 1992) che nello scritto anche letterario (Bertinetto 2003) ed è naturalmente presente anche nel parlato (Bazzanella, Calleri 1990; Bazzanella 2002; Lo Duca, Solarino 2006) e nello scritto dei bambini (Ujcich 2010; Lo Duca 2018). Nel tentativo di riassumere una questione complessa³⁴, possiamo dire che in un testo sono presenti tempi di primo piano, che fanno procedere l'azione, e tempi di sfondo, che sono caratteristici ad esempio delle parti descrittive. Molti dei fenomeni di cambio di tempo sul piano dell'azione (tipicamente tra passato remoto e passato prossimo o viceversa e, in alcuni casi, anche con l'inserimento del presente narrativo) sono spiegabili in base all'«esigenza di marcare una discontinuità nel testo» (Lo Duca, 2018: 214). Il cambio di tempo può indicare diverse funzioni del testo (ad esempio il passaggio da introduzione a narrazione vera e propria), può avere una funzione comunicativa di messa in rilievo dell'evento centrale, può trovarsi in corrispondenza dell'introduzione del discorso diretto, oppure in relazione al tipo di azione da esprimere (puntuale o durativa) o, ancora, in relazione al significato del verbo (Ujcich 2010).

Nel testo qui proposto è presente un'alternanza tra l'uso del passato prossimo (PP) e del passato remoto (PR). Le risposte dei docenti a questo fenomeno sono state diverse: 7 docenti non segnalano in alcun modo il cambio di tempo; 4 docenti non agiscono direttamente sul testo ma esplicitano che avrebbero discusso oralmente con il bambino l'opportunità di rivedere i tempi verbali scegliendo uno dei due sistemi, il PP o il PR; 3 docenti evidenziano i verbi o indicano nel commento generale di fare attenzione ai tempi verbali, in un caso enunciando la regola scolastica «usa un solo tempo per testo»³⁵.

³⁴ Per una sintesi si veda il paragrafo 7.5.4. "I tempi verbali nei testi narrativi" in Lo Duca Solarino (2006) e il cap. 9 in Ferrari, Zampese (2009); i riferimenti fondamentali sono Weinrich (1978) e Bertinetto (2003; 2022: 13-161).

³⁵ Si veda anche Ardissino (2014: 117): «Tutti i verbi della tua storia devono essere scritti nello stesso tempo. In alcuni testi ci sono parole-segnale (avverbi di tempo) che avvertono sul tempo da utilizzare: ieri, l'anno scorso, domani, ora, adesso, presto, prima adesso. Il tempo verbale può cambiare se si tratta di un discorso diretto».

L'enunciazione ambigua "devi usare un solo tempo per testo", senza la specificazione che si tratta del tempo che porta avanti l'azione principale, può portare a errori indotti, ad esempio inibendo i bambini ad esprimere i corretti rapporti tra tempi di sfondo e di primo piano o le relazioni di anteriorità e posteriorità degli eventi. In Ujcich (2010: 176-177) è riportato l'esempio-limite di un testo scritto da un bambino quasi interamente all'imperfetto.

RO_18 I tempi verbali non sono sempre stati usati in modo corretto. Hai adoperato a volte il passato remoto e altre volte il passato prossimo, mentre la narrazione richiederebbe l'utilizzo di un unico tempo.

Negli altri casi i tempi verbali sono stati modificati dalla maggior parte dei docenti (22 casi) in direzione del PR; in 7 casi in direzione del PP. È da segnalare però che un buon numero di correzioni sui tempi verbali non vengono applicate su tutto il testo (16 su 29): alcuni docenti scelgono di correggere l'incoerenza di tempo verbale solo all'interno della stessa frase («Quando finimmo ci siamo lavati le mani...»); altri docenti accettano nell'introduzione l'uso del PP e richiedono il PR nella parte centrale del testo; in altri casi la decisione di correggere i tempi appare a un certo punto della lettura, trascurando di tornare sui tempi utilizzati all'inizio testo³⁶.

Se i docenti che hanno proposto correzioni ai tempi verbali ritengono consapevolmente che un testo debba avere "un solo tempo"³⁷, la mancata coerenza nelle correzioni a questo fenomeno potrebbe avere almeno due possibili spiegazioni: da una parte la pratica della correzione lineare dall'inizio alla fine del testo, per cui la decisione di modificare i tempi può intervenire a un certo punto della lettura e non viene estesa alla prima parte del testo, dall'altra, forse inconsapevolmente, il fatto che non tutti i cambi di tempo vengono percepiti come "errori" con la stessa evidenza. Possiamo ipotizzare che se il cambio di tempo all'interno della stessa frase balza agli occhi, quando si trova a una certa distanza all'interno del testo sembra più accettabile anche all'occhio e all'orecchio del docente correttore.

Nel componimento originale alcuni cambi di tempo potrebbero essere infatti spiegabili alla luce dell'esigenza di «marcare alcune discontinuità». Innanzitutto i PP segnano i confini del testo, trovandosi nel paragrafo introduttivo, su ripresa della consegna, e nelle conclusioni, mentre la parte narrativa vera e propria è caratterizzata dalla maggior presenza di PR, che fa il suo ingresso per indicare l'azione puntuale dell'arrivo della maestra. I PP che interrompono la serie di PR nella parte narrativa appaiono relegati ad azioni di secondo piano o organizzative, come la consegna da svolgere prima della preparazione del salame, lo spostamento dei banchi, lavarsi le mani e portare i salami di cioccolata in frigorifero.

Il sistema di tempi verbali proposti dal testo è quindi complesso e non tutti gli usi o i cambi hanno necessariamente lo stesso grado di accettabilità. Tuttavia, come intuito anche da alcuni docenti in sede di discussione in aula, è utile

³⁶ Ad esempio, in alcuni casi i docenti che poi scelgono di inserire il PR nelle correzioni non correggono solo l'introduzione ma anche il PP: «Ci ha dato un lavoro dal fare...».

³⁷ Dalle discussioni d'aula è emerso che uno o due docenti della scuola secondaria di primo grado avevano la consapevolezza delle diverse funzioni all'interno del testo e hanno dichiarato di non aver corretto consapevolmente i tempi dell'introduzione e della conclusione perché "fuori dalla narrazione". Non possiamo sapere quanti altri docenti abbiano ragionato in questo modo.

un'analisi delle diverse sequenze e delle diverse funzioni del testo, grazie alla quale è possibile cercare una chiave di lettura del fenomeno di cambio di tempo e proporre quindi delle correzioni che rispettino le intenzioni comunicative e stilistiche degli alunni.

3.4. Aspetti linguistici

Osserveremo ora nel dettaglio alcuni aspetti linguistici del testo. Tralasciamo gli errori segnalati o corretti da tutti i docenti, o quasi, per i quali la mancata correzione è riconducibile a un lapsus e non a scelta o ignoranza della regola infranta: si tratta delle parole evidenziate nella Tabella 1. Selezioniamo invece tre fenomeni d'interesse in quanto hanno dato adito a diverse risposte e soluzioni da parte dei docenti: la presenza di due frasi nominali, l'ipotetica con il doppio imperfetto indicativo, l'uso pronominale affettivo.

3.4.1. Frasi nominali

Nel testo presentato nella Figura 1 si trovano due frasi senza verbo, che chiameremo nominale a): «Noi ci guardammo e subito al lavoro», nella quale la parte in cui si omette il verbo è una coordinata; e nominale b): «Poi subito al lavoro», indipendente.

Le così dette “frasi nominali”³⁸ possono avere diverse funzioni comunicative, legate al tipo di testo e alla situazione comunicativa, in questo caso permettono al contempo di mettere a rilievo informativo l'attività da svolgere e anche di essere reticenti sulle sue caratteristiche (Ferrari, Zampese 2016: 286), possono quindi essere considerate in questo testo una delle tecniche per aumentare l'effetto “suspence” con l'intenzione di creare l'attesa per l'evento centrale (poi non descritto).

Pur nella loro somiglianza, si può osservare che si tratta di due tipi di frase differenti da un punto di vista sintattico. Il primo caso può essere ricondotto a una frase ellittica (Ferrari, Zampese 2016: 108), in quanto il verbo è sottinteso e facilmente ricavabile dal contesto, per parallelismo con la frase principale che precede: «Noi ci guardammo e [ci mettemmo] subito al lavoro»; nel secondo caso, invece la frase è assimilabile alla frase nominale, in quanto non costruita «attorno a un predicato verbale temporalizzato» (Ferrari, Zampese 2016: 108).

³⁸ Le “frasi nominali” non corrispondono alla vera e propria definizione di frase, per la quale, tra le altre caratteristiche, sono necessarie una predicazione e un significato autonomo, si tratta piuttosto di enunciati nei quali però l'ellissi del verbo è facilmente ricostruibile e il significato è ricostruibile dal contesto (De Santis 2021: 32). Per un approfondimento sulle diverse forme dello stile nominale e sulle diverse funzioni comunicative cfr. il cap. 19 in Ferrari, Zampese (2016).

La posizione all'interno del testo e le diverse caratteristiche sintattiche sono forse all'origine della differenza nel numero di correzioni apportate alle due frasi: la prima è stata infatti ritenuta meno accettabile (corretta da 34 docenti) e la seconda più accettabile (corretta da 24 docenti).

Il numero più ampio di interventi sulla prima frase può essere forse spiegato in base al fatto che non si trova in isolamento come nel secondo caso ma con una funzione di coordinata alla principale «Noi ci guardammo»; gran parte delle correzioni (26) in questo caso, infatti, giudica la frase incompleta e prevedibilmente inserisce o chiede di inserire il verbo, come ad esempio in

RO_20 Noi ci guardammo e iniziammo subito il lavoro

Accanto a questo tipo di correzione prevedibile, che però non tiene conto dello stile del testo, è interessante osservare le correzioni di 8 docenti che non agiscono sul verbo ma che scelgono invece di rinforzare l'effetto stilistico della frase attraverso l'inserimento della punteggiatura con valore espressivo:

VV_1 Noi ci guardammo e... subito al lavoro!

Gli stessi atteggiamenti si ritrovano nelle correzioni alla frase nominale b), per la quale 10 docenti propongono l'inserimento del verbo o la riformulazione come nell'esempio che segue:

RO_1 Abbiamo iniziato subito a lavorare

e 6 docenti decidono di proporre modifiche alla punteggiatura con le seguenti opzioni:

VV_8 Poi, subito al lavoro.

RO_14 Poi, subito al lavoro!

TS_3 Poi subito al lavoro!

TS_5 ... Poi subito al lavoro.

In questo secondo caso, però, poiché la frase viene dopo quella precedente, alcuni docenti (6) l'hanno semplicemente evidenziata o eliminata, in un caso segnalandola come "ripetizione" della frase nominale a).

3.4.2. Ipotetica con il doppio imperfetto indicativo

Consideriamo ora la subordinata ipotetica nella quale viene usato il doppio imperfetto: «[Ci ha dato un lavoro da fare dicendoci che] se lo *facevamo* veloce *c'era* per noi una sorpresa».

L'uso dell'imperfetto indicativo nelle proposizioni ipotetiche viene considerato da più studiosi uno dei tratti dell'italiano contemporaneo (tra gli altri Sabatini 1985 e 1990; Lepschy e Lepschy 1994; Renzi 2000; Tavoni 2002;

D’Achille 2019), oramai molto diffuso non solo nell’orale (imperfetto ipotetico in Bazzanella 1994: 99), ma anche nello scritto di media formalità e giornalistico (Sabatini 2016: 197), fenomeno legato a una generale espansione dell’imperfetto con usi modali (D’Achille 2019: 125)³⁹.

In un’altra fase della nostra ricerca, lo stesso uso è stato indagato attraverso una frase in isolamento, chiedendo a 200 docenti di esprimere il loro giudizio di accettabilità e le proposte di correzione per la frase «Se lo sapevo che mi rompevo la gamba non andavo a quella festa ai gonfiabili!», con l’imperfetto anche nella completiva. In quell’occasione (Ujcich 2022a) i tre quarti dei docenti del campione hanno segnalato che la frase contiene un errore da correggere sempre.

Nelle correzioni a livello di testo qui analizzate, invece, la frase risulta senza correzioni per più della metà del campione (28 docenti), probabilmente perché ritenuta accettabile in relazione all’età dello scrivente, come esplicitato nella correzione di TS_11, oppure perché considerata una questione non prioritaria nell’economia delle altre correzioni necessarie in questo testo:

RO_14 Sono stata indecisa se introdurre il condizionale e il congiuntivo alla terza riga, ma ci sono già diverse correzioni sul tempo dei verbi.

Le correzioni che modificano tutti e due i verbi sono state proposte da 8 docenti, come nell’esempio di correzione che segue:

RO_6 dicendoci che se lo avessimo fatto / svolto velocemente ci sarebbe stata per noi una sorpresa.

Ma sono presenti, come già rilevato anche in Ujcich (2022a), anche casi di correzione asimmetrica⁴⁰, sia solo sul primo verbo (4 casi) che solo sul secondo (3 casi)

RO_22 se lo avessimo svolto velocemente, c’era per noi una sorpresa
VV_1 dicendoci che se lo facevamo velocemente ci sarebbe stata per noi...

Questi dati indicano la compresenza di 4 tipologie diverse di proposizione ipotetica: con il congiuntivo e il condizionale, con il doppio imperfetto, con protasi con congiuntivo e apodosi con indicativo, con protasi con indicativo e apodosi con condizionale, come evidenziato anche in Stella (2002).

³⁹ Tuttavia questo uso viene ancora considerato substandard in Mazzoleni (2022: 762).

⁴⁰ In Mazzoleni (2022: 760) vengono considerati concordanze “miste” o “irregolari” i casi di periodi ipotetici in cui si trovi l’indicativo nella protasi e il condizionale nell’apodosi, o il congiuntivo nella protasi e l’indicativo nell’apodosi. Qualora queste variazioni indichino un diverso grado di probabilità, tali concordanze vengono considerate appartenenti all’uso standard.

3.4.3. Uso pronominale affettivo

Prendiamo ora in considerazione l'uso pronominale affettivo⁴¹ nella frase «[Il giorno dopo li abbiamo mangiati tutti tranne uno che] i bidelli se l'hanno mangiato», nella quale il bambino mantiene l'ausiliare del verbo senza uso pronominale *hanno mangiato* e non lo modifica in *se lo sono mangiato*. La frase viene in qualche modo segnalata o corretta da tutti i docenti tranne uno. Ma anche in questo caso vengono proposte soluzioni differenti.

Questa frase, come anticipato in apertura, presenta anche dei problemi di contenuto e di interpretazione, generati proprio dall'uso affettivo del pronome: «se lo sono mangiato i bidelli» vuol dire che se lo erano preso autonomamente oppure è stato regalato ai bidelli? La frase passiva non avrebbe generato questo dubbio di contenuto: «tranne uno che è stato mangiato dai bidelli».

Nelle correzioni a questa parte di frase, quindi, vengono affrontati in contemporanea più problemi: l'incertezza del contenuto, l'accettabilità o meno dell'uso pronominale affettivo, l'uso errato dell'ausiliare e, inoltre, la coerenza dei tempi verbali a livello della testualità. Per questi motivi la frase è stata riformulata in molti modi diversi.

Se prendiamo in esame solo la questione dell'accettabilità dell'uso pronominale affettivo, definito un uso colloquiale da Bellina (2016), possiamo osservare che viene conservato nella riformulazione da 14 docenti, talvolta con la cancellazione del pronome *lo*, con modifiche all'ordine delle parole nella frase (soggetto al termine) o con difficoltà nell'accordo del participio passato:

TS_3 e RO_15	se lo sono mangiato i bidelli
RO_11 e RO_9	i bidelli se l'erano mangiato
RO_5	i bidelli si sono messi da parte e se lo sono mangiato
TS_9M	se lo sono mangiati i bidelli
RO_10	i bidelli si erano già mangiati
RO_13	i bidelli si erano mangiato
RO_17	perché i bidelli se l'erano mangiato
RO_6	perché i bidelli se lo erano /sono mangiato
RO_23	perché i bidelli se lo erano mangiato
RO_20	perché se l'erano mangiato i bidelli
TS_1M	si sono mangiati i bidelli

Un intervento poi ha modificato il tempo del verbo ma non la scelta dell'ausiliare

RO_22	perché i bidelli se l'avevano mangiato
-------	----------------------------------------

⁴¹ Bellina (2016): questo uso «esprime un particolare coinvolgimento del soggetto nell'evento descritto dal verbo».

Negli altri casi, l'uso pronominale affettivo viene censurato per mezzo dell'eliminazione dei pronomi (*hanno /avevano mangiato i bidelli*), di riformulazioni al passivo (*è stato /era stato mangiato dai bidelli*), di riformulazioni interpretative (*lasciammo ai bidelli, abbiamo regalato ai bidelli*).

Le correzioni a questa frase complessa hanno permesso di evidenziare quanto sia difficile, anche per l'insegnante, gestire in contemporanea diversi tipi di errore e proporre una riformulazione che tenga assieme coerentemente gli aspetti comunicativi, sintattici e grammaticali, senza scivolare in ulteriori errori o in formulazioni a loro volta poco efficaci.

3.5. Tracce di italiano scolastico

L'italiano scolastico è stato studiato come una varietà di lingua utilizzata in ambito scolastico che si differenzia dalla lingua dell'uso spontaneo in uno stesso periodo storico. Le correzioni dei docenti sono state studiate anche allo scopo di indagare quanto fossero accettati gli usi spontanei degli studenti e quanto fossero presenti pratiche di correzioni non necessarie legate a "idiosincrasie del docente" (Benincà *et al.* 1974; Cortelazzo 1995; Revelli 2003; Colombo 2011; Serianni, Benedetti 2009).

Il testo proposto non si presta a indagare in generale la presenza di tratti di italiano scolastico nelle correzioni dei docenti del campione: a questo scopo risultano più opportuni corpora costituiti da più testi corretti da uno stesso docente. Inoltre, il nostro campione è rappresentato da docenti in aggiornamento, quindi disposti a mettere in discussione le proprie pratiche. Tuttavia, è possibile riscontrare alcune correzioni a forme non erranee ma possibili nell'italiano contemporaneo.

Nel testo è presente per l'interrogativa indiretta l'uso di *che* al posto di *che cosa*: «Ci consegnò degli ingredienti, poi finalmente ci disse *che* dovevamo fare». Come evidenziato da Nesi (2013), i tre usi interrogativi *che / cosa / che cosa* sono compresenti già nell'italiano letterario antico e ben attestati nell'italiano contemporaneo (Serianni 1988): nessuno dei tre è da considerarsi dunque un errore⁴². Tuttavia, l'uso di *cosa* interrogativo al posto di *che cosa* era già stato indicato come un tratto dell'italiano contemporaneo (Sabatini 1985; Tavoni 2002), parallelamente anche il solo *che* (es. *Che vuoi?*) può essere avvertito da alcuni come una forma più colloquiale rispetto a una più standard *che cosa*. Le correzioni di 16 docenti che hanno ritenuto necessario accompagnare il *che* con *cosa* dimostrano che la forma completa viene ritenuta ancora preferibile, è interessante notare però che per altri 3 docenti la forma già descritta come neostandard, cioè il *cosa* interrogativo da solo, risulta preferibile rispetto al solo *che*.

⁴² Sono state rilevate differenze nell'uso a seconda dell'origine regionale del parlante: il *che* più utilizzato al centro e in meridione e il *cosa* più utilizzato in area settentrionale (Nesi 2013).

Un altro uso particolare nel testo è l'uso avverbiale dell'aggettivo *veloce*: «se lo facevamo *veloce* c'era per noi una sorpresa». Anche in questo caso si tratta di un uso possibile (Ferrari, Zampese 2016: 90) ma ritenuto non accettabile da più della metà dei docenti del campione (28) che lo hanno corretto con la forma dell'avverbio ritenuta standard: *velocemente*.

Le altre correzioni che potrebbero rientrare nella categoria dell'italiano scolastico riguardano principalmente la ricerca di innalzamento del lessico (Cortelazzo 1995), rintracciabile in 8 docenti attraverso sostituzioni del tipo *fare / svolgere, dire / svelare / spiegare, niente / nulla* («suona meglio»), *dare / assegnare / proporre, [il giorno più bello] è stato / risale a, finire / terminare*. In pochi casi si ritrova anche la «repulsione sistematica per le ripetizioni» (Cortelazzo 1995: 240), per cui 4 docenti segnalano come ripetizione le 2 occorrenze del verbo *fare*, del verbo *mangiare* e del connettivo *poi*.

Infine, possono rientrare nella categoria dell'italiano scolastico quelle correzioni che globalmente appaiono molto rielaborative e che sovrappongono al testo del bambino le interpretazioni e il linguaggio dell'adulto, ma nel campione preso in esame sono presenti solo 3 casi di questo tipo, sul totale di 45 docenti.

4. Qualche spunto per la correzione del testo

Quali indicazioni pratiche possiamo trarre dall'osservazione delle diverse correzioni dei docenti?

È *l'insieme* delle correzioni a evidenziare quanti strumenti siano disponibili al docente per la correzione. Per rendere la correzione comprensibile da parte dell'alunno e al contempo sostenibile da parte del docente, è necessario definire un'organizzazione consapevole dei diversi strumenti e un loro orientamento rispetto agli scopi comunicativi e didattici.

Da un punto di vista comunicativo, l'utilizzo di un codice condiviso precedentemente con gli alunni permette di essere più chiari e di snellire il lavoro del docente, evitando di dover scrivere ogni volta per esteso indicazioni che possono essere ricondotte a un simbolo, una sigla, un determinato colore. Possiamo cogliere alcuni suggerimenti proposti dai docenti: l'idea di indicare gli errori ortografici con un pallino, quando risolvibili in autonomia da parte dell'alunno; l'uso di un codice colore per distinguere i veri e propri errori dalle questioni di registro o di stile; la sottolineatura in modi diversi dei due sistemi verbali sul piano narrativo; il cerchietto o la "V" dove sono necessarie delle aggiunte e via dicendo. Il codice può diventare via via più complesso man mano che la competenza di scrittura evolve⁴³, ed eventualmente ispirarsi ai simboli

⁴³ Per una proposta di codice condiviso costruito assieme ai bambini per la correzione classificatoria si veda Cignetti, Demartini e Fornara (2016).

standard per la correzione delle bozze, l'importante è che non venga dato per scontato a posteriori ma esplicitato prima di essere applicato ai testi.

Il più grande dubbio dei docenti è di solito “che cosa” e “quanto” correggere, su questo punto si sono accese numerose discussioni nel corso della formazione, con posizioni non sempre concilianti e soprattutto con la domanda “Come faccio a sapere che cosa posso correggere?”.

Sul “che cosa” correggere il discorso sarebbe molto ampio, perché si tratta di prendere in esame il territorio dai confini labili e incerti della “zona grigia” (Serianni 2006): fenomeni linguistici dell'italiano in movimento che esistono da tempo o coesistono (Renzi 2012) e sull'accettabilità dei quali non solo i docenti ma in generale i parlanti (e a volte anche gli studiosi) non concordano. In questo campo è evidente la necessità di garantire ai docenti un'ampia e approfondita formazione linguistica. Una volta presentati i principali aspetti dell'italiano contemporaneo, rimane comunque il problema di quando sia opportuno correggere nello scritto un uso ammesso nel parlato o nello scritto informale, a maggior ragione nella scuola primaria, nella quale è lento il processo di accompagnamento da una lingua colloquiale a usi via via più formali.

Per rispondere alla domanda, è necessario conoscere i singoli alunni e il loro percorso di evoluzione nella competenza di scrittura. In molti casi, tuttavia, può venirci in soccorso anche il testo stesso, se sottoposto a un'analisi più approfondita. Nel caso del testo qui considerato, ad esempio, l'individuazione dei punti di forza – che è utile comunicare all'alunno nel commento finale – ci permette di intuire che probabilmente l'alunno è in grado di gestire correzioni e proposte di miglioramento sul piano della punteggiatura (già usa la punteggiatura con funzione sintattica e il punto a capo) e dei modi verbali (già usa il congiuntivo). Vanno in questa direzione le correzioni che hanno proposto l'inserimento di due ulteriori punti a capo nell'introduzione e nella conclusione, la proposta di un uso espressivo della punteggiatura (tra l'altro rispettando e rafforzando le intenzioni stilistiche dell'alunno) e anche il congiuntivo e il condizionale nel periodo ipotetico, magari proposto con una formula attenuativa che spieghi che si tratta di una proposta di miglioramento per uno stile più formale.

La gestione degli errori ortografici in questo testo invece potrebbe essere più complessa. Il fatto che la modalità rilevativa sia molto diffusa per l'errore ortografico al termine della scuola primaria non deve diventare un automatismo, tenuto conto ad esempio della persistenza di errori di tipo fonologico, per i quali può essere necessario un intervento orale da parte del docente per far riascoltare il suono corretto all'alunno, accompagnandolo nella correzione. La modalità classificatoria, invece, può essere utile per richiamare alla mente questioni già affrontate in lezioni di grammatica esplicita e che si possono dare per note, come in questo caso l'accordo *dal banchi*, che può essere facilmente risolto in autonomia dall'alunno.

Abbiamo visto che uno dei problemi delle correzioni ai testi è la difficoltà nel correggere le questioni di organizzazione testuale, di sintassi e di organizzazione dei tempi verbali. Le correlazioni individuate tra le correzioni sul piano dell'organizzazione del testo in capoversi e la rilevazione delle lacune di contenuto ci fanno ipotizzare che una tecnica utile per il docente potrebbe essere quella di dividere il testo in sequenze. Questo permetterebbe anche di raccogliere indizi sulle motivazioni al cambio di tempo sul piano narrativo e di evidenziare i luoghi testuali nei quali mancano o sono poco sviluppate sequenze richieste dal tipo di testo proposto (nel nostro caso la parte nella quale viene esplicitato il focus della narrazione). Si tratta di correzioni difficili perché a volte è difficile (o impossibile) l'interpretazione del testo, che risulta oscuro, ambiguo, lacunoso. In questi casi torna utile la modalità esortativa che, attraverso domande dirette all'alunno, ben si presta per affrontare questioni per le quali il docente non può, da solo, trovare una soluzione senza rischiare di imporre il proprio modo di vedere le cose o le proprie preferenze stilistiche. Non resta che ridare la parola all'alunno e rimandare a un colloquio la condivisione della soluzione del problema.

In conclusione, se il testo del bambino è un atto di comunicazione e la correzione la risposta al testo, le tracce che vediamo scritte sul foglio potrebbero essere solo frammenti di un dialogo destinato a durare, in modi diversi, tutto l'anno.

Riferimenti bibliografici

Andorno, Cecilia – Boario, Anna (2021), *Trattare gli errori a scuola: fra regolarità attese e sperimentazione linguistica*, in «CLUB Working Papers in Linguistics», 5, pp. 9-22.

Ardissino, Emilia (2014) (a cura di), *Imparare a scrivere testi. Attività di produzione del testo nella scuola primaria*, Trento, Erickson.

Bazzanella, Carla – Calleri, Daniela (1990), *Morfologia verbale e strutturazione del racconto infantile*, in Monica Beretta, Piera Molinelli e Ada Valentini (a cura di), *Parallela 4. Morfologia, Atti del V° incontro italoaustriaco della Società di Linguistica Italiana* (Bergamo, 2-4 ottobre 1989), Tübingen, Gunter Narr verlag.

Bazzanella, Carla (1994), *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, Firenze, La Nuova Italia.

Bazzanella, Carla (2002), *Testualità e pragmatica nell'uso dei tempi verbali nei bambini*, in Gian Luigi Beccaria – Carla Marengo (a cura di), *La parola al*

- testo. Scritti per Bice Mortara Garavelli*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 3-13.
- Bellina, Massimo (2016), *Mangiarsi una pizza, fumarsi una sigaretta, ascoltarsi una canzone...*, <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/mangiarsi-una-pizza-fumarsi-una-sigaretta-ascoltarsi-una-canzone/1123> (ultima consultazione: 20.03.2024).
- Benincà, Paola – Ferraboschi, Giuseppe – Gaspari, Gianluigi – Vanelli, Laura (1974), *Italiano standard o italiano scolastico?*, in *Dal dialetto alla lingua, Atti del IX Convegno per gli studi dialettali italiani*, Pacini; ristampato in Colombo Adriano (1979), *Guida all'educazione linguistica*, Bologna, Zanichelli.
- Berretta, Monica (1992), *Sul sistema di tempo, aspetto e modo nell'italiano contemporaneo*, in Bruno Moretti, Dario Petrini e Sandro Bianconi (1992) (a cura di), *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo. Atti del 25° Congresso internazionale di studi della Società Linguistica Italiana*, Lugano 19-21 settembre 1991, Roma, Bulzoni.
- Bertinetto, Pier Marco (2003), *Tempi verbali e narrativa italiana dell'Otto-Novecento*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Bertinetto, Pier Marco (2022), *Il verbo*, in Lorenzo Renzi - Giampaolo Salvi - Anna Cardinaletti, *Grande Grammatica italiana di consultazione, Il I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale, la subordinazione*, Padova, Libreriauniversitaria.it edizioni.
- Bing, Elisabeth (2021), *Ho nuotato fino alla riga. Bambini alla conquista della scrittura*, trad. it. Di Elena Medi, Edizioni La Linea (ed. or. *Et je nageai jusqu'à la page*, 2011, Éditions Des femmes – Antoniette Fouque, 1976-1993).
- Cattana, Anna – Nesci, Maria Teresa (2004), *Analizzare e correggere gli errori*, Perugia, Guerra.
- Centineo, Giulia (1991), *Tense Switching in Italian: the Alternation between passato prossimo and passato remoto in Oral Narratives*, in Suzanne Fleischman – Linda R. Waugh (a cura di), *Discourse-Pragmatics and the Verb*, London and New York, Routledge.
- Cignetti, Luca – Demartini, Silvia – Fornara, Simone – Viale, Matteo (2022), *Didattica dell'italiano come lingua prima*, Bologna, il Mulino.
- Cignetti, Luca – Demartini, Silvia – Fornara, Simone (2016), *Come Tlscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, Roma, Aracne.
- Cisotto, Lerida (2006), *Didattica del testo. Processi e competenze*, Roma, Carocci.

- Colombo, Adriano (2011), *“A me mi”. Dubbi, errori, correzioni nell’italiano scritto*, Milano, FrancoAngeli.
- Cortelazzo, Michele (1995), *Per la storia dell’italiano scolastico*, in Antonelli Quinto, Becchi Egle, *Scritture bambine*, Roma-Bari, Laterza (poi in *Id., Italiano d’Oggi*, Padova, Esedra, 2000).
- D’Achille, Paolo (2019), *L’italiano contemporaneo*, Bologna, il Mulino.
- D’Aguanno, Daniele (2019), *Insegnare l’italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Roma, Carocci.
- Demartini Silvia – Fornara, Simone (2013), *La punteggiatura dei bambini: uso, apprendimento e didattica*, Roma, Carocci.
- De Santis, Cristiana (2019), *La lingua italiana tra norma e usi*, in Michele Prandi e Cristiana De Santis, *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, Milano, UTET.
- De Santis, Cristiana (2021), *La sintassi della frase semplice*, Bologna, il Mulino.
- Doquet, Claire – Pilorgé, Jean Luc (2020), *La correction de copies au collège entre langue et discours: une catégorisation syntactico-énonciative*, in «Reperes. Recherche en didactique du français langue maternelle», 62 (<https://journals.openedition.org/reperes/3274?lang=en>).
- Ferrari, Angela – Lala, Letizia – Longo, Fiammetta – Pecorari, Filippo – Rosi, Benedetta – Stojmenova, Roska (2018), *La punteggiatura italiana contemporanea. Un’analisi comunicativo-testuale*, Roma, Carocci.
- Ferrari, Angela – Zampese Luciano (2009), *Grammatica: parole, frasi, testi dell’italiano*, Roma, Carocci.
- Freedman, Sara Warshauer (1987), *Response to Student Writing*, National Council Teachers of English, Urbana.
- GISCEL Emilia Romagna (2010), *La correzione dei testi scritti*, in Edoardo Lugarini (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, Milano, FrancoAngeli.
- GISCEL Veneto (1991), *Correggere nella scuola elementare*, in Michele Cortelazzo (a cura di), *Scrivere nella scuola dell’obbligo*, Firenze, La Nuova Italia.
- Grandi, Nicola (a cura di) (2015), *La grammatica e l’errore. Le lingue naturali tra regole, loro violazioni ed eccezioni*, Bologna, Bononia University Press.
- Hayes, John R. – Flower, Linda (1980), *Identifying the Organization of Writing Processes*, in Lee W. Gregg e Ervin R. Steinberg (a cura di), *Cognitive Processes in Writing*, Erlbaum, Hillsdale, pp. 3-30.
- Labov, William (1972), *Language in the Inner City*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

- Lepschy, Anna Laura – Lepschy, Giulio C. (1994), *La lingua italiana. Storia, varietà dell'uso, grammatica*, Milano, Bompiani.
- Lo Duca, Maria Giuseppa – Solarino, Rosaria (1992), *Contributo ad una grammatica del parlato: testi narrativi e marche temporali*, in Luciana Brasca e Maria Luisa Zambelli, *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lo Duca, Maria Giuseppa – Solarino, Rosaria (2006), *I tempi verbali nel testo narrativo*, in Id. *Lingua italiana. Una grammatica ragionevole*, Padova, Unipress.
- Lo Duca, Maria Giuseppa (2018), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Roma, Carocci.
- Mazzoleni, Marco (2022), *Ipotetiche e concessive*, in Lorenzo Renzi, Giampaolo Salvi e Anna Cardinaletti, *Grande Grammatica italiana di consultazione, II I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale, la subordinazione*, Padova, Libreriauniversitaria.it edizioni.
- Nesi, Annalisa (2013), *Che cosa /cosa / che ne pensa la Crusca?*, <https://accademidellacrusca.it/it/consulenza/che-cosa--cosa--che-ne-pensa-la-crusca/789> (ultima consultazione: 21.03.2024).
- Nystrand, Martin (1989), *A Social-Interactive Model of Writing*, in «Written Communication», 6, pp. 66-85.
- Palermo, Massimo (2010), *L'italiano giudicato dagli insegnanti*, in «Lid'O – Lingua italiana d'oggi», 7, pp. 241-251.
- Pallotti, Gabriele – Borghetti, Claudia – Rosi, Fabiana, (2021), *Insegnare a scrivere nella scuola primaria. Il progetto Osservare l'interlingua*, Cesena-Bologna, Caissa.
- Pilorgé, Jean Luc (2010), *Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur: les traces des enseignants de français sur les copies des élèves*, in «Pratiques», 2010, 145-146, pp. 85-105 (<https://journals.openedition.org/pratiques/1513>, ultima consultazione : 12.04.2024).
- Prandi, Michele – De Santis, Cristiana (2011), *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana* (II ed.), Milano, Utet Università.
- Renzi, Lorenzo (2000), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo. Note sul cambiamento linguistico nel breve periodo*, in «Studi di lessicografia italiana», XVII, pp. 279-319.
- Renzi, Lorenzo (2012), *Come cambia la lingua. L'italiano in movimento*, Bologna, il Mulino.
- Revelli, Luisa (2013), *Diacronia dell'italiano scolastico*, prefazione di Pietro Trifone, Roma, Aracne.

- Ruggiano, Fabio (2011), *L'italiano scritto a scuola. Fenomeni di lingua in elaborati di studenti di scuola secondaria dal primo al terzo anno (Messina 2004-2007)*, Roma, Aracne.
- Sabatini, Francesco (1985), *L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, in Günter Holtus ed Edgar Radtke (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen, Narr, pp. 154-189.
- Sabatini, Francesco (1990), *Una lingua ritrovata: l'italiano parlato*, in «Studi latini e italiani» 4, pp. 215-234.
- Sabatini, Francesco (2016), *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*, Milano, Mondadori.
- Serafini, Maria Teresa – Favilli, Flavia (2020), *Giusto? Sbagliato? Dipende!*, Milano, Bompiani.
- Serianni, Luca – Benedetti, Giuseppe (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci.
- Serianni, Luca (1988), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, Torino, UTET.
- Serianni, Luca (2006), *Prima lezione di Grammatica*, Roma-Bari, Laterza.
- Sgroi, Salvatore Carlo – Giscel Catania (2006), *Tra norma e uso dell'italiano. La competenza metalinguistica del docente – correttore*, in Domenico Russo (a cura di), *Questioni linguistiche e formazione degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli.
- Solarino, Rosaria (1991), *Cambia il tempo?*, in «Italiano e Oltre», 3, pp. 141-146
- Solarino, Rosaria (1992), *Tempi difficili*, in «Italiano e Oltre», 7, pp. 162-164.
- Stella, Angelo (2002), *Periodo ipotetico*, <https://accademiadella-crusca.it/it/consulenza/periodo-ipotetico/66> (ultima consultazione: 21.03.2024).
- Tavoni, Mirko (2002), *Caratteristiche dell'italiano contemporaneo e insegnamento della scrittura*, in Francesco Bruni e Tommaso Raso, *Manuale dell'italiano professionale. Teoria e didattica*, Bologna, Zanichelli.
- Ujcich, Veronica (2010), *I tempi dei testi. Analisi dei tempi verbali in testi narrativi prodotti a scuola*, Padova, Cleup.
- Ujcich, Veronica (2022a), *La correzione tra italiano contemporaneo e usi scolastici: 16 frasi corrette da 200 docenti di scuola primaria*, in «DIDIT. Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura», 2, pp. 69-97.
- Ujcich, Veronica (2022b), *Correggere uno "gliommerò". Le correzioni di 200 docenti a una sequenza di testo*, in «Italiano LinguaDue», 14, 2, pp. 524-546.

Ujcich, Veronica (2023), *Correggere e non correggere. Pratiche didattiche dichiarate dai docenti di scuola primaria*, in «Italiano LinguaDue», 15, 1, pp. 747-769.

Weinrich, Harald (1978), *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*, Bologna, il Mulino [nuova ed. 2024].

Wiliam, Dylan (2018), *Embedded formative assessment*, Bloomington, Solution Tree.

Insegnare l'ortografia ai bambini: appunti di un'insegnante

CHIARA CARSANO

Teaching orthography to children: notes from a teacher

The paper proposes a collection of studies and teaching proposals selected by the author, with the intention to put forward ideas for consideration, indications and operational suggestions for teachers who are grappling with the teaching of Italian spelling.

Il contributo propone una raccolta di ricerche e proposte didattiche selezionate dall'autrice con l'intento di fornire spunti di riflessione, indicazioni e suggerimenti operativi ai docenti che si cimentano con l'insegnamento dell'ortografia italiana nella scuola primaria.

CHIARA CARSANO (carsanochiara@gmail.com), laureata in Lettere, è stata insegnante di scuola dell'infanzia e attualmente di scuola primaria. Progetta e sperimenta sul campo indagini e percorsi inerenti la didattica dell'italiano L1 e L2. Ha al suo attivo pubblicazioni e interventi a convegni.

1. Nel mare dei dubbi

Già nel mio articolo del 2021 *Ortogramia, faccio mia l'ortografia. Un'esperienza alla scuola primaria* mi ero occupata di ortografia, presentando le attività didattiche che avevo costruito per e con i miei alunni per favorire l'apprendimento di questa competenza così complessa e difficile da conquistare da parte dei bambini e dei ragazzi della scuola italiana.

Sempre più spesso, infatti, sentiamo dire ai docenti della scuola secondaria, e non solo, che i ragazzi non conoscono le regole, commettono ancora tanti errori di ortografia e non riescono più a recuperare tutto ciò che non è stato acquisito negli anni scolastici precedenti.

D'altro canto, sentiamo affermare ai ragazzi che imparare le norme ortografiche è difficile ma anche inutile, dal momento che si usano sempre di più i dispositivi digitali e c'è la correzione automatica che sistema ogni strafalcione commesso, peraltro senza fare alcuno sforzo.

Ma è davvero così inutile insegnare l'ortografia? È veramente irrilevante conoscere le regole per la corretta lettura e scrittura delle parole e delle frasi?

Come docente di scuola primaria, ritengo che l'insegnamento dell'ortografia dell'italiano sia imprescindibile e che sia proprio in questo segmento scolastico che i bambini debbano acquisire in maniera solida e stabile le sue regole fondamentali.

Certamente le difficoltà e i dubbi che un docente incontra nell'insegnamento dell'ortografia sono molti: ha davvero ancora senso insegnare l'ortografia ai ragazzi se ci sono i correttori sui dispositivi digitali? Quali norme è necessario far apprendere? Tutte o solo alcune? Con quale scansione temporale? Perché è così difficile fare acquisire l'ortografia agli alunni? Qual è la metodologia più efficace per insegnare le norme ortografiche nell'era del digitale? Come è più opportuno verificare la competenza ortografica degli alunni?

Da queste domande nasce il presente contributo. Vorrei infatti condividere con chi ha l'importante compito di insegnare l'ortografia ai bambini alcune buone pratiche che hanno guidato il mio lavoro nel mare dei dubbi dell'insegnamento dell'ortografia italiana con l'intento di proporre una piccola "busola".

2. Le basi teoriche

2.1. Che cos'è l'ortografia?

L'ortografia non nasce con la lingua ma con la scrittura. Il termine *ortografia* (dal lat. *orthographia*, a sua volta dal gr. *orthographía*, formato da *orthós* 'diritto, retto' e *graphía* 'scrittura') significa infatti 'scrittura corretta'. Essa definisce l'uso scritto di una lingua secondo regole stabilite, che riguardano tanto

la rappresentazione dei suoni attraverso una o più lettere dell'alfabeto, quanto la separazione delle parole, l'uso di apostrofi, accenti, segni di punteggiatura, caratteri maiuscoli e minuscoli.

Tutte le lingue, quando sono passate da un uso esclusivamente orale ad un uso scritto, hanno avuto la necessità di stabilire determinate regole. In particolare, è stato con la diffusione della stampa che ciò ha avuto una grande importanza. L'ortografia serve infatti sia ad evitare possibili ambiguità fra parole omonime sia a consentire il riconoscimento della lingua stessa e della comunità che la usa. Come sostiene Paolo D'Achille (2019: 1), «L'ortografia ha avuto spesso, nella storia delle lingue, un valore che oggi definiremmo "identitario"».

2.2. Perché è importante imparare l'ortografia?

L'italiano è una lingua viva. A differenza delle lingue antiche, come il greco o il latino, le cui regole ci appaiono cristallizzate e immutate da secoli, l'italiano subisce variazioni e mutamenti continui dovuti all'uso di chi lo parla e lo scrive. La lingua, infatti, non è un'entità astratta, ma è il prodotto di chi la pratica ogni giorno e cambia adattandosi dunque alle esigenze dei suoi fruitori.

Pur essendo convinta dell'importanza dei cambiamenti della lingua come prodotto culturale, storico e sociale, ritengo indispensabile l'acquisizione e il rispetto delle sue norme ortografiche da parte di tutti coloro che la utilizzano.

Come ogni interazione sociale, anche la comunicazione tramite la lingua, scritta o orale che sia, ha delle regole. Come bisogna imparare in che modo vestirsi secondo i contesti, come è bene apprendere le norme di comportamento di quando si entra in un negozio, come è corretto acquisire le regole per stare a tavola, così è importante consolidare la conoscenza delle norme ortografiche che regolano lo scambio comunicativo. La lingua, infatti, è un codice organizzato attraverso norme convenzionali e condivise e finalizzato ad una comunicazione intenzionale. Il mittente e il destinatario devono conoscere e condividere le stesse regole affinché avvenga uno scambio comunicativo autentico. In particolare, nella lingua scritta, senza il rispetto delle norme ortografiche si andrebbe verso l'anarchia linguistica, dove la completa libertà di utilizzare la lingua come si vuole comprometterebbe l'efficacia dello scambio comunicativo. Nel 1975 Tullio De Mauro e gli altri linguisti del GISCEL, nelle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, evidenziavano la necessità di abbandonare la pedagogia linguistica tradizionale troppo prescrittiva, che definivano "dittatoriale", per passare ad una nuova, il cui fine doveva essere la funzionalità comunicativa.

Saper leggere correttamente, cioè pronunciando in modo esatto i suoni associati ad ogni lettera o gruppo di lettere, consente infatti di conquistare una valida capacità di lettura, mezzo essenziale per la comprensione profonda dei testi. Nella nostra società, dove si è continuamente esposti a messaggi scritti di varia natura e con differenti scopi, è essenziale acquisire una solida capacità di

comprensione del testo. Dalle condizioni della polizza assicurativa all'articolo sulla situazione politica diffuso in rete, è importante comprendere ciò che si legge. Anche l'ortografia concorre a questo obiettivo!

Saper scrivere esattamente le parole è la capacità fondamentale per realizzare una corretta comunicazione scritta intenzionale ed efficace: chi riceve la comunicazione avrà la possibilità di comprendere le intenzioni senza dubbi o malintesi. Utilizzare correttamente l'ortografia è indice di cura per la propria comunicazione e segno di rispetto per il destinatario.

Uno scritto senza refusi attribuisce dignità allo scrivente e valore alla sua comunicazione senza incorrere in sanzioni sociali che rischierebbero di distogliere l'attenzione di chi legge, influenzando negativamente la ricezione del messaggio.

Conoscere e saper applicare le norme di buona scrittura non è importante solo quando la comunicazione è scritta manualmente, ma anche quando si utilizzano i mezzi digitali. Chi scrive infatti, pur potendo contare sul valido operato del correttore ortografico, deve esercitare un ruolo attivo di verifica del proprio messaggio, affinché esso rispetti la propria intenzione comunicativa evitando errori interpretativi. Se il correttore applica meccanicamente le regole, noi scriventi, invece, conosciamo il contenuto della nostra comunicazione e sappiamo se in quel testo sia più corretto scrivere *c'è* oppure *ce*, *da* oppure *dà*! Talvolta capita proprio di correggere il correttore! (scusate il bisticcio di parole).

Abbandoniamo dunque la rigidità delle regole ortografiche impartite e acquisite mnemonicamente: l'ortografia è importante perché permette al parlante scrittore di dominare la sua comunicazione, controllare meglio il suo messaggio ed essere padrone di ciò che scrive.

Prendendo in prestito una frase di Paolo Balboni (2023: XVI), potremmo dire che anche l'ortografia contribuisce a «insegnare ai giovani a nuotare nella liquidità sociale e comunicativa» e offre loro una «rete di salvataggio cui aggrapparsi quando la comunicazione rischia di naufragare».

Per approfondire l'argomento dell'ortografia è fondamentale comprendere lo sviluppo dell'abilità di letto-scrittura. Lo studio realizzato da Uta Frith nel 1985 analizza e descrive in modo particolareggiato gli stadi di apprendimento del codice scritto. Questa indagine ha individuato quattro fasi di acquisizione della letto-scrittura, ciascuna delle quali è caratterizzata dall'acquisizione di nuove procedure e dal consolidamento e automatizzazione delle competenze già acquisite nella fase precedente.

Il primo stadio detto *logografico* si sviluppa verso i quattro anni, quando il bambino associa la parola al relativo "disegno". Il bambino riconosce globalmente le parole che vede di frequente, non legge veramente, in quanto non possiede né conoscenze ortografiche né fonologiche sulle parole che legge. Ricordo perfettamente mio figlio a quell'età, quando con entusiasmo "leggeva" la parola "IKEA" su cartelloni, etichette o riviste.

Segue lo stadio *alfabetico*, che coincide solitamente con l'avvio alla scolarizzazione. Qui il bambino impara a discriminare le varie lettere ed è in grado di operare la conversione grafema-fonema e viceversa, potendo in questo modo leggere e scrivere anche semplici parole che non conosce.

Nel terzo stadio, chiamato *ortografico*, il bambino impara le regolarità proprie della sua lingua e diventa via via capace di leggere e scrivere suoni complessi come le sillabe, i diagrammi e i gruppi consonantici. Questo è il momento che corrisponde agli anni centrali della scuola primaria.

L'ultimo stadio è quello *lessicale*. Qui i bambini accedono alla forma ortografica senza doversi soffermare ad analizzare ogni parola per via fonologica o ortografica, perché hanno formato un vocabolario lessicale che permette loro di leggere e scrivere le parole senza recuperare il fonema associato ad ogni grafema. È insomma lo stadio a cui solitamente pervengono i ragazzi negli ultimi anni di scuola primaria e che si affina nell'età adulta. La pratica della lettura e della scrittura ha consolidato la forma ortografica della parola che viene letta e scritta automaticamente, con rapidità e correttezza.

2.3. Perché è difficile imparare l'ortografia?

Che gli studenti faticino ad acquisire l'ortografia è evidente a tutti noi insegnanti, ma per provare a motivare il perché dovrò partire da molto molto lontano.

Dalle prime forme di scrittura più rudimentali, cuneiformi e geroglifiche, della Mesopotamia e dell'Egitto di 6000 anni fa, ci sono voluti millenni per arrivare all'elaborazione del codice alfabetico. Si è passati da una scrittura più elementare, in cui il significante aveva stretti e concreti legami con il referente, come nei pittogrammi, ad una scrittura via via più complessa, in cui il legame tra referente e significante è assolutamente astratto e arbitrario, come nella scrittura alfabetica.

È nell'antica Grecia che si è individuato «il principio alfabetico (che) consiste nella profonda intuizione che ogni parola della lingua parlata è fatta di un numero finito di singoli suoni, rappresentabili da un numero finito di singole lettere» (Wolf 2012: 24) Un'invenzione straordinaria che ha cambiato per sempre la storia dell'umanità!

Come si può ben intuire, ogni stadio evolutivo della scrittura e della lettura ha attivato aree cerebrali differenti della nostra specie, sostenendo così il lento, progressivo e straordinario sviluppo cognitivo umano.

È da sottolineare che l'essere umano non possiede geni specifici per lo sviluppo delle abilità di lettura e di scrittura e per questo il bambino che le apprende ripercorre la strada battuta dalla nostra specie nel corso della storia. L'apprendista lettore deve imparare a concertare i diversi sistemi che concorrono all'atto della lettura: percettivo, motorio, cognitivo e linguistico. Impresa

tutt'altro che semplice, soprattutto se consideriamo, come afferma la studiosa, che i nostri antenati hanno impiegato 2000 anni di storia per organizzare il codice alfabetico e noi richiediamo ai nostri alunni di imparare a decifrarlo in 2000 giorni di vita!

Come se ciò non bastasse, dopo aver più o meno faticosamente scoperto la corrispondenza tra suono linguistico e lettera scritta, il bambino è chiamato quasi subito dopo a decodificare, a riconoscere e a saper scrivere tutti quei casi in cui non c'è corrispondenza univoca tra fonema e grafema, le regole ortografiche, insomma. Afferma Wolf (2012: 133):

Lo sviluppo ortografico consiste nell'imparare la totalità di queste convenzioni visive di rappresentazione di una lingua particolare, col suo repertorio di normali modelli di lettere e usi apparentemente irregolari. Ma soprattutto esso implica la trasformazione degli schemi visivi di lettere e dominazioni frequenti di lettere in rappresentazioni che possano diventare automatiche.

Se già sapevamo che l'ortografia rappresenta uno scoglio per i nostri alunni, adesso è forse più comprensibile il perché loro incontrino tante difficoltà nell'acquisizione e nella stabilizzazione del sistema delle convenzioni ortografiche.

2.3.1. L'ortografia dell'italiano

Chi dice che la lingua italiana sia semplice da imparare a leggere e a scrivere sbaglia. Seppur ritenuta una lingua con un sistema di scrittura regolare e trasparente, e lo è certamente più di altre, l'italiano cela molti casi insidiosi che inducono i meno esperti, ma non solo, in errore.

L'alfabeto italiano è un sistema di scrittura imperfetto poiché non riesce a realizzare sempre una univoca corrispondenza tra fonemi e grafemi: alcuni segni trascrivono più suoni differenti e alcuni suoni vengono trascritti con più segni. Insomma, un bel guaio per i nostri apprendisti scrittori e lettori!

Sono proprio queste divergenze tra fonemi e grafemi originatesi dall'evolversi, spesso non concomitante e con iter diversi, della lingua scritta e della lingua parlata a causare gli errori di chi scrive.

Cristiana De Santis (s.d.) conferma:

Gli errori di ortografia si nascondono quasi sempre nei punti di mancata corrispondenza tra pronuncia e grafia (pensiamo ai suoni palatali, che non esistevano in latino, e che l'italiano si è ingegnato a rendere con digrammi e trigrammi), oppure sono legati all'esistenza di parole omofone (o/ho, ai/hai, a/ha, anno/hanno) o alla persistenza di grafie etimologiche (quota vs cuore).

Quante domande fanno i nostri bambini su come scrivere *margherita*: “Ci vuole l'H, vero maestra?”.

Digrammi e trigrammi sono stati introdotti nel corso della codificazione grafica dell'italiano per colmare le lacune del sistema alfabetico: l'alfabeto italiano infatti deriva da quello latino, che non conteneva segni per tutti i suoni del neonato volgare. In altri casi si sono originati per cause etimologiche, dal momento che alcune parole si sono trasformate nell'uso assiduo della lingua volgare, mentre altre hanno conservato la scrittura "alla latina", essendo di registro più elevato e quindi meno utilizzate. Questi ultimi gruppi dunque seguono regole di scrittura particolari talvolta più comprensibili, altre più arbitrarie. Il tutto poi è reso maggiormente difficile dal fatto che il suono di questi gruppi è molto simile fra loro se non assolutamente identico!

Noi insegnanti di scuola primaria lo sappiamo bene: ogni nuova regola ortografica presentata provoca uno scossone nelle certezze dei nostri alunni e nella maggior parte dei casi determina la messa in dubbio delle norme precedentemente acquisite, generando inizialmente confusione, smarrimento e inevitabili errori. Quante volte ci è capitato di proporre la regola di *scie* perché eravamo sicuri che i bambini avessero appreso bene *sci* e *sce* e poi ci siamo trovati i quaderni pieni di di **scieriffi* e di ** pesciecani*!

Saranno l'esercizio e la pratica a condurre gradualmente la nuova regola ortografica alla sua acquisizione. Il cervello umano, infatti, ha una innata attitudine alla riorganizzazione delle vecchie informazioni per mezzo di una graduale e sistematica riorganizzazione con quelle nuove, ma ci vuole tempo. Come dimostra ampiamente Jean Piaget nei suoi studi (1968), attraverso il processo di assimilazione delle nuove regole e di accomodamento di esse con la modificazione di quelle preesistenti, il bambino può raggiungere un nuovo equilibrio nelle sue conoscenze.

Cignetti e Demartini (2016) sostengono che la lettura e la scrittura siano attività che necessitano di un esercizio continuo, in quanto non insorgono spontaneamente. Conquistare la capacità di scrivere in maniera ortograficamente corretta non è per niente semplice, poiché l'acquisizione di una regola si basa su un'operazione cognitiva profonda, come dimostrano «gli sforzi e i tentativi dei bambini che imparano a scrivere» (Cignetti, Demartini 2016: 17).

È quindi fondamentale sostenere la motivazione dei nostri alunni e incentivare la loro voglia di leggere e di comunicare per iscritto, nonostante i tentennamenti e gli errori che immancabilmente si presenteranno nelle prime fasi dell'acquisizione della lingua scritta.

2.4 Quando e che cosa insegnare dell'ortografia alla scuola primaria?

A differenza dello sviluppo della lingua parlata, che è fisiologico e naturale, imparare a leggere e a scrivere è nella maggior parte dei casi il risultato di un insegnamento esplicito e intenzionale. I bambini vivono immersi nella lingua scritta e certamente elaborano delle personali spiegazioni su di essa, come hanno ben studiato e illustrato Ana Teberosky e Emilia Ferreiro (1985).

Molti di loro intuiscono e scoprono le regole della letto-scrittura in modo spontaneo prima dell'ingresso alla scuola primaria, anche se, nella maggior parte dei casi, i bambini imparano a leggere e a scrivere con l'insegnamento scolastico. Chi aveva già capito il meccanismo di letto-scrittura, a scuola lo consolida e lo affina.

Se, come abbiamo già illustrato nei paragrafi precedenti, già imparare la corrispondenza fonema-grafema richiede impegno ai bambini, conoscere, consolidare e applicare le norme ortografiche ne esige molto molto di più.

Ma che cosa insegnare dell'ortografia dell'italiano ai bambini e in quale momento del loro iter scolastico?

I documenti ministeriali certamente non aiutano. Le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR 2012) suggeriscono solamente che nel corso dei primi tre anni della scuola primaria i bambini debbano essere indotti a «prestare attenzione alla grafia delle parole nei testi» per saper «applicare le conoscenze ortografiche nella propria produzione scritta» (MIUR 2012: 41). Sì, ma quali conoscenze ortografiche?

Al termine della classe quinta invece indicano genericamente che i bambini debbano «conoscere le fondamentali convenzioni ortografiche», per poter utilizzare «questa conoscenza per rivedere la propria produzione scritta e correggere eventuali errori» (MIUR 2012: 43). Con queste indicazioni vaghe e generiche, gli insegnanti, persi nell'oceano delle convenzioni ortografiche, annaspiano.

Concordo quindi con ciò che sostiene Maria G. Lo Duca (s.d.):

non tutti i fatti ortografici saranno acquisiti e padroneggiati da un bambino in uscita dalla scuola primaria. Non è semplicemente possibile che ciò accada. Forse potrebbe essere di grande utilità provare a rendere più esplicite le lapidarie formulazioni ministeriali, approntando, per esempio, un sillabo che disponga i fatti ortografici in scala, dai più facili e intuitivi ai più complessi, in modo da dare agli insegnanti una bussola credibile.

Avere suggerimenti sulla strada da percorrere sarebbe sicuramente utile, ma siamo noi insegnanti che dobbiamo attivarci per strutturare un percorso di apprendimento delle regole della lingua italiana graduale e progressivo, che tenga conto delle caratteristiche di apprendimento e delle diverse fasi evolutive che contraddistinguono i nostri alunni. Ad esempio, è certamente inefficace spiegare ai bambini dei primi anni di scuola elementare la differenza tra *ha* forma flessa di avere e *a* preposizione, quando non hanno la minima conoscenza di cosa siano le diverse parti del discorso.

Come vedremo più avanti, sarebbe opportuno rimandare l'apprendimento di tutte quelle norme ortografiche legate alla morfologia al momento in cui i bambini possiederanno le relative conoscenze grammaticali.

2.4.1. L'ortografia nei primi anni di scuola primaria

I bambini di classe prima e seconda sono ancora fortemente legati alla realtà e alla concretezza. Si trovano nello stadio *alfabetico*, secondo lo studio della Firth a cui abbiamo fatto cenno prima, e si avviano a quello *ortografico*. Piaget ha identificato in questa fase del loro sviluppo cognitivo l'inizio dello *stadio operatorio concreto*: il bambino in questo momento si avvia gradualmente a compiere operazioni mentali di una certa complessità, ma sempre basate su dati concreti e tangibili, dal momento che non è ancora capace di formulare ragionamenti astratti.

Nel rispetto delle caratteristiche del loro ragionamento, si dovranno proporre ai bambini quelle norme che non necessitano delle conoscenze morfologiche o grammaticali, cioè le norme ortografiche basilari, che risultano loro utili per poter leggere e scrivere i primi testi.

Certamente nelle letture e nella scrittura si incontreranno *è* voce forma flessa del verbo essere ed *e* congiunzione e ai bambini non sfuggirà. Tuttavia, basterà concentrarsi sull'accentazione per saperli discriminare, senza dover fornire ulteriori informazioni che risulterebbero poco comprensibili a quell'età. Inoltre, come scrive De Santis (s.d.),

non bisogna anticipare troppo la riflessione grammaticale nella primaria, specie nei primi anni, in cui ci si dovrebbe dedicare prevalentemente a "imparare a leggere e scrivere": il bravo insegnante non si affretterà a parlare di verbi e congiunzioni per distinguere *è* da *e* (o di preposizioni nel caso di *a/ha*), ma troverà soluzioni a misura di orecchie bambine per fissare la differenza (es. tra una *e* che lega e una *è* che spiega).

2.4.2. L'ortografia negli ultimi anni di scuola primaria

I bambini di classe quarta e quinta consolidano le acquisizioni dello stadio *ortografico* passando a quello *lessicale*.

Si avviano, secondo la teoria piagetiana, allo *stadio delle operazioni formali*, fase in cui i bambini sviluppano processi mentali progressivamente più formali e astratti, basati sul ragionamento logico e deduttivo.

È in questi anni scolastici che è possibile integrare formalmente le norme ortografiche precedentemente acquisite con quelle sostenute da spiegazioni grammaticali e introdurre le eccezioni che non hanno spiegazioni fonologiche. La riflessione linguistica permette di spiegare le eccezioni, consentendo ai nostri alunni di comprendere le norme e farle proprie perché, come racconta in un'intervista del 2014 Daniel Pennac, disortografico severo,

La soluzione è stata iniziare a ragionare grammaticalmente: ho iniziato a farlo quando mi sono accorto che era simile alla struttura del pensiero, che c'era una soluzione logica e non era un dogma¹.

3. Pratiche di insegnamento

La scuola è stata da sempre la paladina dell'ortografia, soprattutto negli anni del secondo dopoguerra. In un momento in cui la maggior parte dei ragazzi parlava prevalentemente dialetto, la scolarizzazione di massa ha aiutato a diffondere l'italiano standard tra tutti gli studenti, permettendo loro sia di parlarlo più fluentemente sia di saperlo scrivere in maniera più corretta. Se da un lato il rigido e severo insegnamento delle norme ortografiche è stato quindi positivo, dall'altro la scuola ha diffuso e consolidato quello che Tullio De Mauro ha definito lo "scolastichese" e Teresa Poggi Salani ha indicato come "l'italiano delle maestre": una lingua cristallizzata, statica, spesso arida e artificiosa, svuotata di autenticità comunicativa.

Le pratiche di insegnamento dell'ortografia non sono sempre state buone e proficue. Per tradizione, il rapporto degli alunni con questo aspetto dell'italiano non è mai stato uno dei migliori. Il famosissimo dettato ortografico è da tempo immemore una delle prove scolastiche più temute dagli studenti. Come afferma Simone Fornara (2021: 128), le «strategie tradizionali di insegnamento dell'ortografia, fondate sull'apprendimento mnemonico e sulla dinamica errore-sanzione» applicate a scuola nel passato, ma che trovano uso ancora oggi, presentano un conto troppo salato. Personalmente dissento da queste pratiche che definisco un "accanimento ortografico", cieco nei confronti del bambino e sterile dal punto di vista didattico.

L'ortografia è dunque solo un "mostro" di cui i bambini devono avere paura? Assolutamente no. Se la si apprende gradualmente, con motivazione e allegria, imparando le regole in modo attivo e partecipato secondo le proprie inclinazioni, l'ortografia può essere divertente e creare occasioni di scambio, di ragionamento logico e di maggiore consapevolezza linguistica.

¹ A.A.A.-D-S-A-Dislessia, un limite da superare. Daniel Pennac, da alunno somaro a scrittore: "Così ho vinto la disortografia", <http://dislessiaunlimitedasuperare.blogspot.com/2014/05/daniel-pennac-da-alunno-somaro.html?m=1> (ultima consultazione 21.03.23).

3.1 Metodologie e approcci

3.1.1 L'ortografia si insegna con l'orecchio, con l'occhio, con la mano e... con tutto il corpo.

Francesco Sabatini (2016) sostiene che per acquisire una lingua ci vogliono orecchio, occhio e mano.

L'*orecchio* sente i suoni, discriminando via via le unità fonologiche sempre più piccole e prive di significato che costituiscono la frase e la parola. L'*occhio* coglie il segno scritto riflettendo sulle sue caratteristiche, associando ad ogni suono uno o più segni grafici. La *mano* è come un ponte, è il mezzo attraverso il quale il suono si fa segno, si fa parola, si fa frase, si fa comunicazione, si fa espressione di sé stessi.

Per sostenere quindi i nostri alunni nell'arduo compito di conquistare stabilmente la conoscenza e l'uso delle regole ortografiche si rende necessario farli lavorare con l'orecchio, con l'occhio e con la mano. Questi tre attori coprotagonisti devono collaborare, lavorare in sintonia, in maniera equilibrata e armonica.

Noi insegnanti dobbiamo dunque proporre le regole integrando i diversi aspetti: è fondamentale che i bambini imparino ad affinare la discriminazione uditiva dei diversi suoni, memorizzare tramite un lavoro di lettura costante i segni grafici singoli o in gruppi associandoli ai diversi suoni e consolidare le lettere, o i gruppi di lettere, esercitando la scrittura manuale di essi.

Personalmente, aggiungerei che si impara anche con il *corpo*. I bambini, in particolare, sono un tutt'uno con la propria parte fisica: la mente e il corpo sono indissolubili. Il sistema nervoso centrale non è costruito per operare a compartimenti stagni, ma intreccia strutture deputate alla percezione degli stimoli sensoriali e corporei ricevuti dall'esterno, per farli divenire successivamente informazioni cognitive, concetti, idee e immagazzinarli nella memoria più profonda. Pertanto, stimolando alcune parti del sistema nervoso centrale, come il sistema limbico e il sistema vestibolare, e migliorando le capacità di controllo del movimento, è possibile potenziare le capacità di apprendimento.

È esperienza di molti studenti cercare di imparare a memoria, ad esempio una poesia, camminando su e giù per una stanza. Il movimento del corpo aiuta il processo di apprendimento e in alcuni casi è addirittura una via privilegiata.

Nei seguenti paragrafi farò cenno ad alcune delle attività che ho proposto nel corso degli anni ai miei alunni e che sono state presentate in Carsano 2021.

3.1.1.1. *Imparare con l'orecchio*

A partire dalla scuola dell'infanzia è possibile e auspicabile allenare e affinare l'orecchio dei bambini. A questa età possiedono una competenza linguistica più raffinata di quanto si possa immaginare. Essi hanno essenzialmente

conoscenze inerenti la lingua orale, anche se alcuni di loro si avviano a formulare ipotesi e ad elaborare spiegazioni sulla lingua scritta di cui fanno quotidiana esperienza. Di ciò è importante tenere conto, perché, come sostiene Emilia Ferreiro, il bambino non apprende solo quando è sottoposto ad un insegnamento sistematico ma, senza chiedere il permesso, osserva, ragiona e costruisce teorie linguistiche. Attraverso i giochi di rinforzo dei movimenti bucco-fonatori, con i giochi di parole, attraverso le attività fonologiche vere e proprie, l'insegnante accompagna i bambini verso un miglioramento delle competenze fonologica e metafonologica.

Alla scuola primaria, dove si avvia formalmente il processo di alfabetizzazione, è fondamentale continuare e rinforzare il lavoro fonologico iniziato negli anni dell'infanzia, soprattutto nelle prime classi. Saper analizzare i suoni della lingua, rifletterci, individuare regole, scoprire somiglianze e differenze, permette ai piccoli scolari di rappresentare il linguaggio attraverso il codice grafico convenzionale con maggiori consapevolezza e correttezza. L'insegnante può proporre attività ludiche per stimolare i processi di fusione dei diversi fonemi in parole ma anche per sviluppare la capacità di segmentazione della catena fonica e la conseguente abilità di porre i diversi fonemi nella corretta sequenza.

Una volta introdotte le regole ortografiche, secondo la mia esperienza è molto utile e piacevole rinforzarle a mezzo di "regole in rima": anche questo è apprendimento attraverso l'orecchio. Fabio Caon (2018) nei suoi studi ha evidenziato le potenzialità della canzone come mezzo per l'apprendimento della lingua in ragazzi e adulti, in quanto favorisce la memorizzazione e il piacere. In analogia, le filastrocche, più semplici, brevi e familiari rispetto alla canzone, possono attivare l'interesse dei bambini dando loro la possibilità di ripetere più volte la regola individualmente o in coro insieme ai compagni di classe ogni volta sia necessario richiamarla alla mente.

3.1.1.2. Imparare con l'occhio

L'esperienza insegna che chi legge molto scrive bene: non solo possiede un lessico vario e approfondito e sa costruire delle frasi ricche e sintatticamente corrette, ma non commette nemmeno errori ortografici. Perché?

Allenare l'occhio a vedere la scrittura corretta dei suoni e delle parole è un passaggio fondamentale nell'apprendimento delle regole ortografiche. La memoria visiva di come si scrive correttamente, lettura dopo lettura, passa dalla memoria a breve termine a quella a lungo termine, sedimentandosi nel cervello del lettore.

Abbiamo prova di questo quando ci capita di individuare un refuso mentre leggiamo un testo: ci salta all'occhio perché la parola scritta in maniera errata

ha uno scarto rispetto all'immagine mentale che ne abbiamo e il nostro cervello se ne accorge subito. Ecco dimostrato che noi abbiamo esercitato bene il nostro occhio!

Confermano l'importanza della lettura gli studi di Maryanne Wolf (2018: 150), che afferma:

Il circuito della lettura attiva tutto ciò che conosce. E così dovrebbe fare l'insegnamento per l'intero periodo dai cinque ai dieci anni. Gli insegnanti dei bambini di questa età dedicherebbero così un'attenzione ampia ed esplicita a ogni componente del circuito della lettura: i fonemi e le loro connessioni con le lettere, poi i significati e le funzioni di parole e morfemi (cioè le più piccole unità di significato) nelle frasi, l'immersione nei racconti che richiedono processi di lettura profonda più sofisticati e infine la sollecitazione quotidiana dei pensieri e dell'immaginazione dei bambini per scrivere e parlare.

Largo ai racconti quindi, cioè alle letture "ortografiche" che presentano le norme da apprendere con divertenti storie a misura di bambino. Via libera anche alle scritte promemoria sul quaderno e ai cartelloni sparsi per la classe.

3.1.1.3. *Imparare con la mano*

Imparare l'ortografia con la mano non significa solo scrivere dettati o completare esercizi. Sono tante le attività manuali che si possono aggiungere a quelle più tradizionali e che assicurano un maggiore coinvolgimento emotivo dei nostri alunni.

Quelli che io chiamo "giochi con forbici, colla e matite" propongono delle attività manuali che solitamente i bambini amano. Illustrare le regole, ritagliare e incollare immagini inerenti le norme ortografiche motiva i bambini a lavorare con grande coinvolgimento e rinforza l'apprendimento.

3.1.1.4. *Imparare con tutto il corpo*

Anche i "giochi di movimento" possono essere strutturati a rinforzo dell'ortografia. Proporre ai bambini attività motorie mirate da fare tutti insieme all'aperto o in palestra permette di consolidare gli apprendimenti acquisiti a tavolino. Gare a squadre, cacce a al tesoro, sfide a tempo con materiali vari, prodotti in alcuni casi con l'aiuto dei bambini, assicurano divertimento e rinforzo delle norme da acquisire.

3.2. Strumenti e supporti

3.2.1. I libri scolastici

I libri scolastici a mio avviso aiutano poco ad insegnare l'ortografia. Spesso propongono lezioni di apprendimento delle regole ortografiche slegate fra

loro, indipendenti le une dalle altre, poco motivanti, basate sulla trasmissione della regola e la sua applicazione in pochi esercizi successivi alla spiegazione. Le norme proposte talvolta non tengono conto delle conoscenze pregresse dei bambini e non sono coordinate al percorso di apprendimento della morfologia quando, in taluni casi, ciò è imprescindibile. Faccio un esempio che purtroppo ho trovato frequentemente nei testi adottati: la differenza tra *ha* forma flessa del verbo avere e *a* preposizione semplice presentata nel libro di prima elementare! Come possono i nostri piccoli scolari comprendere questa differenza? Come già detto in precedenza, non è possibile. Sarà l'insegnante inizialmente a doverli supportare in fase di scrittura, suggerendo loro la grafia corretta, senza dover pretendere alcuna consapevolezza. Negli anni successivi, l'incontro con la coniugazione del verbo *avere* e la riflessione su esempi concreti in cui ci si imbatte casualmente durante la lettura, oppure strutturati intenzionalmente dal docente, indurranno i bambini a scoprire e ad acquisire la regola.

I libri scolastici andrebbero a mio avviso rinnovati. Certamente essi cercano «di non discostarsi dalla tradizione per non turbare l'orizzonte di attesa di molti insegnanti» (Serianni 2010: 61), che si sentono al sicuro da errori nel ripetere di generazione in generazione lo stesso approccio didattico, legati al "si è sempre fatto così".

Tuttavia, proporre percorsi nuovi, flessibili e personalizzabili secondo le caratteristiche degli alunni, sarebbe auspicabile e possibile. La metodologia trasmissiva e prescrittiva delle norme ortografiche deve essere superata.

In base alla mia esperienza di insegnante, i libri di scuola dovrebbero proporre l'ortografia seguendo quattro parametri: scoperta attiva, organicità delle proposte, brevità e varietà delle attività, "dialogo" con la morfologia.

In merito alla metodologia della scoperta, già alla fine degli anni Novanta Lo Duca (1997) dimostrava l'importanza della didattica dell'italiano per *esperienza*, da lei praticata nelle proprie classi di scuola secondaria. In particolare, l'autrice riportava dettagliatamente gli "esperimenti grammaticali" proposti ai propri alunni affinché riflettessero e risalissero in modo induttivo alla formulazione delle regole.

Più recentemente, Simone Fornara (2021: 128-129) afferma che se «è vero che non si può prescindere da una componente mnemonica per imparare le regole», è comunque possibile attuare un percorso per un insegnamento dell'ortografia efficace e motivante. La strategia proposta dall'autore si articola in sei punti. Il primo consiste proprio nell'«attività di scoperta e riflessione».

In secondo luogo, le norme ortografiche non dovrebbero essere presentate in maniera isolata, ma organica, coordinandosi cioè alle altre attività linguistiche: la regola viene appresa in maniera più stabile se ripresa anche nelle attività di lettura e nelle proposte di scrittura guidata.

Inoltre, bisognerebbe variare spesso la tipologia delle proposte didattiche fornendo ai nostri alunni uno stimolo costante che inibisca il calo di attenzione

che un'attività didattica prolungata e monotona provoca. Si potrebbe infatti sfruttare la «mente da cavalletta» (Wolf 2018: 104) dei bambini, che impedisce loro di concentrarsi per un tempo prolungato su una stessa proposta, guidando e accompagnando questi continui “salti” di attenzione in lavori mirati.

Infine, l'acquisizione delle norme ortografiche dovrebbe “dialogare” con l'apprendimento della morfologia: infatti, conoscere la formazione delle parole e la “storia” della loro scrittura aiuta a spiegare meglio regole e eccezioni della lingua, favorendone la memorizzazione.

3.2.2. Il quaderno delle regole

Come ho già illustrato e descritto nel mio articolo del 2021, costruire un quaderno con i bambini in cui raccogliere regole, spiegazioni, esercizi e giochi collegati fra loro è molto utile ed efficace per l'apprendimento e il consolidamento dell'ortografia.

Nel mio *Ortogramia* ho raccolto tutti i materiali prodotti negli anni per e con i miei alunni. È un esempio di percorso di apprendimento dell'ortografia dell'italiano in cui le diverse parti, coordinate fra loro, trattano la stessa regola ortografica declinandola in modo particolare: nelle “regole in rima” la norma è presentata con una allegra filastrocca; nei “racconti” essa viene illustrata con una piccola storia; gli “esercizi di penna” ne rafforzano l'acquisizione con attività di scrittura; infine, i “giochi con forbici, colla e matite” e i “giochi di movimento” consolidano l'apprendimento, coinvolgendo i bambini in attività pratiche, creative e ludiche.

Ogni insegnante può crearne uno con la propria classe. È certamente un lavoro impegnativo, ma che riserva divertimento e grandi soddisfazioni.

3.3. Strumenti di valutazione

3.3.1. Il dettato

Molti insegnanti ritengono che il dettato sia indispensabile per imparare a scrivere, altri che in fin dei conti sia soltanto una tortura alla quale da sempre vengono sottoposti i bambini, anche se non possiede un grande valore didattico.

Certamente è possibile verificare la competenza ortografica all'interno di qualsiasi prodotto di scrittura. Vorrei però soffermarmi a parlare del dettato e spezzare una lancia a suo favore poiché, concordando con Cesare Cornoldi (s.d.), «quando si tratta di ortografia appare più opportuno valutarla per sé stessa e non quando il bambino è impegnato nel produrre un elaborato originale o nello scrivere più velocemente possibile».

È bene sottolineare che sono tanti i modi di impostare un dettato ed è nella conoscenza di questa varietà che si nasconde il segreto del suo grande valore. Tuttavia tutte queste differenti impostazioni devono essere accomunate da

una caratteristica: il coinvolgimento emotivo degli alunni. Ai nostri bambini possiamo davvero dettare di tutto, purché a loro interessi: brani estratti dai libri di lettura, un riassunto delle cose apprese alla fine della lezione, la lista delle cose da fare, le regole di un gioco, gli ingredienti di una ricetta... possiamo far dettare loro stessi ai compagni o a noi insegnanti (invertendo i ruoli). Insomma, esistono mille tipologie di dettato. Inoltre, se è importante che cosa dettare, lo è anche e soprattutto come: parola per parola, con un ritmo definito, ripetendo le parole, aspettando che tutti i bambini abbiano finito di scrivere...

Sta al docente trovare il contenuto e la modalità di volta in volta più adatti. È una valida fonte di ispirazione, a questo proposito, il testo di Elisa Farina (2014), nel quale la ricercatrice, dopo una disamina approfondita della pratica del dettato nella scuola, propone tante nuove modalità per rendere efficace e nuova questa tradizionale, e spesso demotivante, pratica scolastica.

3.3.2. Gli errori di scrittura

Come già osservato, nonostante attività mirate e motivanti, i bambini incorreranno comunque negli errori di scrittura. È fisiologico. Fa parte del processo di acquisizione e di stabilizzazione della scrittura. Non dobbiamo preoccuparci.

Tuttavia, è d'obbligo fare delle precisazioni. Quando si parla di errori di scrittura spesso si tende a fare "di tutte l'erbe un fascio". Questo non è corretto! È importante saper distinguere le diverse tipologie di errore perché, permettetemi la metafora, solo se si conoscono precisamente i sintomi si può scegliere quale sia la medicina più giusta per guarire.

Ecco in sintesi le diverse tipologie:

- Gli *errori fonologici* sono tutti quegli errori in cui l'analisi fonologica della parola non avviene in maniera corretta. Il bambino fatica a compiere il passaggio dal suono alla lettera, dal fonema al grafema. Esempio ne sono le sostituzioni, le inversioni e le omissioni di lettere nelle parole. Da queste scorrettezze deriva un'evidente discrepanza tra pronuncia e scrittura.
- Gli *errori fonetici* derivano da una difficoltà nell'analisi percettiva del suono. In pratica, si manifestano nella difficoltà a capire come usare le doppie e quando mettere gli accenti.
- Gli *errori ortografici* non rispettano le regole convenzionali specifiche della lingua italiana, di cui abbiamo parlato nel paragrafo dedicato all'ortografia dell'italiano. Essi si verificano nei casi di suoni omofoni non omografi, fusioni o separazioni, omissione o aggiunta di *h*, digrammi o trigrammi inesatti o incompleti, omissione o aggiunta di apostrofo, errata segmentazione sillabica, uso delle maiuscole, quando si incontrano le eccezioni *cie/ce*, *scie/sce* e così via.

Per ciò che concerne in particolare gli errori ortografici, le prove CEO (Classificazione Errori Ortografici, AA.VV. 2000) forniscono una griglia di classificazione molto articolata e utile nella pratica didattica. Dalla valutazione analitica degli errori commessi possono infatti derivare una programmazione didattica meglio calibrata e l'impostazione di interventi individualizzati più rispondenti alle esigenze degli studenti.

3.3.3. Il valore dell'errore

Abbiamo conosciuto tutti la paura di sbagliare, quella brutta sensazione di incertezza che si diffondeva in noi quando, piccoli scolari, ci apprestavamo a fare un dettato o a svolgere un tema. "State attenti a come scrivete le parole, non fate errori!", diceva la maestra, innescando in molti bambini la paura dell'errore. Come osservano le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (GISCEL 1975), «L'ossessione degli "sbagli" di ortografia comincia dal primo trimestre della prima elementare e si prolunga (e questa è già un'implicita condanna di una didattica) per tutti gli anni di scuola» (Tesi VI). A scuola, infatti, si attivavano «interventi correttivi, spesso privi di ogni fondamento metodico e di coerenza, volti a reprimere le deviazioni ortografiche» (Tesi V). Questi erano i caratteri della pedagogia linguistica tradizionale, esemplificati da quei brutti segni rossi tracciati sulla pagina di quaderno che decretavano anche visivamente il fallimento nell'esercizio di scrittura.

Adesso, da insegnanti, dobbiamo fare in modo che i nostri alunni non provino più quella sensazione. È nostro dovere rendere la scrittura un piacere. Come? Trasformando l'errore di ortografia da una "colpa" in un'occasione di riflessione e di apprendimento.

Scriveva Rodari (2011: 10) che «gli errori sono necessari, utili come il pane e spesso anche belli: per esempio, la torre di Pisa». I racconti con le avventure del Professor Grammaticus e le filastrocche sui temi più disparati contenuti nel libro toccano i più diffusi errori ortografici commessi dagli alunni: troviamo l'*acua* che perdendo la *q* è diventata asciutta, la *bensina* che senza la *z* lascia a piedi i gitanti, il *ghiro d'Italia*, che sicuramente non farà nessuna volata all'arrivo.

Gianni Rodari, nel suo *Il libro degli errori* aiuta tutti, grandi e piccoli, a scoprirne il valore; ci rivela la bellezza, il piacere e l'utilità dell'errore e favorisce il superamento della paura di sbagliare.

4. Conclusioni

Vorrei concludere evidenziando che purtroppo, o per fortuna, non c'è una teoria infallibile da seguire, il libro perfetto da utilizzare in classe oppure il

progetto ineccepibile da riproporre. Può esistere invece il percorso che noi insegnanti e i nostri alunni costruiamo insieme giorno dopo giorno, dialogando, seguendo gli interessi e le curiosità di tutti, procedendo con il nostro ritmo per non lasciare indietro nessuno, scegliendo le attività che ci danno più gioia: «Nutre la mente solo ciò che la rallegra», diceva sant'Agostino nelle *Confessioni*.

Quindi coraggio, cari colleghe e colleghi, rimboccatevi le maniche! Il manuale di ortografia della vostra classe ha ancora tutte le pagine bianche, non vi resta che scriverle gioiosamente insieme!

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2000), *Test CEO. Classificazione degli errori ortografici*, Trento, Erickson.
- Balboni, Paolo E. (2023), *Insegnare l'italiano lingua materna nelle società "liquide"*, Torino, UTET.
- Caon, Fabio – Spaliviero, Camilla (2018), *Canzone e didattica della letteratura italiana a stranieri*, in Diadori, Coveri 2018, pp. 155-167.
- Carsano, Chiara (2021), *Ortogramia, faccio mia l'ortografia. Un'esperienza alla scuola primaria*, in "Italiano a scuola", 3, pp. 221-232.
- Cignetti, Luca – Demartini, Silvia (2016) *L'ortografia*, Roma, Carocci.
- D'Achille, Paolo (2019), *Qual è il problema? L'ortografia!*, <https://accademia-dellacrusca.it/it/contenuti/qual--il-problema-lortografia/7435> (ultima consultazione 21.03.23).
- De Santis, Cristiana (s.d.), *Errori di ieri e di oggi*, <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/errori-ieri-oggi.html> (ultima consultazione 21.03.23).
- Farina, Elisa (2014), *Il dettato nella scuola primaria. Analisi di una pratica di insegnamento*, Milano, FrancoAngeli.
- Ferreiro, Emilia – Teberosky, Ana (1994), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti.
- Fornara, Simone (2021), *Lettere a una maestra. Sull'insegnamento (non solo) dell'italiano*, Torino, Einaudi Ragazzi.
- Frith, Uta (1985) *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neurological and cognitive studies of phonological reading*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.

- GISCEL (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> (ultima consultazione 21.03.23)
- Lo Duca, Maria G. (1997) *Esperimenti grammaticali*, Firenze, La Nuova Italia
- Lo Duca, Maria G. (s.d.), *Torniamo a parlare di ortografia*, <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/torniamo-parlare-ortografia.html> (ultima consultazione 21.03.23)
- Meloni, Marilena (a cura di) (2006), *Dislessia. Lavoro fonologico tra scuola dell'infanzia e scuola primaria*, Firenze, Libriliberi
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e della scuola del primo ciclo*, D.M. 16 novembre 2012 n. 254 http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Anali_Definitivo.pdf
- Piaget, Jean (1968), *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, Firenze, Giunti-Barbera universitaria
- Piaget, Jean – Inhelder, Bärbel (2001), *La psicologia del bambino*, Torino, Einaudi.
- Rodari, Gianni (2011), *Il libro degli errori*, Torino, Einaudi Ragazzi.
- Sabatini, Francesco (2016), *Lezione di italiano Grammatica, storia, buon uso*, Milano, Mondadori
- Serianni, Luca (2012), *L'ora di italiano*, Bari, Laterza.
- Wolf, Maryanne (2012) *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Milano, Vita e Pensiero.
- Wolf, Maryanne (2018) *Lettoresi vieni a casa*, Milano, Vita e pensiero
-

Il PCTO “La mano dell’autore dal cartaceo al digitale”.

Per un’introduzione alla filologia Italiana nella scuola secondaria di secondo grado

ILARIA BURATTINI E BEATRICE NAVA

The PCTO “The author’s hand from paper to digital”. For an introduction to Italian philology in secondary school

In the wake of the new school reforms and with the conviction that learning about Italian philology at school can lead to the development of transversal competences, this contribution aims to present the experience of the PCTO “La mano dell’autore dal cartaceo al digitale. Dai *Promessi Sposi* all’*Infinito*”, project created with the aim of educate students about textuality by means of the analysis of Alessandro Manzoni’s and Giacomo Leopardi’s work. In this paper we describe the methodologies applied during the PCTO, seen as a useful opportunity to access the works of the two great writers and to provide the students with digital skills applied to Italian literature. Thanks to these experiences, the students were stimulated to reflect on their own writing practices, also by comparing themselves with the working methods of contemporary writers, offered by the “A carte scoperte” project.

Sulla scorta delle nuove riforme scolastiche e della convinzione che lo studio della filologia a scuola possa effettivamente rappresentare una competenza trasversale, il contributo vuole presentare l’esperienza del PCTO “La mano dell’autore dal cartaceo al digitale. Dai *Promessi Sposi* all’*Infinito*”, progetto nato con lo scopo di sviluppare negli studenti un’educazione alla testualità, introducendo il concetto di testo letterario nel tempo. Attraverso i casi di studio offerti dai manoscritti di Manzoni e Leopardi, il contributo presenta le attività laboratoriali in cui sono stati coinvolti gli studen-

ti per accedere al laboratorio dei due grandi scrittori e fornire competenze digitali applicate alla letteratura italiana. Gli studenti infatti, grazie a questi canali, sono stati stimolati a riflettere sulle proprie pratiche di scrittura, anche confrontandosi con i metodi di lavoro degli scrittori contemporanei, offerti dal progetto “A carte scoperte”.

ILARIA BURATTINI (ilaria.burattini3@unibo.it) è stata assegnista di ricerca presso il dipartimento FICLIT dell'Università di Bologna, svolgendo i suoi studi nell'ambito della filologia e della letteratura italiana. I suoi interessi vertono in particolare sulla produzione storiografica ed epistolare di Francesco Guicciardini e sui libri di lettere di epoca rinascimentale, riservando una particolare attenzione al caso di Annibal Caro. Membro del centro DH.arc, ha collaborato ad alcuni progetti digitali (VASTo; Philoeditor) e alla piattaforma Archilet.

BEATRICE NAVA (beatrice.nava@huygens.knaw.nl) ha conseguito il dottorato di ricerca presso il dipartimento FICLIT dell'Università di Bologna nel novembre 2021 ed è attualmente ricercatrice presso l'Huygens Institute (Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences), all'interno del dipartimento Innovating Digital Editions. Si interessa in particolare di filologia d'autore con attenzione specifica per la produzione tragica di Alessandro Manzoni. Si occupa inoltre di Digital Scholarly Editing e di modellazione e rappresentazione XML/TEI di testi e fonti. È stata professore a contratto di Informatica Umanistica presso l'università di Bergamo per l'a.a. 2022/2023 e ha organizzato e svolto diverse attività di PCTO per le scuole secondarie.

Torta alle more (a persona)|
 ½ kg di zucchero a velo.|
 La scrivo un altro giorno
 Fabrizio De André, *Appunti*

1. I PCTO per l'acquisizione delle competenze trasversali

Ogni anno, già dai primi giorni di scuola, termini come *conoscenza*, *abilità*, *competenza trasversale* cominciano a circolare tra i banchi, alla luce anche dei cambiamenti e adattamenti introdotti dal biennio di pandemia Covid-19, che tanto peso ha avuto nel settore scolastico, a tutti i livelli. Lasciando ora da parte le numerose iniziative sperimentali introdotte dalla didattica *in absentia*¹, questo periodo ha rappresentato un terreno fertile per riflessioni e auto-critiche su metodi e argomenti da affrontare con gli studenti, proponendo nuovi dibattiti e risolvendone di più datati. Non capita infatti di rado, per proporre una tra le questioni più lungamente discusse, di imbattersi in articoli che discutono sulla legittimità e l'utilità di leggere a scuola i *Promessi Sposi*, sacrificando proposte di un canone letterario che non si ritiene al passo con i tempi². Solo un esempio questo del romanzo manzoniano, capofila di una considerazione di metodo più complessa che unisce i corridoi della scuola con quelli dell'università, nel tentativo di avvicinare sempre più studenti a un approccio critico e consapevole al testo.

Quanto appena detto si è traslato negli anni in riforme ministeriali che hanno preparato il campo a diverse iniziative, tra cui il PCTO per le scuole secondarie di secondo grado. La sigla, che sta per Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento, non rappresenta altro che l'erede dell'alternanza scuola-lavoro introdotta dalla riforma Moratti (art. 4 della L. 53/2003), poi delineata nel decreto legislativo del 15 aprile 2005, n. 77³. Solo con la L. 145/2018 tuttavia, si sono stabiliti i «percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento», come citano le linee guida formulate dal MIUR ai sensi dell'articolo 1, comma 785, della medesima legge⁴. I PCTO, dunque, da svol-

¹ Si veda, a titolo esemplificativo, il contributo di Di Febo 2021: 343–354. Un bilancio *post* pandemia si può leggere in Cella, Viale 2021: I-VI.

² Per una panoramica sulla situazione e un acuto invito agli studenti, si veda *Alzate la posta!* riflessione di Paola Italia pubblicata nella sezione *Poesie, riflessioni e prose* della rivista *GriseldaOnline*, disponibile al link: <https://site.unibo.it/griseldaonline/it/sonde/paola-italia-alzate-posta> (ultima consultazione: 20.12.2023)

³ Il decreto, parte della riforma Moratti, verrà riproposto nella Riforma Gelmini del 2010 e, successivamente, in L. 107/2015.

⁴ Per una visione diretta delle linee guida cfr. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf> (ultima consultazione: 20.12.2023)

gersi nel secondo biennio e ultimo anno con una distribuzione diversa del monte ore a seconda dell'indirizzo scolastico⁵, costituiscono dei «percorsi curriculari integrati» in dialogo con la didattica tradizionale, allo scopo di riunire gli obiettivi di *conoscenza* e *abilità* con le *competenze trasversali*⁶, secondo quanto auspicato anche nella Raccomandazione del Consiglio del Parlamento Europeo del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, per far fronte ai cambiamenti profondi e repentini che la nostra società ha conosciuto. Questa ulteriore raccomandazione europea si propone di garantire il «diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro», promuovendo un'istruzione di alta qualità, rinnovata nel metodo e nelle pratiche di apprendimento. Con questa nuova prospettiva, riprendendo dunque anche quanto già detto in precedenza, la *conoscenza* – intesa come assimilazione di fatti, concetti e idee alla base dell'educazione – non potrà costituire il solo obiettivo educativo da raggiungere. A questa, infatti, si dovranno affiancare le *abilità* e, di conseguenza, le *competenze*, che di fatto non costituiscono che l'applicazione concreta delle conoscenze pre-acquisite, da sviluppare in contesti extra-curriculari ma fortemente ancorati alla didattica. Il PCTO, per tali ragioni, si presenta come garante di un'esperienza finalizzata allo sviluppo di un pensiero critico maturo, di abilità di *problem solving* e di cooperazione, di capacità digitali, potenziate/sostenute dalle specifiche del settore disciplinare.

2. Cosa prevede la legislazione in ambito umanistico-letterario

Ma, entrando nel merito del nostro discorso, cosa si vuole intendere con *conoscenze*, *abilità* e *competenze trasversali* in ambito umanistico-letterario? Riprendendo ancora una volta le pagine della Raccomandazione europea, poco fa menzionata, si può leggere che la prima delle otto competenze chiave stilate consiste nella «competenza alfabetica funzionale», indicante la «capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti,

⁵ Precisamente la L. 145/2018, art. 1 commi 784ss. prevede che i percorsi abbiano una durata complessiva «non inferiore a 210 ore nel triennio terminale del percorso di studi degli istituti professionali, non inferiore a 150 ore nel secondo biennio e nell'ultimo anno del percorso di studi degli istituti tecnici e non inferiore a 90 ore nel secondo biennio e nel quinto anno dei licei».

⁶ Le cosiddette competenze trasversali, anche note come *soft skills*, possono essere raggiunte grazie a una progettazione dei percorsi individuale e specifica per ogni studente, come già previsto dalle linee guida per cui si rimanda alla nota precedente.

sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti». Senza entrare nel dettaglio, basti sapere che tale competenza, alla base dell'interazione linguistica, comprende non solo l'abilità di comunicare in forma orale e scritta, distinguendo contesti e situazioni, ma anche la capacità dell'individuo di rielaborare criticamente informazioni desunte da fonti di diversa natura e tipologia. Ne risulta dunque ben chiaro il risvolto sociale, che diviene quasi sinonimo di «consapevolezza dell'impatto della lingua sugli altri e implica un uso del linguaggio positivo e responsabile»⁷.

Se ci si ferma alla teoria, tutto sembra apparire abbastanza chiaro. La faccenda si fa più complicata se si pensa all'applicazione di questi principi una volta varcati i cancelli della scuola. Anche in questo caso, saranno di aiuto le varie Linee guida e Indicazioni Nazionali per le scuole secondarie di secondo grado⁸, nonché i relativi obiettivi specifici di apprendimento.

Guardando nel dettaglio e confrontando tali direttive, nonostante la diversità delle discipline previste per l'insegnamento nei licei e nei vari indirizzi degli istituti tecnici e professionali, lo scopo finale sembra essere quello di adottare nell'insegnamento della lingua e della letteratura italiana una prospettiva intesa a sottolineare la profondità storica che contraddistingue entrambe le discipline, prerequisito fondamentale per acquisirne poi uno sguardo critico. Il momento teorico dell'apprendimento sarà dunque coadiuvato da attività laboratoriali e multimediali, in linea con le direttive europee, volte a

innalzare il livello di padronanza delle competenze di base (alfabetiche, matematiche e digitali) e sostenere lo sviluppo della capacità *di imparare a imparare* quale presupposto costantemente migliore per apprendere e partecipare alla società in una prospettiva di *apprendimento permanente*⁹.

Nell'ambito letterario, la «padronanza delle competenze base», di cui si parla nel passo qui riportato, si identifica con ciò che viene definita la *Textual Literacy* o, in traduzione, educazione alla testualità. Con ciò si intende infatti lo sviluppo della consapevolezza delle dinamiche del testo, ossia il processo della sua produzione, trasmissione e contaminazione interna ed esterna, promuovendo una lettura profonda di qualsiasi testo scritto o orale. Una definizione che, a ben vedere, calza a pennello con il profilo delineato

⁷ Per alcune riflessioni sulla nuova riforma scolastica riguardanti principalmente l'ambito linguistico si rimanda a Serianni 2019: 81-90.

⁸ Si vedano il D.P.R. 87/2010 e il Decreto [Direttoriale n. 1400 del 25 settembre 2019](#) per gli istituti professionali, il D.P.R. 88/2010 e le relative Linee guida (D.M. 57/2010 e 4/2012) per gli istituti tecnici e, per il Licei, il D.P.R. 89/2010 e le Indicazioni nazionali (D.M. 211/2010).

⁹ Si cita ancora dalla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018.

nell'ambito disciplinare della letteratura per i licei, dove si auspica il conseguimento di tutti quegli strumenti atti a interpretare il testo e a comprenderne l'evoluzione nel tempo.

Tale approccio alla testualità è il punto di partenza della filologia: nata per studiare la trasmissione del testo, la disciplina ne indaga la materialità, le dinamiche di composizione, il metodo di lavoro impiegato per l'elaborazione, all'interno di un contesto storico, politico e culturale ben definiti, imprescindibili per una sua corretta comprensione. La storia materiale di un testo, infatti, corrisponde sempre a un evolversi del pensiero, costringendo il lettore o lo studioso a scindere lo «gnommero» che non è solo letterario ma, come insegna la celebre immagine gaddiana, reale, aiutando a una sua interpretazione quanto più critica e analitica.

3. La filologia italiana tra i banchi di scuola

Alla luce di quanto detto, ci si potrebbe aspettare che nelle scuole secondarie di secondo grado, soprattutto in quelle di indirizzo umanistico e letterario, possa trovare spazio almeno un accenno alla disciplina filologica. Non sempre, tuttavia, accade che si abbia il tempo, l'occasione o la possibilità di soffermarsi oltre che sul contenuto e sul messaggio veicolato dal testo, anche sulla sua elaborazione. Gli stessi manuali adottati dalla scuola non forniscono un aiuto dirimente a un simile approccio didattico. Anche solo a partire da uno spoglio, sommario e non sistematico, di alcuni manuali adottati presso le scuole secondarie di secondo grado, si può notare quanto l'aspetto materiale del testo, dalla sua composizione alla sua trasmissione, per non parlare delle compulsate carte d'autore, passi in secondo piano. Ad esclusione delle vicende redazionali di alcune opere più celebri, infatti, come il *Canzoniere* di Francesco Petrarca, l'*Orlando Furioso* dell'Ariosto o i *Promessi Sposi* di Alessandro Manzoni, non molti sono gli accenni alla storia compositiva del testo e alla sua evoluzione nel tempo. Sporadici gli accenni ai casi più complicati, ma anche forse più affascinanti, di Tasso, Alfieri, Foscolo, per non parlare dei più moderni, primi fra tutti Gadda o Montale. Non accorrono in aiuto neanche i glossari in cui, sebbene appaia un ben nutrito vocabolario per le figure retoriche e il resto del repertorio tecnico, non c'è traccia di un minimo *vademe-cum* filologico.

Emerge dunque che strumenti e metodologie della filologia trovano in effetti posto nei manuali scolastici, senza però trasformarsi, almeno nella maggior parte dei casi, in un contatto diretto con i documenti. Non si può di conseguenza non notare una certa resistenza al garbuglio filologico, al foglio «zeppo di cancellature, di rimandi, di sgorbi nervosi» (Calvino 1991); resi-

stenza che non tarda a divenire un vero e proprio abbaglio metodologico¹⁰: nell'urgenza di veicolare il 'sugo della storia', privilegiando l'aspetto *sincronico* del testo, si rinuncia a soffermarsi invece sulla *diacronia*, sui tempi lenti della gestazione di una scrittura scagliata nel tempo, all'interno del quale possono essere oggetto di variazione la lingua, lo stile e addirittura, come insegna Manzoni, lo stesso contenuto della storia narrata. La consapevolezza di tale evoluzione, al contrario, porterebbe naturalmente il lettore, e nel nostro caso lo studente, a problematizzare il testo, vincolando dunque la sua più profonda comprensione al contesto storico, culturale e politico in cui è stato composto, sottraendolo al solo piano astratto dell'interpretazione¹¹. Certo è che negli ultimi anni non sono mancate iniziative da parte della sezione Didattica della Società dei Filologi della Letteratura Italiana (SFLI Didattica), volte a promuovere una didattica interessata a proporre uno studio della letteratura italiana in una prospettiva anzitutto filologica, stimolando all'approfondimento sulla genesi e sulla tradizione del testo, anche beneficiando delle nuove risorse del web¹². Appare chiara, dunque, l'esigenza di colmare la distanza tra i banchi di scuola e i testi, intesi non solo nel loro contenuto ma anche nella loro materialità, entrambi elementi imprescindibili per garantire una autentica e profonda comprensione. Tale lacuna difatti ostacola lo studente nel suo tentativo di comprendere il testo propinato nelle ore scolastiche, che il più delle volte è lontano non solo dalla sua realtà ma anche, e soprattutto, dai suoi interessi più vivi. «Bisognerebbe» dunque, aiutandoci con le parole di Claudio Giunta, «far capire ai ragazzi che la letteratura ha una storia materiale: fargli vedere la pagina di qualche manoscritto o stampa an-

¹⁰ Ricorda a ragione Giacomo Ventura (2021: 519-526): «Se infatti la letteratura ha in sé un forte valore educativo, in quanto capace non solo di trasmettere fondamentali valori conoscitivi, ma di offrire una chiave interpretativa della realtà, di allenare a una percezione disincantata di noi stessi, del nostro inserimento nel mondo e del rapporto con gli altri, è altrettanto importante che chi ha il compito di insegnare la letteratura – a qualsiasi grado del percorso scolastico-universitario – ne sia consapevole e rifugga da certi formalismi, tecnicismi, astrattezze teoriche, ritualità, che hanno spesso reso la pratica scolastica dell'insegnamento della letteratura una pietanza spesso indigesta per gli studenti».

¹¹ «Il pericolo in cui versa oggi la letteratura» - sostiene infatti Natascia Tonelli - «(di perdita del ruolo sociale, vanificata la sua funzione coesiva e identitaria, se vogliamo; e soprattutto individuale, nei confronti della persona: formativo, educativo, immaginativo, socializzante e altro di cui dirò più avanti: insomma, per la vita) sarebbe in qualche modo anche legato alla degenerazione di pratiche didattiche divenute eccessivamente inaridenti, volte a insegnare (e così perpetuare) la disciplina critica in sé piuttosto che a valorizzare le opere e il rapporto del lettore/studente con queste» in Tonelli 2013: 14.

¹² Per un approfondimento circa le iniziative didattiche promosse dalla SFLI si rimanda al sito <http://www.sfli.it/sfli-didattica/> (ultima consultazione: 20.12.2023). Ulteriori considerazioni si leggono in Noto 2017: 173-178 e Noto 2018: 627-638.

tica, fare un po' di filologia - adesso con la LIM è possibile, basta poco. Sono cose che accendono la fantasia, rendono più viva e piacevole la lezione»¹³.

A partire da questa necessità e dalla convinzione che la filologia a scuola possa effettivamente rappresentare una competenza trasversale da applicare, tra l'altro, non solo in ambito strettamente letterario, si è deciso di proporre per l'anno scolastico 2021/2022 il PCTO *La mano dell'autore dal cartaceo al digitale. Dai Promessi Sposi all'Infinito*, patrocinato dal Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica dell'Università di Bologna e organizzato e realizzato da chi scrive sotto la supervisione della professoressa Paola Italia. Tale percorso si è svolto in due distinte edizioni, la prima nei mesi di febbraio e marzo e la seconda nei mesi di maggio e giugno, ciascuna della durata di 30 ore totali, cadenzate in incontri bisettimanali. In entrambi i casi, a sei lezioni sincrone iniziali hanno fatto seguito sportelli settimanali per accompagnare, a seconda dell'esigenza di ogni singolo studente, l'attività laboratoriale del progetto, di cui si dirà meglio in seguito.

Diversi gli scopi, e le ambizioni, del progetto: in prima battuta, infatti, si è cercato di favorire proprio l'educazione alla testualità di cui si diceva, introducendo il concetto di testo letterario come scrittura in movimento, che non nasce come prodotto già perfetto, per immediata ispirazione di genio, ma richiede paziente e spesso radicale revisione. Questa consapevolezza ha permesso di riflettere poi sulle dinamiche di elaborazione di testi che possono piegarsi alle diverse esigenze, non solo letterarie, dell'autore. L'assunzione di tale prospettiva *text based* ha stimolato di conseguenza il dibattito, riportandolo al contesto contemporaneo e sottolineando come l'approccio filologico a qualsiasi tipologia e genere di testo possa assumere il ruolo di un valido antidoto alle *fake news*; tema particolarmente coinvolgente per un pubblico, qual è quello degli studenti, che naviga ogni giorno nel mare del *web*¹⁴.

Il nostro progetto si è inserito in un ben preciso quadro disciplinare, quello della filologia d'autore, che ha consentito inoltre agli studenti di riflettere sulle modalità e abitudini di scrittura di alcuni grandi autori della letteratura italiana. La combinazione di questi obiettivi, uno più interno al giardino *conclusus* della disciplina e l'altro invece aperto all'attualità, ha infine condotto gli studenti a interrogarsi su «come lavoravano», immedesimandosi non di rado in pratiche compositive di autori a loro più lontani.

L'attività ha seguito un ideale arco temporale che ha accompagnato la riflessione dalle carte degli autori del passato (in particolare, ma non solo, quelle di Leopardi e Manzoni) a quelle "presenti" di studenti e studentesse

¹³ Si cita da un'intervista rilasciata da Claudio Giunta e pubblicata nel maggio 2017 sul portale *ilLibraio.it* dal titolo "Abolire il latino? Anzi va insegnato molto bene". Con Claudio Giunta un bilancio della nostra scuola in (<https://www.illibraio.it/news/scuola/scuola-intervista-claudio-giunta-534959/#>; ultima consultazione: 20.12.2023.

¹⁴ Cfr. Italia 2019: 277-298.

coinvolti, per poi culminare con un approfondimento sugli “scartafacci” di autori e autrici dei nostri giorni, attraverso un’incursione nel libro *A carte scoperte*¹⁵. Più nel dettaglio, le prime lezioni, svoltesi in modalità a distanza, sono state dedicate all’introduzione del concetto di diacronia nello sviluppo del testo, attraverso una metodologia partecipativa favorita da TIC ormai ben note e padroneggiate da docenti e studenti¹⁶ quanto da meno compulsati archivi e raccolte digitali di carte d’autore¹⁷, ma soprattutto da alcuni dei progetti digitali sviluppati dall’Università di Bologna e dedicati specialmente a Leopardi e Manzoni, in particolare *Leopardi 3D* (<https://site.unibo.it/manoscrittigitali/it/progetti/leopardi-3d>)¹⁸, *Manzoni Online* (<https://www.alessandromanzoni.org/>), e *Philoeditor* (<http://projects.dharc.unibo.it/philoeditor/>)¹⁹. Tali strumenti, consentendo

¹⁵ Il volume *A carte scoperte: come lavorano le scrittrici e gli scrittori contemporanei*, a cura di Paola Italia è stato realizzato in collaborazione con gli studenti del Master in editoria cartacea e digitale dell’Università di Bologna, per cui si rimanda a Italia 2021. Per una panoramica del progetto cfr. <https://master.unibo.it/editoria/it/a-carte-scoperte> (ultima consultazione: 20.12.2023).

¹⁶ Si è fatto uso in particolare di *Mentimeter* per la creazione di sondaggi e quiz e di *Google drive* per la condivisione di materiali, oltre che di *YouTube* per la riproduzione di spezzoni di film in cui la scrittura letteraria è presentata come prodotto di ispirazione immediata, certo per i tempi rapidi richiesti dall’oggetto cinematografico, ma forse anche per una tendenza diffusa a sottovalutare l’aspetto della sedimentazione e revisione nel tempo di parole e pensieri.

¹⁷ Per un approfondimento riguardo la *web philology* si rimanda a Lagomarsini 2020: 323-341.

¹⁸ Accanto al progetto, realizzato da Roberta Priore e Sara Obbiso e dedicato all’analisi filologica dei manoscritti del *Quaderno Napoletano*, proposta con coinvolgenti metodologie di *storytelling* e *data visualization*, sono stati mostrati agli studenti altri due importanti strumenti leopardiani: un’edizione digitale di sei *Idilli* (*Idilli di Giacomo Leopardi*, <https://leopardi.ecdosys.org/it/Home/>; ultima consultazione: 20.12.2023) realizzata da Paola Italia e Desmond Schmidt in collaborazione con Milena Giuffrida e Simone Nieddu come sperimentazione di un particolare sistema di codifica ed *editing* (*Ecdosis*) e l’edizione dei *Canti*, *Wiki Leopardi* (https://wikileopardi.altervista.org/wiki_leopardi/index.php?title=Wiki_Leopardi; ultima consultazione: 20.12.2023), realizzata nell’ambito del Corso avanzato di Letteratura Italiana (a.a. 2016-2017) tenuto da Paola Italia presso l’Università La Sapienza di Roma, in collaborazione con Giovanna Cordibella dell’Università di Berna e con la Biblioteca Nazionale di Napoli.

¹⁹ Più nel dettaglio, il sito *Manzoni Online* (esito del un progetto PRIN 2015 *Manzoni online: carte, libri, edizioni e strumenti*, diretto da Giulia Raboni e vincitore di un ulteriore finanziamento PRIN 2017 che sta consentendo l’ampliamento del lavoro) è servito come punto di accesso alle carte e alla biblioteca dell’autore, permettendo la navigazione tra manoscritti dei *Promessi sposi*, postille ai vocabolari e bigliettini di Emilia Luti, per seguire in presa diretta il lavoro manzoniano sulla lingua (e non solo). *Philoeditor* invece, implementato presso il centro Dh.arc dell’Università di Bologna sotto la responsabilità scientifica di Paola Italia, Francesca Tomasi e Fabio Vitali è una piattaforma per la lettura di edizioni differenti di testi letterari e per il rilevamento di varianti, classificabili secondo categorie predefinite. Tale strumento

di visualizzare direttamente carte, correzioni, appunti, postille e lettere, hanno acceso l'interesse degli studenti, trasportandoli all'interno di laboratori di scrittura di grandi autori, per scoprire che, proprio come loro, i padri dei testi più noti della nostra letteratura sono stati spesso insoddisfatti di quanto prodotto, tormentati fino alla nevrosi da passaggi difficili, in continuo dialogo con libri e amici per raffinare quello che spesso pareva loro un "composto indigesto". Spinti dalla vivace curiosità di chi scopre un mondo nuovo, gli studenti hanno infatti chiesto di poter ampliare il *corpus* di manoscritti da indagare oltre la letteratura italiana, con sconfinamenti anche nel campo musicale, grazie alla piccola ma affascinante raccolta dei manoscritti di Fabrizio De André disponibile *online*²⁰.

Dopo questa prima esplorazione di carte e grafie, accompagnata da alcune nozioni base e dall'introduzione al lessico della filologia, si è tenuta una seconda parte di taglio più laboratoriale in cui gli studenti hanno sperimentato praticamente quanto appreso, creando – singolarmente o in gruppo – una loro edizione digitale di un capitolo dei *Promessi sposi*, attraverso l'uso guidato di *Philoeditor*. Accedendo alla modalità "laboratorio" dell'infrastruttura digitale, messa a punto dal centro Dh.arc dell'università di Bologna, gli studenti sono infatti stati chiamati a svolgere il delicato compito del filologo, individuando e annotando le varianti tra *Ventisettana* e *Quarantana*²¹, imparando così a distinguere le diverse tipologie di interventi correttori di Manzoni (inserimento di fiorentinismi, variazioni del registro linguistico ecc.). L'impiego diretto di uno strumento digitale per il lavoro sul testo, oltre a consentire il consolidamento delle competenze apprese e l'affinamento di nuove abilità attraverso il metodo invalso quanto fecondo dell'imparare facendo, ha fornito lo spunto per proporre una panoramica sulle *Digital Humanities* in generale e sulla filologia digitale in particolare, consentendo non solo di mostrare agli studenti alcuni *tool* e nuove metodologie per lo studio della letteratura e della filologia, ma anche di mostrare come il lavoro filologico sia cambiato nel

è stato quello più direttamente utilizzato dai partecipanti al PCTO per una sperimentazione concreta del lavoro del filologo, come meglio chiarito in seguito.

²⁰ Gli appunti del cantautore sono reperibili sul sito della Fondazione De André al seguente link <http://www.fabriziodeandre.it/parole/> (ultima consultazione: 20.12.2023). Va però precisato, per amore di verità, che questo ultimo caso ha interessato più a livello metodologico che per la statura dell'autore in sé, conosciuto di nome da quasi tutti gli studenti, ma ormai ben lontano dai loro ascolti quotidiani.

²¹ Il lavoro di annotazione del testo su *Philoeditor* consiste nella possibilità di selezionare la parola o le parole oggetto di variante e assegnarle a una determinata categoria correttoria attraverso un'interfaccia totalmente leggibile dall'utente. A ciascuna categoria è associata una particolare resa grafica (per lo più un colore, ma anche la presenza, ad esempio, di testo rosso barrato nel caso di cancellazioni) che consente anche a colpo d'occhio un'interpretazione delle modalità di lavoro dell'autore sul testo.

tempo, prospettando linee di studio e di ricerca universitaria particolarmente interessanti per gli studenti degli ultimi anni del liceo²².

Infine, all'esercitazione filologica e all'acquisizione di competenze teoriche e pratiche di *Digital Philology*, ha fatto seguito un'ultima fase di confronto, in cui gli studenti, stimolati con domande sul loro modo di scrivere e correggere i testi per la scuola o personali - domande già poste a venti scrittrici e scrittori della contemporaneità nel progetto *A carte scoperte* sopra citato - hanno riflettuto e dialogato sulle loro pratiche di scrittura, mettendole a confronto con quelle di autori di oggi.

4. A proposito di una filologia per la scuola

Volendo tracciare un bilancio complessivo dell'esperienza, possiamo affermare che il PCTO *La mano dell'autore* ha riscosso un considerevole apprezzamento da parte degli studenti partecipanti, 44 in tutto, provenienti da 8 scuole (6 licei e 2 istituti tecnici) di diversa collocazione geografica, grazie alla modalità di erogazione a distanza (Veneto, Lombardia, Emilia Romagna, Toscana, Marche e Sicilia). Alla luce dell'entusiasmo dimostrato, che abbiamo avuto modo di saggiare non solo constatando la partecipazione attiva durante gli incontri virtuali, ma anche mediante un apposito momento conclusivo dedicato alla valutazione del percorso, crediamo che il metodo sperimentato in questo progetto possa conservare la sua efficacia anche, o forse soprattutto, se inserito all'interno dell'orario scolastico disciplinare, cercando di ritagliare un po' di spazio per un'infarinatura filologica esperita sui manoscritti, sfruttando la notevole efficacia e immediatezza degli strumenti digitali nel supportare percorsi in tal senso²³. Non si tratta naturalmente di proporre qui uno sbilanciamento della progettazione didattica in favore della filologia, per

²² Di testo digitale si parla anche nel terzo volume del manuale *La bella lingua. Grammatica della lingua italiana*, dedicato, come si evince dal titolo, alla *Comunicazione e scrittura*, ma cfr. Baratter *et alia* 2022: 150-158.

²³ Un breve questionario somministrato agli studenti in apertura del PCTO ha evidenziato tra l'altro che solo il 14,3% aveva in precedenza approfondito lo studio di un testo mediante un supporto digitale (siti web, banche date, biblioteche digitali) a fronte della dichiarazione dell'81% di ritenere l'utilizzo di applicazioni digitali utile a rendere più coinvolgente lo studio del testo. Si tratta chiaramente di un campione statisticamente irrilevante, ma è stato comunque interessante notare come, sul campo, questa fotografia della situazione di partenza si sia rivelata veritiera nello svolgimento del lavoro: nessuno studente aveva mai usato gli strumenti digitali proposti o visionato direttamente o sul web carte autografe, e tutti, nel confronto finale, hanno dichiarato che il lavoro svolto con *Philoeditor*, anche se talvolta complesso (particolarmente difficile è risultata l'attribuzione degli interventi manzoniani alle categorie correttive proposte), è stato coinvolgente e utile a chiarire l'idea, recepita a scuola solo in maniera astratta e teorica, dell'entità delle correzioni tra le due redazioni del romanzo.

ovvie ragioni di tempo e di complessità. Si intende piuttosto suggerirne (o caldeggiarne, nei casi in cui ciò già si faccia) l'introduzione come grimaldello interpretativo ulteriore e concreto per entrare nelle trame dell'opera letteraria e nel pensiero in divenire degli autori. Come più volte esplicitato in queste pagine, la filologia di cui parliamo è quella provata direttamente sulle carte e non solo a livello teorico e nozionistico: non ci aspettiamo, ovviamente, che studenti delle scuole secondarie di secondo grado siano attrezzati per svolgere indagini filologiche minute e imbastire edizioni critiche, ma riteniamo, soprattutto in forza dei buoni risultati ottenuti con il PCTO, che un contatto guidato con i manoscritti degli autori incontrati a lezione sia un ottimo strumento per accendere la curiosità degli alunni e acuire la loro sensibilità nel riconoscere la molteplicità di elementi e fattori storici, materiali, culturali e personali che influiscono sul processo creativo. Una *sensibilità*, *insomma*, e non solo una *competenza*, trasversale che possa accompagnare anche le letture successive e non scolastiche e stimolare un approccio situato e consapevole ai testi. Si tratta dunque di applicare e valorizzare quel «modo pedagogico» proprio del concetto di «approssimazione al valore», di cui parlava Gianfranco Contini ormai qualche decennio fa, ovvero di quella visione dinamica che intende il testo quale «opera umana o lavoro *in fieri*, e [che] tende a rappresentarne drammaticamente la vita dialettica»²⁴.

Come accennato nelle pagine precedenti, accompagnare lo studente nella scoperta delle carte d'autore, della loro riscrittura nel tempo, restituendole al contesto originale di rielaborazione, ha permesso infatti di promuovere, anche in quella parte di uditorio non particolarmente amante delle materie letterarie, una lettura profonda, consapevole e critica del testo, fuggendo da facili e sbrigative interpretazioni. L'approdo, inoltre, alle carte degli autori contemporanei ha contribuito a stimolare ulteriormente gli studenti a riflettere sul testo e sulle sue insidie, nonché sul lavoro dello scrittore dei nostri giorni che - ben lontano dall'iperuranio in cui spesso si immagina - si dimostra ben calato nelle dinamiche del reale e alle prese con la fatica di una scrittura che si avvicina molto più a un metodo che procede per personalissimi ritmi e abitudini che all'ispirazione del momento.

Certamente per poter tradurre nella quotidianità delle aule scolastiche questa prima sperimentazione e le conseguenti riflessioni sarà necessario strutturare percorsi calibrati su ogni singola classe e in armonia con l'indirizzo di studi dell'istituto, arte del resto ben nota ai docenti che ogni giorno elaborano strategie e metodi per raggiungere ciascuno dei propri studenti. Come si può immaginare, la riuscita di progetti simili può avvenire solo grazie alla collaborazione tra la Scuola e l'Università, entrambe istituzioni la cui presenza è fondamentale per ribadire e evidenziare il ruolo educativo e

²⁴ Tutte le citazioni sono tratte da Contini 1974: 233.

sociale della letteratura e delle discipline filologiche. Per tale ragione, si fa sempre più evidente il bisogno di promuovere nuove pratiche e nuovi metodi didattici in grado di veicolare gli strumenti e i metodi della filologia che si sono dimostrati, e continuano a dimostrarsi, utili non solo a comprendere un testo ma, più in generale, a decifrare le complessità di una realtà concretamente vissuta, riuscendo così nell'intento di rendere gli studenti di oggi lettori consapevoli di domani.

Riferimenti bibliografici

- Baratter, Paola – Italia, Paola (2022), *La bella lingua. Grammatica della lingua italiana. Comunicazione e scrittura*, Brescia, Editrice La Scuola, vol. 3, pp. 150-158.
- Bottani, Norberto (2013), *Requiem per la scuola? Ripensare il futuro dell'istruzione*, Bologna, il Mulino.
- Calvino, Italo (1991), *Il Barone Rampante*, in *I Meridiani*, Milano, Mondadori, vol. I, 1991.
- Cella, Roberta - Viale, Matteo (2021), *Che cosa resterà della didattica a distanza?*, in «Italiano a Scuola», 3, pp. I-VI.
- Contini, Gianfranco (1974), *Esercizi di lettura sopra autori contemporanei con un'appendice su testi non contemporanei*, Torino, Einaudi, pp. 232-241.
- Di Febo, Martina (2021), *Leggere e riscrivere i classici della letteratura ai tempi della didattica a distanza*, in «Italiano a Scuola», 3, pp. 343-354.
- Di Febo, Martina, (2014), *E se la filologia romanza andasse a scuola? Prospettive e percorsi filologici per la scuola secondaria*, in Gianfelice Peron, Alvisse Andreose (a cura di), *Filologia e modernità. Metodi, problemi, interpreti*, Padova, Esedra, pp. 365-367.
- Giunta, Claudio – Savoia, Amedeo (2013) (a cura di), *Cosa insegnare a scuola. Qualche idea sulle discipline umanistiche*, Trento, IPRASE.
- Giunta, Claudio (2016), *Come dovrebbe o come potrebbe essere fatto un manuale di letteratura oggi*, in «Il Sole 24 Ore», 29 febbraio 2016, poi anche in *Le parole e le cose* (<http://www.leparoleelecose.it/?p=24089>).
- Giunta, Claudio (2017), *E se non fosse la buona battaglia? Sul futuro dell'istruzione umanistica*, Bologna, il Mulino.
- Isella, Dante (2009), *Le carte mescolate vecchie e nuove*, Torino, Einaudi.

- Italia, Paola - Raboni, Giulia (2010), *Che cos'è la filologia d'autore*, Roma, Carocci.
- Italia, Paola (2016), *Il lettore Google*, in *I Quaderni di Prassi Ecdotiche della Modernità Letteraria* (PEML), 1, pp. 13-26 (<https://doi.org/10.13130/2499-6637/6971>).
- Italia, Paola (2019), *Fake Texts e Wiki Edizioni. Per una filologia digitale sostenibile*, in «Storie e linguaggi», I/5, pp. 277-298.
- Italia, Paola (2021) (a cura di), *A carte scoperte: come lavorano le scrittrici e gli scrittori contemporanei*, Bologna, Bononia University Press.
- Lagomarsini, Claudio (2020), *Ancora su oralità e scrittura. Prospettive sulla circolazione digitale dei testi*, in «Critica del testo», XXIII/3, pp. 323-341.
- Noto, Giuseppe (2017), *Tra diagnosi parziali e terapie sbagliate. Riflessioni di un filologo romanzo formatore di insegnanti*, in «Allegoria», 30, pp. 173-178.
- Noto, Giuseppe (2018), *La filologia romanza a scuola: riflessioni di un filologo romanzo prestato alla formazione degli insegnanti*, in "Que ben devetz co-noisser la plus fina". Per Margherita Spampinato. Studi promossi da Gabriella Alfieri, Giovanna Alfonzetti, Mario Pagano, Stefano Rapisarda, a cura di Mario Pagano, Avellino, Edizioni Sinestesie, pp. 627-638.
- Serianni, Luca (2019), *Traguardi linguistici per l'italiano alla fine del triennio*, in «Italiano a Scuola», 1, pp. 81-90.
- Tonelli, N. (2013), *Lo sguardo dell'italianista: letteratura, scuola, competenze*, in Ead. (a cura di) *Per una letteratura delle competenze*, Quaderni della ricerca, Torino, Loescher editore, 2013, pp. 13-22.
- Ventura, Giacomo (2021), Recensione di Gino Ruoizzi e Gino Tellini (a cura di), *Didattica della letteratura Italiana, Riflessioni e proposte applicative*, Firenze, Le Monnier, 2020, in «Italiano a Scuola», 3, pp. 519-526.

Sitografia

- Il Libraio.it, pubblicato il 25 maggio 2017 (ultima consultazione: 20.12.2023) (<https://www.ilibraio.it/news/scuola/scuola-intervista-claudio-giunta-534959/#>).
- Le parole e le cose, letteratura e realtà, <https://www.leparoleelecose.it/> (ultima consultazione: 20.12.2023).

- Manzoni Online, <https://www.alessandromanconi.org/>. (ultima consultazione: 20.12.2023).
- PhiloEditor, <http://projects.dharc.unibo.it/philoeditor>. (ultima consultazione: 20.12.2023).
- Leopardi 3D, <https://site.unibo.it/manoscrittigitali/it/progetti/leopardi-3d> (ultima consultazione: 20.12.2023).
- Wiki Leopardi, http://wikileopardi.altervista.org/wiki_leopardi/index.php?-title=Credits&oldid=18630 (ultima consultazione: 20.12.2023).
- Idilli di Giacomo Leopardi, <https://leopardi.ecdosys.org/it/Home/> (ultima consultazione: 20.12.2023).
- Italia, Paola (2022), Alzate la posta! in GriseldaOnline <https://site.unibo.it/griseldaonline/it/sonde/paola-italia-alzate-posta> (ultima consultazione: 20.12.2023).
- Linee guida MIUR <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/-Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf>. (ultima consultazione: 20.12.2023).
- <http://www.sfli.it/sfli-didattica/>. (ultima consultazione: 20.12.2023).
- A Carte scoperte, <https://master.unibo.it/editoria/it/a-carte-scoperte> (ultima consultazione: 20.12.2023).
- Fabrizio De Andrè, sito ufficiale, <http://www.fabriziodeandre.it/parole/> (ultima consultazione: 20.12.2023).
-

Il gioco delle riscritture: i riassunti di un testo argomentativo

FLAMINIO POGGI

The re-writing game: summarizing an argumentative text

The paper presents activities specifically conceived to stimulate high school students in the first two years to read, summarize and comprehend argumentative texts. Specifically this article describes exercises on contrastive summaries which, synthesizing a text, express an “assent-or-dissent” position with regards to the thesis expressed in the source text. These exercises have proved to be effective for students to reflect on vocabulary and some grammatical and textual structures.

Il contributo presenta alcune attività specificamente pensate per avvicinare gli studenti del biennio della scuola secondaria di secondo grado alla lettura, al riassunto e alla comprensione di un testo argomentativo. In particolare, si descrivono gli esercizi sui riassunti contrastivi, che, sintetizzando un testo, suggeriscono una posizione di assenso o dissenso rispetto alla tesi del testo di partenza. Questi esercizi si sono rivelati efficaci anche per riflettere sul lessico e su alcune strutture grammaticali e testuali.

FLAMINIO POGGI (flaminio.poggi@liceoaristofane.it) è docente di lettere presso il Liceo Statale Aristofane di Roma e tutor nel corso di formazione “Per una didattica della lingua italiana”, presso il polo di Roma de “I Lincei per la Scuola” (2019/2020 e 2020(2021); è inoltre docente di greco neotestamentario presso la Pontificia Università Gregoriana di Roma. Ha pubblicato il *Corso avanzato di greco neotestamentario*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 2009.

1. La lettura e il riassunto di un testo argomentativo

Riassumere un testo è un'attività complessa: non è un caso se il *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce*¹ della prima prova dell'Esame di Stato, redatto da un gruppo di lavoro coordinato da Luca Serianni, suggerisca di verificare la comprensione dei testi anche attraverso la sintesi. Se a conclusione del percorso di studi della scuola secondaria di secondo grado si richiede agli studenti di dar prova delle loro competenze nel riassunto, occorrerà svilupparle fin dal primo anno, focalizzando la propria attenzione su tipologie testuali volta per volta differenti. Questo articolo, dunque, si propone di suggerire alcune possibili attività per avvicinare studentesse e studenti del secondo anno del biennio al riassunto del testo argomentativo.

Come ricorda Ugo Cardinale nell'*Arte di riassumere* (Cardinale 2015), infatti, tipologie testuali differenti richiedono differenti strategie riassuntive. Alcuni passaggi, certo, sono comuni a tutti i tipi di testo: per ottenere un buon riassunto è sempre necessario leggere con attenzione il testo di partenza – quella che Cardinale chiama «lettura attiva» – e individuarne l'argomento principale, suddividerlo in unità di significato e distinguere le informazioni, gerarchizzandole in base alla loro rilevanza (quali sono le informazioni essenziali? quelle importanti? e quelle accessorie?). Per scrivere un buon riassunto è sempre necessario legare le informazioni con i connettivi adatti e mantenersi entro uno spazio prefissato.

Al di là delle operazioni comuni, tuttavia, è bene diversificare il proprio approccio al riassunto in base alle caratteristiche del testo di partenza. Un testo argomentativo è essenzialmente il luogo di un discorso polifonico sulla realtà, poiché diversi punti di vista si incrociano e si confrontano in modo più o meno esplicito e spesso contraddittorio: l'argomentazione non si inserisce in un orizzonte di certezze, ma in un mondo di punti di vista plurali. Per questa ragione, quando ci si appresta a riassumere un testo argomentativo, Cardinale suggerisce di prestare particolare attenzione al lessico orientato in senso valutativo e a tutti gli elementi che rendono esplicita la posizione dell'emittente sull'enunciato stesso, i cosiddetti “modalizzatori”²: rientrano in questa categoria alcuni avverbi (*certamente, probabilmente, incontestabilmente* ecc.), perifrasi equivalenti (*è vero che, è evidente che, forse bisognerebbe considerare che* ecc.), ma anche l'uso del condizionale o delle virgolette per prendere le distanze da una parola o da un'affermazione.

Allo stesso tempo, è senz'altro utile, al momento della lettura, ricercare nel testo campi lessicali opposti e indici di organizzazione testuali. La presenza di campi lessicali opposti è connaturata al testo argomentativo: non stupirà,

¹ Allegato alla circolare 3050 del 4 ottobre 2018. Cfr. https://www.usrlazio.it/_file/documenti/2018/10/nota_miur_prot3050_04-10-2018.pdf, ultima consultazione 26/05/2023.

² Per la natura e le funzioni dei modalizzatori in un testo argomentativo, e nel suo riassunto, vedi Cardinale 2015: 54-57.

dunque, trovarvi antitesi giocate sulle opposizioni *passato/futuro*, *natura/cultura*, *apparenza/realtà*, *vero/falso* ecc. Gli indici di organizzazione testuale, invece, sono quei dispositivi tipografici, quelle formule e quei connettivi che scandiscono l'argomentazione. Naturalmente, prima di iniziare a riassumere, è fondamentale domandarsi quale sia il tema del testo e la tesi dell'autore.

2. Il lavoro sul testo

Fin qui, la teoria. In classe, tuttavia, può essere proficuo introdurre il riassunto di un testo argomentativo attraverso esempi. Come suggerisce Seriani (2019: 81-90), «la sperimentazione *in corpore vili* non è solo una procedura tipica delle scienze sperimentali. Anche nella lingua, la verifica sulla realtà concreta è un momento centrale».

Per lavorare con gli studenti di una classe di secondo liceo linguistico, ho trovato particolarmente efficaci le *amache* di Michele Serra, pubblicate quotidianamente su «la Repubblica»: sono “mini-editoriali” di due trecento parole, ben scritti e spesso caratterizzati da un piglio marcatamente ironico; in un'ora di lezione, si riesce con facilità a leggerli, analizzarli e giocarci un po' sopra. Funzionano altrettanto bene i *caffè* di Massimo Gramellini, sulle pagine del «Corriere della sera».

A titolo di esempio, ho proposto agli studenti l'*amaca* dell'11 settembre 2015³. Nell'articolo di Serra, riportato di seguito, ho evidenziato i modalizzatori e il lessico orientato; gli indici di organizzazione sono riportati IN MAIUSCOLO; i due campi semantici opposti sono in **neretto**: libertà/imposizione (**in tondo**); *credenze religiose/vita civile* (**in corsivo**). Con l'aiuto delle sottolineature, ho guidato i ragazzi a una lettura attiva del testo.

Triste, per gli uomini **liberi**, la notizia che gli **ebrei ortodossi** di Israele (circa il dieci per cento della popolazione) sono riusciti a **imporre** la chiusura dei negozi e la sospensione delle partite di calcio per shabbat (sabato). CI SONO DUE CONDIZIONI, **entrambe ovvie**, che **possono e devono** regolare il rapporto tra le **credenze religiose** e la **vita civile**. LA PRIMA CONDIZIONE È CHE le **comunità religiose** devono essere pienamente **libere** di manifestarsi, organizzarsi, celebrare i loro **culti**; e nessuna **religione** perseguitata o discriminata. LA SECONDA È CHE le **credenze religiose** non devono interferire nella **vita pubblica**, che è di tutti, anche degli **atei**, e non può essere **soggiogata** a usanze di parte, **men che meno se spacciate** per “volontà di **Dio**”.

C'è un'oggettiva violenza nella pretesa di una minoranza zelante di **costringere** anche **chi non crede**, o **crede diversamente**, ad acconciarsi ai suoi tabù. Israele ha fatto un passo in avanti verso una definizione più nettamente **confessionale**

³ Questo articolo in particolare non è contenuto in Serra (2017), che seleziona e raccoglie 2450 *amache*, pubblicate dal 1992 al 2017, e che può costituire un utile archivio di testi.

del proprio assetto e della propria immagine. Perché gli israeliani di buona volontà, non importa se “di destra” o “di sinistra”, non rimettano al loro posto gli **invadenti, bellicosi, intolleranti ortodossi** che tanti problemi creano fuori e dentro il loro paese, NON È SEMPLICE DA CAPIRE. Quello che SI CAPISCE BENE, INVECE, è che il prezzo di ogni **cedimento ai fanatici** lo paga l'intera società.

La prima frase si apre con l'aggettivo *triste*, un chiaro modalizzatore valutativo; ma anche il verbo *imporre* consente, in classe, una prima riflessione sul lessico orientato: *imporre* la chiusura dei negozi, evidentemente, non è la stessa cosa che “stabilire” o “decidere” la loro chiusura; c'è una sfumatura di sopruso e violenza che rende immediatamente sgradevole, per il lettore, la decisione dello Stato di Israele. Il verbo *imporre*, inoltre, entra nel campo semantico libertà/imposizione, già anticipato nel secondo aggettivo del testo: «Triste, per gli uomini liberi». Anche la seconda frase è ricca di elementi che vale la pena sottolineare, in classe, per chiarire il significato di espressioni come “indici di organizzazione testuale” e, allo stesso tempo, per continuare a riflettere sull'uso sapiente, da parte dell'autore, del lessico orientato. La proposizione principale, infatti, («Ci sono due condizioni, entrambe ovvie») da un lato scandisce il ragionamento, preparando l'*incipit* delle due frasi successive («La prima condizione è che ... La seconda è che ...»); dall'altro, suggerisce che ciò che l'autore si appresta a dire è patrimonio largamente condiviso, affermazione di comune buon senso e addirittura *ovvia*. Nella seconda frase, poi, compare in tutta evidenza il secondo campo semantico oppositivo (o presentato come tale da Serra): quello tra credenze religiose e vita civile.

Un esercizio del genere può agevolmente estendersi in classe a tutto l'articolo. A conclusione del lavoro di analisi, sarà semplice per gli studenti rispondere alle domande: quali sono l'argomento dell'articolo e la tesi dell'autore?

3. I cinque riassunti

3.1. Senza riferimento all'autore

Assicurata la comprensione del testo, siamo pronti a riassumerlo. Una richiesta ragionevole, per un articolo tanto breve, potrebbe essere quella di ridurlo a circa un terzo rispetto all'originale.

Nella prima lezione dedicata al riassunto di un testo argomentativo, ho scelto di proporre agli studenti una scheda con cinque diversi riassunti dello stesso testo: la pratica dei “riassunti contrastivi” ci ha permesso di riflettere più agevolmente su alcune caratteristiche dei testi d'arrivo. Il primo riassunto non contiene riferimenti all'autore: in questo caso, quello che si propone agli studenti è un esercizio di oggettività; i ragazzi devono vestire i panni dell'autore, riferendo il suo pensiero nel modo più corretto possibile. Un riassunto senza riferimento all'autore ne sposa inevitabilmente la tesi.

Rattrista che Israele, in seguito alle pressioni degli ebrei ortodossi (un gruppo minoritario nel paese), abbia ordinato la chiusura dei negozi e la sospensione delle partite di calcio di sabato. In uno Stato laico le credenze religiose di una parte non devono interferire nella vita pubblica, che è di tutti. Il credente che impone le proprie credenze all'ateo o al fedele di un'altra religione adotta comportamenti violenti.

Siamo passati da 223 parole a 67; il cuore del ragionamento di Serra è rimasto. Questa prima sintesi è il punto di partenza per il gioco delle riscritture, possibile nel momento in cui si inserisce nel riassunto il nome dell'autore: i nuovi riassunti si propongono di sintetizzare il testo di Michele Serra facendo trasparire l'assenso o il dissenso del compendiatore rispetto alla tesi proposta nel testo di partenza.

In prima battuta ho presentato agli studenti riassunti contrastivi già scritti. Partire da testi modello ha facilitato una riflessione sull'uso del lessico orientato: quali sono le parole e le strategie comunicative più efficaci per sostenere la propria tesi o, al contrario, per confutare gli argomenti di chi sostiene l'antitesi? Una lettura attenta dei quattro nuovi riassunti ha aiutato i ragazzi a rispondere a questa domanda.

3.2. Con riferimento all'autore: consenso

Nel secondo riassunto, sono in neretto le parole aggiunte al primo riassunto con il proposito di orientare il lettore ad accettare la tesi di Serra. Sono in corsivo alcune forme verbali su cui ho guidato l'attenzione degli studenti.

Michele Serra riflette su quanto sia triste che Israele, in seguito alle pressioni degli ebrei ortodossi (un gruppo minoritario nel paese), abbia ordinato la chiusura dei negozi e la sospensione delle partite di calcio di sabato. **Il giornalista ci ricorda che** in uno Stato laico le credenze religiose di una parte non *devono* interferire nella vita pubblica, che è di tutti; **proprio per questa ragione** il credente che impone le proprie credenze all'ateo o al fedele di un'altra religione *adotta* comportamenti violenti.

Il primo verbo di questo riassunto, *riflette*, attira su di sé l'attenzione del lettore: il contenuto della riflessione, pertanto, è presentato come un dato oggettivo e non come un'opinione di Serra. Lo stesso meccanismo è attivo nel sintagma *ci ricorda*, usato poco dopo: il verbo esclude la dimensione soggettiva dell'opinione personale. L'introduzione del pronome personale *ci*, inoltre, presenta implicitamente l'autore come un'*auctoritas*, a cui è riconosciuto il compito di parlare a una collettività di cui facciamo parte anche noi. Il connettivo causale *proprio per questa ragione* accresce la sensazione di consequenzialità e fa apparire più solida l'argomentazione. I verbi *devono* e *adotta* sono coerentemente all'indicativo.

Le scelte linguistiche adottate, pertanto, non sono affatto neutre, come evidenzia il prossimo riassunto, che si sforza di mantenersi in equilibrio, senza esprimere né consenso né dissenso.

3.3. Con riferimento all'autore: neutralità

Michele Serra ritiene triste il fatto che Israele, in seguito alle pressioni degli ebrei ortodossi (un gruppo minoritario nel paese), abbia ordinato la chiusura dei negozi e la sospensione delle partite di calcio di sabato. **Il giornalista crede che** in uno Stato laico le credenze religiose di una parte non *debbano* interferire nella vita pubblica, che è di tutti; **e sostiene che** il credente che impone le proprie credenze all'ateo o al fedele di un'altra religione *adotti* comportamenti violenti.

Qui i verbi *ritiene*, *crede*, *sostiene* presentano i dati seguenti come opinioni dell'autore; i verbi *debbano* e *adotti* sono coerentemente al congiuntivo. L'assenza del pronome di prima persona plurale ha tolto a Serra la possibilità di essere presentato come un maestro autorevole; la scomparsa dei connettivi causali rende meno evidente la coesione testuale.

Pochi cambiamenti linguistici, dunque; ma bastano per modificare l'orientamento del riassunto.

3.4. Con riferimento all'autore: dissenso

Passiamo ora dal consenso al dissenso e vediamo cosa cambia nel testo.

Secondo Michele Serra, dovrebbe rattristare tutti gli uomini liberi il fatto che Israele, in seguito alle pressioni della comunità ortodossa, abbia disposto la chiusura dei negozi e la sospensione delle partite di calcio di sabato. **A detta del giornalista**, in uno Stato laico le credenze religiose di una parte non *dovrebbero interferire* nella vita pubblica; e il credente che lotta perché principi che ritiene giusti siano adottati dall'intera comunità *sarebbe addirittura* un violento.

Il condizionale in questo contesto è un modalizzatore di dissenso: se poi con il condizionale si creano perifrasi con il verbo *dovere* (*dovrebbero rattristare*, *dovrebbero interferire*) o si aggiunge l'avverbio *addirittura*, la presa di distanza è palese. Anche il lessico, in parte, è cambiato: il verbo *ordinare* e il sintagma *imporre le proprie credenze* (r. 2 e rr. 5-6 del riassunto neutrale), con il loro retrogusto sgradevolmente coercitivo, sono stati sostituiti da *disporre* e *lottare per i propri principi*. Il sintagma *a detta di* suggerisce scetticismo riguardo alla fonte.

3.5. Con riferimento all'autore: violento dissenso

Finora, con i primi quattro riassunti, abbiamo giocato in modo corretto, all'insegna del *fair play*. Con l'ultimo testo, che esprime un dissenso violento, ogni correttezza è abbandonata; a rigore, non si tratta più neppure di un riassunto: è già un testo argomentativo, che smonta con aggressività le tesi della controparte.

Ma chi ha dato a Michele Serra il diritto di parlare – addirittura! – a nome di tutti “gli uomini liberi”? Evidentemente in stretto ed esclusivo contatto (telepatia?) con la massa sterminata degli uomini liberi, Serra ci assicura che sono tutti affranti perché Israele, riconoscendo la legittimità delle posizioni ortodosse, ha finalmente ordinato la chiusura dei negozi e la sospensione delle partite di calcio di sabato. Il nostro *maître à penser*, invece, si indigna e pontifica che in uno Stato laico le credenze religiose di una parte non *dovrebbero* interferire nella vita pubblica. Ma ricorda, Michele Serra, che in Italia il 25 dicembre tutti i negozi sono chiusi? Anche noi, dunque, vivremo in uno stato confessionale? Lui certamente la pensa così e al cristiano che chiude il suo negozio nel giorno di Natale direbbe probabilmente: impedendo all'ateo o al fedele di un'altra religione di fare acquisti nel tuo negozio il 25 dicembre, gli stai imponendo le tue credenze e dunque – vergogna! – sei un violento. Per cortesia!

Queste righe, giova ripeterlo, non costituiscono un riassunto: ampliano il testo di partenza, in cui inseriscono opinioni e giudizi personali; riprendono e distorcono con aggressività alcune argomentazioni di Serra, con lo scopo di sferrare un attacco personale. Ma anche per l'attacco in malafede ci sono strategie. Il testo ne propone alcune: domande retoriche, possibilmente introdotte da un *ma* («Ma chi ha dato a Michele Serra...»); espressioni esclamative, che suggeriscono uno sdegno stupefatto che deve tradursi nell'irrisione o nel grido («addirittura!», «vergogna!», «Per cortesia!»); ironia spiccia («telepatia?»); presenza massiccia di modalizzatori, talvolta usati in modo ironico («evidentemente», «certamente»), talvolta no («finalmente»); lessico fortemente orientato: *pontifica* (sottotesto: ma chi si crede di essere, il papa?).

Tra le numerose strategie messe in atto nel testo 5 per esprimere il proprio attacco, in classe varrà forse la pena sottolinearne due non del tutto ovvie. La prima è l'uso di un'espressione francese (*maître à penser*) in funzione ironica: esattamente lo stesso effetto può essere ottenuto con termini aulici, alti o desueti (o con citazioni autorevoli e stranianti). La seconda è l'estremizzazione del pensiero della controparte: è ovvio che l'estensore dell'ultimo testo stia attribuendo a Serra argomentazioni non sue (quella relativa al Natale, per esempio); ma la falsa attribuzione funziona perché è giocata sui medesimi campi semantici oppositivi (*libertà/ imposizione; credenze religiose/ vita civile*) presenti nell'articolo da confutare.

4. Il lavoro di gruppo

In classe, naturalmente, sono stati letti e analizzati tanto il testo di partenza quanto, in rapida successione, i cinque diversi riassunti. Ci siamo divertiti, come succede quasi sempre quando si gioca con le parole: in un'atmosfera ludica si impara – e si insegna – meglio.

Ma poi mi è sembrato necessario che i ragazzi sperimentassero in prima persona la pratica dei riassunti contrastivi: «dimmi e io dimentico; mostrami e io ricordo; coinvolgimi e io imparo», come suggerisce il noto aforisma di Benjamin Franklin. Così, ho diviso gli studenti in piccoli gruppi e a ciascuno ho affidato un'*amaca* da riassumere. Presento rapidamente il lavoro di due gruppi a cui è toccata la stessa *amaca*, per evidenziare potenzialità e difficoltà del percorso proposto. Ecco il testo di partenza, tratto da «la Repubblica» del 21 luglio del 2017⁴:

In merito al rapporto tra l'uso compulsivo del web e l'ansia patologica (vedi Alex Williams su «Nyt»/«Repubblica» di ieri), è legittimo pensare che sentirsi a disposizione del mondo ventiquattr'ore su ventiquattro, nell'obbligo di corrispondere e nella pretesa di essere corrisposti, sia una patologia in sé: a prescindere dall'ansia, che è un effetto secondario. Patologica è l'idea che gli evidenti limiti di tempo e di socialità nei quali ciascuno nasce, vive e muore, siano rimpiazzabili da una onnipresenza impossibile e da una onniscienza inverosimile. Ci si vergogna della modalità off come se fosse una colpa. Come se tacere o rimanere in disparte o non esserci per nessuno fosse una grave mancanza. Eccola, la patologia, precedente il web ma dal web centuplicata: non riuscire a convivere serenamente con i propri limiti, con quei “non ci sono” e quei “non posso” che sono la prima misura di salute e di equilibrio.

Chi si tiene lontano dai social non lo fa per snobismo o per asocialità, ma perché valuta impossibile mantenere una decente qualità di comunicazione dentro quella smodata quantità di contatti. In fin dei conti è una questione di rispetto per gli altri, e di stima per sé stessi: preferisco dare il meglio a pochi che dare il peggio a molti.

Nel primo riassunto, che non fa riferimento all'autore, sono apparsi i primi problemi, a conferma delle difficoltà insite in un esercizio di scrittura troppo spesso considerato banale. Questi i due testi:

L'uso compulsivo del web, che porta come effetto secondario all'ansia, è una patologia: è obbligatorio essere reperibili sui social senza limiti di tempo, mentre è una colpa scegliere di non farlo e preoccuparsi piuttosto della propria salute. Quelli che si tengono lontani dai social lo fanno sia perché è impossibile avere dei rapporti di qualità con una grande quantità di contatti, sia per rispetto di sé stessi: è preferibile dare il meglio a pochi che il peggio a molti.

⁴ Cfr. Serra 2017: 782.

L'ansia patologica deriva dalla patologia primaria, l'uso compulsivo di internet, che consiste nel sentirsi obbligati a essere sempre disponibili per il mondo intero. L'idea di poter sostituire il nostro tempo finito e la nostra capacità finita di avere legami umani con un'onnipresenza e un'onniscienza *online* è patologica. Non c'è nulla di male nell'essere silenziosi o assenti. La vera patologia è l'incapacità, o la non volontà, di accettare i propri limiti. Chi non usa i social non è asociale o snob, ma dà valore a sé stesso e agli altri.

Dalle 208 parole del testo di partenza, il primo gruppo è passato a 79 parole, il secondo a 89: sicuramente sarebbe stato possibile sintetizzare maggiormente l'editoriale di Serra, ma la lunghezza dei due riassunti non è troppo lontana dalle consegne date (ridurre di circa due terzi l'articolo). Si noti piuttosto che il primo gruppo ha sviluppato il tema medico in una direzione non immediatamente presente nel testo di Serra, che non dice di astenersi dai *social* per occuparsi «piuttosto della propria salute». *L'incipit* del secondo gruppo, invece, contiene un errore di logica, perché sembra suggerire che ogni tipo di ansia patologica derivi dall'uso compulsivo di internet. Al netto di queste imprecisioni, comunque, i due riassunti restituiscono in modo sostanzialmente corretto il pensiero dell'autore.

I tre riassunti con riferimento all'autore (a partire da una posizione di consenso, neutralità o garbato dissenso) dimostrano che i ragazzi non hanno avuto particolari difficoltà a giocare con i modi verbali, dall'indicativo al condizionale, per esprimere una maggiore o minore adesione alla tesi di Serra. A conferma, propongo solo un esempio tratto dai riassunti del primo gruppo:

Consenso	Il giornalista ci fa ragionare su come quelli che si tengono lontani dai social <i>lo fanno</i> sia perché è impossibile avere dei rapporti di qualità con una grande quantità di contatti, sia per rispetto di sé stessi: Michele Serra senza dubbio preferisce dare il meglio a pochi che il peggio a molti.
Neutralità	Il giornalista pensa che quelli che si tengono lontani dai social <i>lo facciano</i> sia perché, secondo lui , è impossibile avere dei rapporti di qualità con una grande quantità di contatti, sia per rispetto di sé stessi: per Michele Serra è preferibile dare il meglio a pochi che il peggio a molti.
Dissenso	Stando al giornalista , quelli che si tengono lontani dai social <i>lo farebbero</i> sia perché credono addirittura impossibile avere dei rapporti di qualità con una grande quantità di contatti, sia per rispetto di sé stessi: per Michele Serra sarebbe preferibile dare il meglio a pochi che il peggio a molti.

In questi tre riassunti può essere utile sottolineare, accanto alla scelta dei modi verbali, anche le modalità in cui è stata inserito il nome dell'autore: *il giornalista ci fa ragionare* per il consenso (con l'inclusione del pronome di prima persona); *il giornalista pensa* per la neutralità; *stando al giornalista* per il dissenso, con una svalutazione anche sintattica, perché l'informazione che

nei primi due riassunti era data nella proposizione principale, qui slitta in una proposizione subordinata implicita.

Naturalmente emergono anche alcune incertezze: proprio nel riferimento all'autore, per esempio, sarebbe stato più sensato indicarne prima il nome (*Michele Serra*) e ricorrere solo in seconda battuta alla categoria professionale (*il giornalista*). Occorrerà inoltre sorvegliare i connettivi nel passaggio dal discorso diretto al discorso indiretto, che a volte rivelano una certa rigidità o un uso del tutto scorretto. È questo il caso, ad esempio, di frasi come «Michele Serra *esamina come* l'uso compulsivo del web [...] sia ormai una patologia» (primo gruppo) o come «Michele Serra *riflette che* l'ansia patologica derivi dalla patologia primaria» (secondo gruppo).

Scrivere un testo, già integralmente argomentativo, che esprima un violento dissenso rispetto alle tesi dell'autore è stata senza dubbio l'attività che ha più divertito gli studenti, che si sono gettati sul compito con un allegro furore iconoclasta, degno probabilmente di miglior causa. Riporto integralmente il lavoro dei due gruppi, che dimostra una certa capacità critica, almeno nella *pars destruens*.

Addirittura per Michele Serra l'uso "compulsivo" del web sarebbe assimilabile a una patologia. Quale sarà il prossimo passo? Forse azzardare che anche leggere assiduamente lo sia? Il giornalista, sicuramente esperto dei *social* considerando la sua giovane età, ritiene di poter esprimere le impressioni e i sentimenti di tutti gli utenti del web. Per lui, quindi, tutti sono assolutamente certi che sia obbligatorio essere reperibili sui *social* senza limiti di tempo (forse Michele Serra non sa che non esiste il dio dei social che punisce a bacchettate chi non obbedisce alla sua parola), mentre sarebbe una colpa scegliere di non farlo e preoccuparsi piuttosto della propria salute. Per il giornalista quelli che si tengono lontani dai *social*, non sono degli Amish che vogliono creare comunità nei boschi o asceti alla ricerca della tranquillità interiore, ma persone convinte che sia impossibile avere dei rapporti di qualità con una grande quantità di contatti – chissà che vita impegnativa che hanno! –: per Michele Serra o si dà il meglio a pochi o il peggio a tanti. Quindi attenzione: è ormai accertato che chiunque abbia tanti contatti sui *social*, sia un pessimo amico.

Chi diavolo ha dato a questo tizio – ma chi è? – l'autorità di pontificare su possibili patologie? Non è un dottore in psicologia, né un esperto delle insidie di internet, né uno specialista di dipendenze. È solo un giornalista che ieri – probabilmente, anzi, certamente, dopo un lungo pranzo ben annaffiato dal vino – ha deciso che la rubrica di oggi sarebbe stata dedicata a quella cosa spaventosa che è internet. Di certo, quello che ha messo insieme assomiglia molto ai vaneggiamenti di un ubriaco. Nella misura in cui si riesce a cogliere qualche argomentazione negli incoerenti sproloqui di Serra, il suo punto di vista è che l'ansia patologica derivi da un'altra patologia primaria, l'uso compulsivo di internet, che secondo lui consisterebbe nel sentirsi obbligati a essere sempre disponibili per il mondo intero. Fin qui, tutto bene – cioè ridicolo. Poi sostiene che l'idea di poter sostituire il nostro tempo finito e la nostra capacità finita di avere legami umani con una onnipresenza e onniscienza *online* sarebbe patologica: non ci

sarebbe nulla di male nell'essere silenziosi o assenti. (Ricordate che queste sono le parole di un giornalista, la professione in cui entrano solo persone che non amano nulla di più che sentire il suono della propria voce: questo tizio non sta certo praticando ciò che predica!). Il nostro tipo poi (come prevedibile, vista la qualità del suo sproloquio disinformato) sostiene che la vera patologia sarebbe l'incapacità, o la non volontà, di accettare i propri limiti; chi non usa i *social* non sarebbe antisociale o snob, ma darebbe valore a sé stesso e agli altri. Santo cielo...

5. Un'annotazione conclusiva

Per ragioni di tempo, in classe l'attività si è concentrata su testi argomentativi molto brevi, in cui la tesi dell'autore appariva con grande evidenza. Il lavoro proposto ha comunque consentito agli studenti di arricchire la loro "borsa degli attrezzi" linguistici e ha reso meno timoroso e più consapevole il loro approccio a testi argomentativi più lunghi, più complessi e meno espliciti.

Riferimenti bibliografici

Cardinale, Ugo (2015), *L'arte di riassumere*, Bologna, il Mulino.

Serianni, Luca (2019), *Traguardi linguistici per l'italiano al termine del triennio*, in «Italiano a scuola», 1, pp. 821-890.

Serra, Michele (2017), *Il grande libro delle amache*, Feltrinelli, Milano.

Documento di lavoro per la preparazione delle tracce della prima prova scritta dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione, elaborato dal gruppo di lavoro nominato con DM n. 499/2017 e allegato alla Circolare Ministeriale 3050 del 4 ottobre 2018 (https://www.usrlazio.it/_file/documenti/2018/10/nota_miur_prot3050_04-10-2018.pdf, ultima consultazione 26.12.2023).

«Le parole per dirlo»... in un riassunto

PAOLA MARINETTO

«The words to say it»... in a summary

This paper aims to observe the language of university students writing a summary in the writing laboratory. The object of the observation (in the formative perspective of interlingua) is the ability to use a structured and hierarchical language (“propositional”) rendering the textual macrostructure previously analyzed in the laboratory.

Il contributo si propone di osservare la lingua di studenti universitari che scrivono un riassunto all’interno dei laboratori di scrittura. Obiettivo dell’osservazione (nella prospettiva formativa dell’interlingua) è la capacità di utilizzare una lingua strutturata e gerarchizzata (“proposizionale”) nel rendere la macrostruttura di un testo già analizzato nel contesto del laboratorio.

PAOLA MARINETTO (pmarinet@gmail.com) è stata insegnante di italiano alla secondaria di primo e di secondo grado e supervisore e docente di didattica della letteratura alla SSIS Veneto. È docente in corsi di formazione e in laboratori di comprensione del testo e di scrittura presso l’Università di Padova.

1. Introduzione: alcune premesse teoriche e l'oggetto delle osservazioni

Dopo aver parlato delle ricerche degli ultimi decenni sulla lingua scritta dei giovani (ricerche che in particolare si sono occupate del lessico, degli errori grammaticali, di una varietà vicina all'italiano parlato), Simone (2000: 125) scrive «Confesso che questi approcci danno spesso l'impressione che qualcosa di importante resti fuori osservazione, che ci sia dell'altro, e che quindi, se non si trovano altre vie per cogliere i fenomeni reali, si rischia di lasciarsi sfuggire». Parla poi, facendo riferimento ad un suo scritto del 1980, di «fenomeni vaghi», forme espressive difficili da circoscrivere che – dice – sono presenti massicciamente sui media.

Sono dunque già molti anni che studiosi di particolare sensibilità e acutezza cercano di cogliere le caratteristiche della lingua contemporanea senza fermarsi alla lingua di superficie. Nel libro di Raffaele Simone che sto citando, lo studioso contrappone due modelli di uso del linguaggio, quello proposizionale e quello non-proposizionale, affermando che i giovani adottano preferibilmente il secondo e che questo si preannuncia come lo strumento linguistico della «Terza Fase» che stiamo vivendo¹.

L'atteggiamento proposizionale viene descritto come analitico e strutturato (in quanto dà ad ogni elemento un peso gerarchico); colloca correttamente gli elementi nel tempo e nello spazio extra-linguistico ed infine è referenziale (in quanto dà un nome ai diversi referenti). Viceversa il non-proposizionale è generico, vago dal punto di vista referenziale, non strutturato, in quanto non usa gerarchie (né sintattiche, né testuali) tra le informazioni che presenta².

Il pensiero di Simone è noto ed è stato ripreso da molti studiosi. Uno sviluppo recente parla di «microprogettualità» e aiuta a dettagliare più precisamente le riflessioni.

Fabio Rossi (2020), rifacendosi alle riflessioni sulla scrittura proposizionale di Simone del 2000, parla infatti di problemi di microprogettualità, ossia

* La suggestione del titolo viene da quello di un romanzo autobiografico di Marie Cardinal degli anni '70, *Les Mots pour le dire*.

¹ Le prime due fasi coincidono con l'invenzione della scrittura e con l'invenzione della stampa, ambedue relative alla lettura e alla scrittura. Oggi (nella terza fase), secondo Simone sappiamo molte più cose non per averle lette dalla carta stampata, ma per averle "viste" o "sentite" e questo fatto ha un'incidenza sull'organizzazione delle conoscenze.

² Più recentemente Giuliana Fiorentino (2011) parla di «scrittura liquida», in relazione a una «società liquida», individuandone le caratteristiche, che vanno dalla scarsa pianificazione, alla mancanza di appropriatezza pragmatica, alla vaghezza e genericità fino ad altre specificamente linguistiche. In Fiorentino (2018), invece, l'accento viene posto sull'uso della punteggiatura.

della difficoltà degli studenti a mettere in atto nei loro scritti una progettazione a lunga gittata, e, dal punto di vista linguistico, individua tale carenza soprattutto nell'uso parziale e approssimativo della punteggiatura e nella difficoltà relativa alla macrosintassi, ossia alla sintassi del periodo³.

Mentre non è certo possibile un resoconto dei molti studi sulla scrittura degli studenti universitari (ma nemmeno sulla scrittura in generale, dove sembrano prendere sempre più spazio alcune caratteristiche del parlato)⁴ intendo qui assumere un punto di vista particolare, legato alla mia esperienza didattica sul riassunto in corsi di scrittura rivolti agli studenti universitari di facoltà umanistiche dell'Università di Padova.

Il riassunto non richiede ideazione autonoma da parte degli scriventi (che avrebbe naturalmente messo in gioco altre abilità e conseguentemente altri problemi), ma necessita di un percorso adeguato di comprensione del testo di partenza, senza il quale non vi può essere riassunto accettabile e sarebbe in questo caso inutile, addirittura assurdo, concentrarsi sui problemi della lingua⁵, come spero di dimostrare più avanti.

Mentre sugli aspetti specifici della comprensione (che è sicuramente il maggior punto critico del percorso verso il riassunto)⁶ abbiamo già scritto in più articoli⁷, qui voglio mettere a fuoco un aspetto della scrittura che mi sembra si colleghi alle riflessioni degli studiosi citati in apertura: la microprogettualità, applicata non alla sintassi, ma alla testualità⁸. La mia riflessione ha un taglio didattico, sia perché prende avvio da un'esperienza didattica, sia perché ha l'obiettivo di formulare proposte o, quanto meno, di far intravedere un percorso di affiancamento agli scrittori inesperti che li guidi verso un miglioramento della loro scrittura.

L'operazione cognitivo-linguistica del riassunto⁹ mi sembra particolarmente interessante proprio per quanto riguarda la gerarchia: la comprensione

³ Sullo stile frammentario e sull'invasione del parlato sullo scritto si veda anche Rossi, Ruggiano 2013.

⁴ Una buona panoramica dei problemi è risultata dal convegno nazionale dell'ASLI Scuola del 2017, i cui atti sono stati raccolti in Palermo, Salvatore 2019.

⁵ Fiorentino (2020: 16), a conclusione della sua riflessione, osserva che «per una didattica efficace del riassunto occorre scindere l'aspetto della comprensione da quello della rielaborazione scritta».

⁶ Nella ricerca di Cisotto, Novello (2012), che riguarda la scrittura di sintesi a partire da più testi, l'indice che segnala i problemi di comprensione è significativamente basso, molto più degli indici che riguardano elementi linguistici.

⁷ Si veda Marinetto, Campagnolo, Iannacci, Paschetto (2022).

⁸ Sulla linguistica testuale, oltre a Ferrari 2014, più volte citato in questo contributo, è fondamentale Palermo 2013.

⁹ Fin dagli anni '80 Colombo, Ambel, Corno, per citare solo alcuni studiosi in ambito italiano, in diverse occasioni parlavano del riassunto come attività non riproduttiva, ma operazione di grande importanza cognitiva. Una «scrittura per capire», secondo Corno 1999 (in particolare il cap.2, pag. 41-67).

del testo di partenza richiede di individuarne la gerarchia sottostante, il riassunto richiede di saperla riprodurre, sia per poter operare delle cancellazioni, sia per collegare correttamente le informazioni che si è ritenuto di mantenere in quanto più importanti di altre. Per riprodurre la gerarchia individuata, però, è necessario possedere una lingua “matura” e una scrittura esperta.

Il contesto di laboratorio in atto, da cui traggo le mie osservazioni, pone gli scritti degli studenti in una situazione particolare: non si tratta di analizzare i loro testi a lavoro già compiuto, ma di fotografare uno specifico momento del processo. La loro scrittura si pone dunque in un momento intermedio, di interlingua¹⁰, all’interno di una specie di “contenitore” esplicitato, un’organizzazione di massima costituito da alcune “regole” di tipo espositivo e meta-espositivo condivise sull’operazione del riassumere¹¹. Nel nostro caso dovevano inquadrare correttamente in un incipit il testo di partenza; segnalare le idee centrali individuate e ricercare un certo equilibrio nel riportarne le informazioni; non utilizzare discorsi diretti; realizzare attraverso la scrittura un certo distanziamento dall’autore del testo; segnalare le voci e i pareri diversi da quelli dello scrivente; utilizzare una lingua standard (anche se il testo di partenza non sempre la utilizzava) e, non ultimo, colmare le inferenze richieste dalla comprensione del testo in modo tale che il risultato fosse un testo autonomo, leggibile anche da chi non avesse letto il testo da riassumere.

Non sono affatto certa che tutti gli studenti di cui riporto i riassunti avessero già compreso e interiorizzato tali regole, ma certo erano consapevoli di scrivere all’interno di una situazione regolata e controllata che fungeva da “ancoraggio”. Dunque, una scrittura formale-intermedia (difatti i riassunti sono stati corretti e, a volte, riscritti)¹², inserita in un percorso didattico (anche se appena iniziato, nel caso del testo qui scelto), quindi una scrittura che seguiva tendenzialmente delle richieste precise.

L’interrogativo cui questo scritto tenta di rispondere è se gli studenti, pur guidati nella fase di individuazione della gerarchia del testo di partenza e supportati da indicazioni sul formato richiesto, dimostrino di possedere gli strumenti linguistico-cognitivi per riprodurla. I loro riassunti presentano una mo-

¹⁰ Dall’uso legato alle lingue seconde il concetto di interlingua è stato applicato recentemente anche all’acquisizione della lingua materna. Per arrivare ad una varietà standard, gli apprendenti passano attraverso dei sistemi provvisori che vanno analizzati e valorizzati didatticamente (Pallotti, Borghetti, Rosi 2021).

¹¹ Cisotto, Novello (2012: 53) riportano la struttura ottimale di una sintesi matura: una presentazione generale, uno sviluppo gerarchico dei concetti, unità tematiche segnalate dai paragrafi, una conclusione di riepilogo.

¹² Agli studenti, generalmente, non appare chiaro che la prima stesura non è mai da considerarsi definitiva, che sarà necessaria quanto meno una revisione, se non revisioni multiple, che sarà necessario abituarsi a rileggere il riassunto selettivamente, osservando ortografia e morfosintassi, testualità, resa dei concetti, aderenza alle consegne.

dalità proposizionale (analitica, strutturata, referenziale) o viceversa si presentano generici e non gerarchizzati? O, più correttamente, tra i due poli, dove si colloca ciascun riassunto?

Aver chiara, almeno sommariamente, la specifica natura del riassunto consente di mettere in atto strategie di organizzazione complessiva del testo, ed è questo ciò che intendo osservare per individuare la capacità di progettazione degli studenti.

È proprio perché il punto di partenza è la condivisione della gerarchia di un preciso testo già “smontato” nell’azione didattica che negli scritti degli studenti risulta molto evidente, come vedremo più avanti, la differenza tra una modalità proposizionale e una non proposizionale (ma sono presenti soprattutto fasi intermedie di interlingua).

Per individuare la gerarchia dei testi, come negli articoli già citati alla nota 7, mi riferisco alla sistematizzazione fattane da Angela Ferrari (2014 e 2022) e dal gruppo di Basilea (Ferrari *et al.* 2021). Dagli studiosi cui mi riferisco un testo viene definito e analizzato come unitario, continuo e progressivo, articolato in unità organizzate in maniera gerarchica e collegate tra loro attraverso connessioni prevalentemente di tipo tematico e logico-compositivo.

Le unità in cui è diviso il testo sono di diverso livello: l’unità testuale fondamentale è l’enunciato, che si articola in unità inferiori, chiamate unità informative e si accorpa in unità superiori, chiamate movimenti testuali, a loro volta intermedie rispetto ai paragrafi (che sono numerati e titolati).

A tutti i livelli le unità testuali sono organizzate in architetture di tipo gerarchico, che rispondono a diverse logiche: quella referenziale, quella compositiva e quella enunciativa.

L’analisi del testo che presenterò come esempio darà l’idea di come la teorizzazione di cui sto parlando sia stata la base del nostro lavoro didattico, ma, prima, è necessaria una precisazione di tipo fattuale.

2. Il contesto didattico e il corpus

I laboratori di scrittura cui mi riferisco si sono svolti negli anni 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022 per il DISSL - Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari dell’Università di Padova e sono attualmente in corso.

L’esame, obbligatorio, dà diritto a 3 crediti, anche se la frequenza dei corsi non è obbligatoria, ma suggerita dal mancato superamento di una prova iniziale di riassunto, mentre a conclusione viene richiesto lo stesso tipo di prova, ovviamente sempre su testi non noti. Correttori e valutatori dei riassunti in

ingresso e in uscita non siamo noi esercitatori, in quanto la valutazione è responsabilità della docente titolare¹³.

I corsi si compongono di complessivi 18 incontri (17 nell'anno in corso) tenuti nel secondo semestre e sono organizzati attorno al riassunto di testi informativi, espositivi e argomentativi tratti da manuali o, più spesso, di articoli di riflessione tratti da quotidiani. Su questi testi gli studenti sono guidati da noi esercitatori attraverso le diverse fasi della comprensione e devono poi scrivere dei riassunti, che vengono di seguito corretti e sui quali vengono aiutati a riflettere sia a livello di resa dei concetti, sia a livello linguistico.

L'obiettivo generale del corso è migliorare la scrittura (lessico, ortografia, morfologia, sintassi, ma anche adeguatezza del registro), ma la lingua esercitata e osservata dall'angolazione del riassunto è particolare, in quanto la capacità di sintesi parte dalla avvenuta o non avvenuta comprensione del testo di partenza e la corretta formulazione linguistica è solo il punto di arrivo.

I laboratori sono organizzati in due fasi: nella prima si analizza il testo con modalità laboratoriale (sciogliendone i punti critici, ma soprattutto individuandone la gerarchia), si assegna poi come lavoro domestico individuale la stesura del riassunto, che viene corretto e poi analizzato nella seconda fase in classe.

Presento qui solo una piccola parte dei 18 incontri laboratoriali dell'anno 2021-2022, che si sono svolti da marzo a maggio 2022, con cadenza bisettimanale. Si tratta del lavoro su un solo testo, utilizzato in marzo, all'inizio del percorso, e della relativa produzione di riassunti avvenuta dopo la fase di lettura attenta, problematizzazione dei punti critici del testo e sostegno alla costruzione della macrostruttura.

Utilizzerò dunque un corpus ristretto di 17 riassunti (corrispondenti al numero degli studenti in quel momento frequentanti e che avevano prodotto il riassunto richiesto), dai quali trarrò alcune osservazioni, guidate dalle idee e dalle convinzioni illustrate nell'introduzione. Nulla che abbia il valore statistico e quantitativo di una ricerca scientifica, ma piuttosto la formalizzazione di un'esperienza didattica che vede qualche riferimento scientifico.

È necessaria però una premessa: la modalità scelta dall'Università di Padova era, per l'anno 2021-2022, di tipo duale, dava cioè la possibilità agli studenti di scegliere se frequentare in presenza o se partecipare alla lezione *on line*. Di conseguenza l'interazione fra loro e con me e con gli altri esercitatori non era né ottimale e nemmeno continuativa (salvo alcune eccezioni).

¹³ Il fatto che il valutatore dell'esame sia persona diversa dagli esercitatori offre un buon vantaggio sul piano didattico, in quanto gli studenti si sentono liberi di intervenire, anche rischiando di sbagliare, senza temere sanzioni e valutazioni, soprattutto nella fase della comprensione, che richiede un processo in cui l'errore può risultare produttivo. Sulle prospettive educative della comprensione si veda il basilare Lumbelli 2009, in particolare il cap. 4 (pp. 95-141).

Se per la didattica in generale vale il principio che gli obiettivi possono venir raggiunti anche in tempi lunghi e che l'insegnante non è in grado di quantificare (e, a volte, nemmeno di mettere a fuoco) gli effetti del suo intervento, almeno non nel breve termine e in relazione ad apprendimenti complessi, questo è tanto più vero nelle modalità descritte. I risultati dunque (soprattutto della prima fase, che consisteva nel sostegno alla comprensione del testo) non si possono attribuire con sicurezza all'azione didattica, ma potrebbero essere lo specchio, almeno parziale, dall'autonoma comprensione, a diversi livelli, degli studenti.

Di conseguenza, che cosa mi propongo di osservare? Non i risultati di un'azione didattica, ma la lingua degli studenti, frutto sia del loro percorso scolastico precedente e della loro maturità cognitiva, sia delle indicazioni del laboratorio. Difatti la gerarchia del testo, individuata (e condivisa), era il risultato di un certo grado di contrattazione avvenuta durante la lezione di analisi del testo.

Il punto è se la lingua dei riassunti si è dimostrata in grado di rappresentare tale gerarchia.

La precisazione di un limite reale dell'intervento didattico (oltre ai probabili limiti, non quantificabili, della mia specifica efficacia) non cancella però una convinzione di fondo: il percorso didattico è quello giusto (fatti salvi miglioramenti e aggiustamenti) ed è assolutamente necessario, in qualche momento del curriculum di uno studente (o meglio, diversamente e in più momenti) sostenere la comprensione dei testi attraverso il loro smontaggio e l'individuazione della gerarchia, purché questo venga fatto in modalità laboratoriale. La scuola superiore non si fa carico a sufficienza di questo bisogno, del quale i risultati ufficiali delle prove di comprensione¹⁴ mostrano chiaramente la pressante esistenza.

3. Il testo

«Un super club per la lettura», l'ultima sfida di mr. Facebook
Elena Stancanelli, «la Repubblica», 5 gennaio 2015.

1. Mark Zuckerberg, sempre lui. L'inventore del social network più importante del pianeta (1,3 miliardi di iscritti, circa 12 miliardi di messaggi al giorno, 40 minuti al giorno di stazionamento medio sulle pagine da parte degli utenti, 1,3 miliardi di dollari come utile trimestrale nel 2014...). Se fosse una nazione,

¹⁴ I risultati delle prove Invalsi 2022 mostrano che solo il 52% degli studenti italiani di scuola superiore raggiunge nella comprensione della lettura almeno il terzo livello dei quattro possibili, considerato accettabile. Prima della pandemia si trattava del 64%, percentuale anche questa molto bassa. I dati sono confermati dalle indagini internazionali OCSE PISA, nelle quali gli studenti italiani si collocano al di sotto della media degli 80 paesi partecipanti.

sarebbe la seconda nazione al mondo dopo la Cina, e Zuckerberg se la potrebbe comprare. Quando parla, lo si sente. Quando decide qualcosa, lo fa con attenzione. O almeno, questo è quello che tutti speriamo. Se infatti domani lanciasse l'idea che per accedere a Facebook dovremmo tutti farci tatuare una f sulla fronte, chi esiterebbe?

2. Ieri, per fortuna, non ha parlato di tatuaggi, ma di qualcosa di altrettanto bizzarro, oltre che antico: i libri. Dal luogo della contemporaneità per eccellenza, dall'intelligenza più smart e 2.0, arriva la proposta di creare un gigantesco club del libro. Attraverso l'esercizio di una buona pratica, che Mark Zuckerberg si è dato tra gli obiettivi da perseguire nel nuovo anno: leggere almeno due libri al mese. Una proposta che fatta da un intellettuale della vecchia Europa, un premio Nobel dai capelli bianchi, un insegnante di liceo, sarebbe stata spernacchiata. Considerata retorica o addirittura controproducente. Chiedere alle persone di leggere? Ma non capite che è il modo migliore per fargli passare la voglia? Bisogna far finta di niente e aspettare piuttosto che qualcuno, su un libro, ci inciampi. E lo tiri su, e cominci a leggerlo con distrazione e poi zitti, non fare commenti. Forse così, forse se non ci pensa, magari si appassiona.

3. Invece Mark Zuckerberg, abituato a parlare con gente cresciuta affacciandosi a uno schermo prima che a qualsiasi finestra – e che probabilmente considera la letteratura popolare quanto l'attinologia (lo studio degli effetti medico-biologici delle radiazioni luminose, ndr) – non si è preoccupato di essere retorico o controproducente. Ha chiesto ai suoi utenti di aiutarlo, di fare proposte, di segnalare libri interessanti. La prima l'ha fatta lui, proponendo un saggio, pubblicato anche in Italia da Mondadori, *La fine del potere*, sottotitolo «Dai consigli di amministrazione ai campi di battaglia, dalle chiese agli stati, perché il potere non è più quello di un tempo», scritto da un autore venezuelano, Moisés Naím. Ha immaginato che da queste letture potranno nascere discussioni, e riflessioni. Non si è preoccupato del fatto che gli uffici stampa delle case editrici, e gli editori stessi, saranno da domani pronti a fare sacrifici umani, pur di garantirsi uno di quei due posti mensili. Né di agganciare tutta questa faccenda a Amazon, o magari a qualche avversario pronto a scalzare il monopolio della vendita dei libri sulla rete, avversario che magari potrà essere, dopodomani, lui stesso. Ha solo detto: leggiamo due libri al mese e vediamo l'effetto che fa.

4. Ricordo per i fortunati che lo avessero dimenticato che, secondo le statistiche attuali, un italiano su 2 non legge neanche un libro all'anno. Il 18 per cento di noi ne legge da 4 a 11, e il 6 per cento viene considerato un «lettore forte» perché legge almeno un libro al mese. Uno, non due. In una celebre intervista di qualche anno fa, Philip Roth disse che il numero di lettori di romanzi nel giro di pochissimo tempo sarebbe diminuito così tanto da essere paragonato all'attuale numero dei lettori di poesia. Pochissimi eccentrici, feticisti dai gusti incomprensibili ai più. I libri, si sgolano gli editori, non si vendono. Le storie, è ormai argomento inoppugnabile, non abitano più tra le pagine, ma

nelle serie tv, nelle sceneggiature dei videogiochi. Basta vedere dove va il denaro, segui il successo e scoprirai chi sono oggi i veri raccontatori. Lo predichiamo tutti, e ci strappiamo i capelli.

5. Ma. Se qualcuno una decina di anni fa ci avesse detto che milioni di persone avrebbero passato le loro serate davanti alla televisione a vedere gare di scaloppine e profiteroles lo avremmo trattato come uno scimunito. Eppure è successo, perché siamo diventati tutti cuochi. Il nostro Zeitgeist si è incarnato molto più nella bistecca alla Bismarck che nel Kulturkampf di Bismarck. Succede, ogni epoca ha i suoi miti e le sue predilezioni. E la televisione li moltiplica fino all'isteria. Ma se la stessa persona ci avesse profetizzato che i maggiori successi in rete sarebbero stati video nei quali ti spiegano come passarti lo smalto sulle unghie o imbranati che ballano in maniera improbabile o gattini, ci saremmo addirittura offesi, convinti di essere migliori. Cuochi sì, ma così stupidi no. In che modo questa mediocrità ci può rappresentare, che cosa dirà di noi la storia? Il punto è che la rete, e questo Mark Zuckerberg lo sa molto bene, non è la televisione. Non è il messaggio e non è neanche l'altoparlante al quale siamo abituati, con cui siamo cresciuti. Lo dimostra il fatto che quando in televisione si cerca di parlare di libri, quando si prova a usare format pensati per altre attività applicandoli agli scrittori, non si ottengono grandi risultati. La rete invece è come un'enorme incubatrice di quello che siamo e non osiamo dire ad alta voce. Una specie di inconscio collettivo, di mostruoso «es» che fatica a essere domato, indirizzato. Tutto il contrario del luogo di libertà espressiva che certi predicatori populistici vorrebbero farci credere. In questo inferno ribollente la letteratura potrà forse trovare un ruolo, è questo che ha immaginato il fondatore di Facebook? C'è una cosa che funziona sempre moltissimo su internet: le classifiche. Qual è il miglior film, il miglior bacio al cinema, il cane che si comporta in maniera più scema, e perfino – come accaduto nell'immenso passaparola social planetario di qualche mese fa, un grandissimo successo – quali sono i dieci libri che ci hanno cambiato la vita. Ogni volta che un sondaggio del genere viene lanciato, il misterioso popolo della rete partecipa con entusiasmo. Per due ragioni, perché è un gioco nel quale l'utente ha un ruolo attivo (e la rete è senza dubbio il mezzo fondato sull'idea della partecipazione e non della fruizione passiva) e poi perché condividere quello che amiamo è un modo sentimentale, emotivo di decifrare il mondo. Che somiglia molto a quello che fanno gli scrittori quando scrivono un romanzo, e forse anche quando si occupano di saggistica, come lo scrittore venezuelano proposto da Zuckerberg.

6. Un libro è infatti un'architettura di parole, congegnata attraverso la tecnica, che emerge dalla solitudine di un essere umano. Che, una volta compiuta, viene messa a disposizione dei lettori. Se Zuckerberg del suo club di lettura saprà fare un'impresa commerciale, non sarà quindi soltanto in virtù del suo innegabile talento, ma del fatto che, forse per la prima volta nella storia, esiste

uno spazio dove i libri se la giocano alla pari coi cuochi e persino i calciatori. Anzi, forse sono addirittura avvantaggiati.

4. L'analisi del testo: progressione logica, tematica ed enunciativa

L'articolo proposto al par. 3, e oggetto della terza lezione del corso, è di stampo giornalistico, scritto in una lingua brillante. Dopo aver sciolto i nodi di comprensione locale (spesso non facili), ho lavorato con gli studenti all'individuazione della gerarchia semantica ai vari livelli.

Per questo tipo di analisi parto dalla divisione in capoversi¹⁵ della versione originale (nel testo riportato al par. 3 segnalati anche dai numeri) e mi riferisco al concetto di movimento testuale (tipicamente associabile al capoverso), definito (Ferrari 2014 e Ferrari, Lala, Zampese 2021) come un insieme unitario di enunciati con una gerarchia interna, collegati almeno su due piani, quello tematico-referenziale e quello logico-argomentativo. Talvolta anche il terzo piano semantico, quello enunciativo-polifonico, può venir individuato a partire dalla divisione del testo in capoversi (Marinetti 2022). Non è il nostro caso, in quanto la voce della scrivente in questo testo non segue la scansione in capoversi, ma è individuabile, come vedremo, lungo tutto il testo.

4.1. La prima parte del testo

Il primo capoverso è la presentazione di Mark Zuckerberg, il secondo e il terzo sono la narrazione della sua proposta. Complessivamente dunque i tre capoversi formano un blocco di movimenti testuali (indicati con la sigla MT) che ruotano attorno al referente Zuckerberg, sviluppando in questo modo il tema annunciato dal titolo «*Un super club per la lettura*», *l'ultima sfida di mr. Facebook*.

La progressione di questi tre MT è prevalentemente a tema costante: il tema di un enunciato riprende quasi sempre il tema dell'enunciato precedente, privilegiando il richiamo attraverso l'ellissi: «Mark Zuckerberg, sempre lui. L'inventore del social network più importante del pianeta [...]. Se fosse una nazione, sarebbe la seconda nazione al mondo dopo la Cina, e Zuckerberg se la potrebbe comprare. Quando parla, lo si sente. Quando decide qualcosa, lo fa con attenzione».

¹⁵ Secondo il modello comunicativo / testuale della scuola basilese «i segni di punteggiatura coincidono sempre con un confine di Unità Testuale, che o creano – quando sono segmentanti-gerarchizzanti – o specificano dal punto di vista interattivo» (Ferrari *et al.* 2018: 25).

La presentazione del personaggio viene fatta, ad apertura di testo, con un enunciato costituito da una frase nominale fortemente connotata («Mark Zuckerberg, sempre lui»), mentre il secondo e il terzo capoverso raccontano la sua nuova proposta: istituire un club del libro.

Dal punto di vista della struttura comunicativa i tre MT sono diversi: mentre la coerenza del primo è ottenuta attraverso relazioni di tipo compositivo, i due capoversi successivi traggono la loro coerenza da un impianto narrativo.

Torniamo al primo MT e alle sue relazioni logico-compositive: l'inciso («1,3 miliardi di iscritti, circa 12 miliardi di messaggi al giorno, 40 minuti al giorno di stazionamento medio sulle pagine da parte degli utenti, 1,3 miliardi di dollari come utile trimestrale nel 2014») ha la funzione di motivare con dei dati la parte rematica dell'enunciato che precede, ossia che Facebook sia il social network più importante del pianeta, mentre gli enunciati che seguono illustrano tale eccellenza attraverso vari dati e osservazioni, anche utilizzando l'immagine paradossale del tatuaggio sulla fronte.

I due MT narrativi che seguono, invece, si sviluppano sfruttando la progressione temporale degli eventi («ha chiesto... si è dato gli obiettivi... la prima l'ha fatta lui... ha immaginato...»). Volendo individuarne l'ossatura, possiamo utilizzare il noto strumento delle 5W: chi (Zuckerberg); ha fatto cosa (creare un club del libro); quando (il giorno precedente alla data dell'articolo); come (attraverso la buona pratica della lettura di almeno due libri al mese); perché (per suscitare proposte e discussioni, senza scopi di lucro...).

Ragionando poi a livello delle relazioni tra movimenti testuali, il terzo è la specificazione del secondo, poiché porta nuovi elementi informativi / valutativi che approfondiscono le modalità della proposta di Zuckerberg.

Sul piano logico-compositivo, un primo avvicinamento allo schema globale di questa porzione di testo potrebbe essere così formalizzato (Tab. 1)¹⁶:

¹⁶ Nella Tab. 1 e nelle tabelle che seguono la direzione delle frecce indica la “dominanza” o la “subalternità” della relazione compositiva (sulla gerarchia tra enunciati si veda Ferrari 2014: 160-176). In questo caso la freccia segnala che la specificazione è semanticamente subordinata a ciò che specifica.

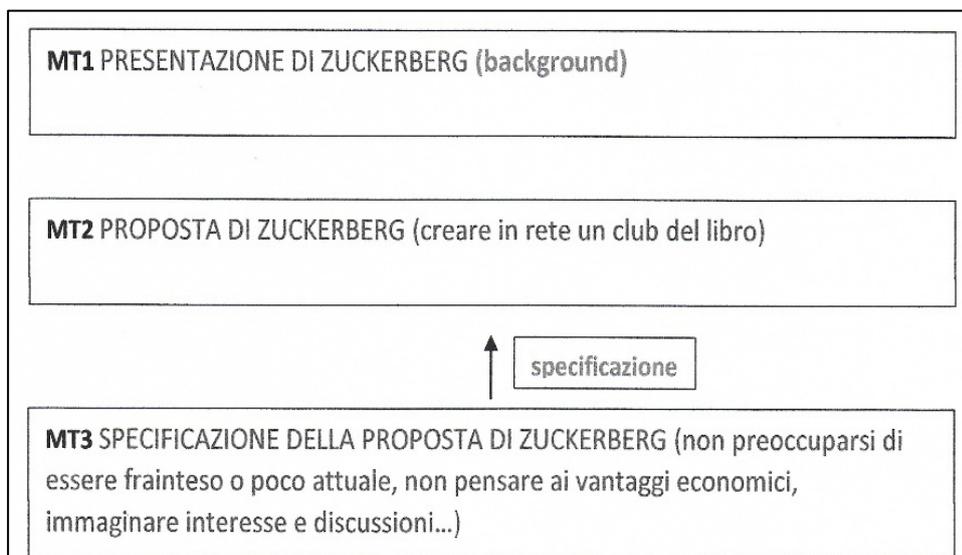


Tabella 1: Formalizzazione della struttura del testo.

Vi è però un filo secondario intrecciato alla linea principale di coerenza (il racconto della proposta di Zuckerberg), ed è il commento della giornalista. Nel primo MT: «O almeno, questo è quello che tutti speriamo. Se infatti domani lanciasse l'idea che per accedere a Facebook dovremmo tutti farci tatuare una f sulla fronte, chi esiterebbe?».

Ma è interessante soprattutto il MT successivo, nel quale la voce della scrivente si presenta accostata a un provocatorio Discorso Diretto Libero¹⁷, che mima il politicamente corretto della pedagogia comune:

Una proposta che fatta da un intellettuale della vecchia Europa, un premio Nobel dai capelli bianchi, un insegnante di liceo, sarebbe stata spernacchiata. Considerata retorica o addirittura controproducente. Chiedere alle persone di leggere? Ma non capite che è il modo migliore per fargli passare la voglia? Bisogna far finta di niente e aspettare piuttosto che qualcuno, su un libro, ci inciampi. E lo tiri su, e cominci a leggerlo con distrazione e poi zitti, non fare commenti. Forse così, forse se non ci pensa, magari si appassiona.

Anche l'inciso segnalato dai trattini del terzo MT – «e che probabilmente considera la letteratura popolare quanto l'attinologia (lo studio degli effetti medico-biologici delle radiazioni luminose, ndr)» – ha una forte caratterizzazione enunciativa, segnalata dalla scelta di un campo scientifico di nicchia come l'attinologia (che, difatti, viene definito ironicamente con formulazione da dizionario).

¹⁷ Per le classificazioni interne al Discorso Riportato propongo due riferimenti: uno di tipo manualistico, Palermo 2013: 134-139, e uno specialistico, Calaresu 2004.

Siamo qui sul terzo piano su cui poggia la coerenza: oltre a quelli tematico e logico-compositivo considerati finora, il piano enunciativo.

Lungo tutto il testo si sente come principale la “voce”, prevalentemente ironica, della scrivente, anche quando racconta dei fatti («Ieri, *per fortuna*, non ha parlato di tatuaggi, ma di qualcosa di *altrettanto bizzarro, oltre che antico*: i libri»). Talvolta, come nel caso del Discorso Diretto Libero, la voce della scrivente si tramuta in polifonia. Alla «dialogicità primaria», qui molto esplicitata attraverso diretti richiami ai lettori, deissi della prima persona singolare e plurale, forma avverbiali valutative... si affianca la «dialogicità secondaria» con l'utilizzo anche del Discorso Riportato¹⁸.

Per capire il testo, dunque (e di conseguenza per riassumerlo), sarà necessario tener conto anche della linea secondaria di coerenza, ossia del commento della scrivente, soprattutto perché è da qui, dalla sua opinione, che prende l'avvio la parte successiva di testo, quella specificamente argomentativa. La comprensione, però, può avvenire solo se si è in grado di operare diverse inferenze. A questo punto del testo la più importante è: “Zuckerberg è talmente potente e noto da poter risultare influente anche se avanza una proposta apparentemente poco in linea con i tempi”¹⁹. Concetto questo non espresso linguisticamente, ma ricavabile per generalizzazione dai dati forniti e dai fatti raccontati e commentati, e al quale si collega, per consecuzione, un'altra serie di inferenze, che potremmo riassumere nel modo seguente: “l'influenza sui media di Zuckerberg potrebbe portare al successo la sua nuova proposta”.

Lo schema globale precedente (che seguiva solo la principale linea di coerenza) potrebbe quindi venir integrato nel modo seguente, dove il tratteggio segnala le inferenze richieste (Tab. 2):

¹⁸ Sulla dialogicità nei testi scritti si vedano Calaresu 2021 e 2022.

¹⁹ Le inferenze richieste (delle quali esplicito solo alcune) vengono qui segnalate dal tratteggio ed espresse attraverso delle formulazioni linguistiche che potrebbero vedere altra forma dal significato sovrapponibile.

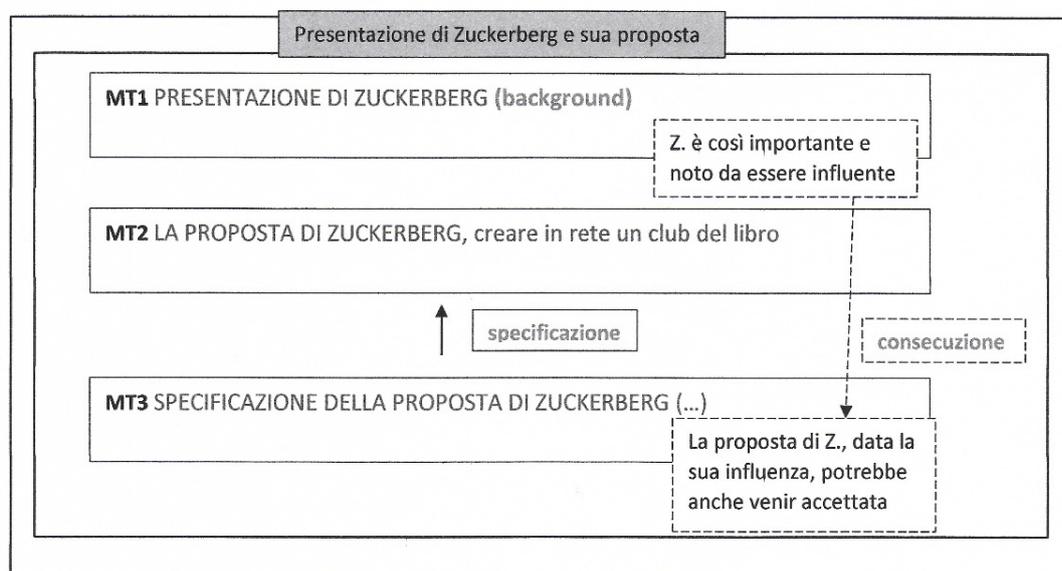


Tabella 2: Schema globale del testo.

Abbiamo dunque fin qui un blocco di secondo livello di movimenti testuali, nei quali il tema generale è, unitamente, la presentazione di Zuckerberg e la sua proposta.

Come abbiamo visto, se da un lato il lettore deve lavorare molto a livello inferenziale per integrare l'implicito, anche le idee centrali del testo, e questa è un'altra sua caratteristica, non sono tanto le informazioni / valutazioni espresse attraverso la lingua di superficie, quanto le inferenze per generalizzazione che se ne possono ricavare.

4.2. La seconda e la terza parte del testo

Al proseguire della lettura, le parti successive presentano maggiori difficoltà e maggiori articolazioni. Ne tento un'analisi, che sarà, di necessità, semplificatoria.

Il quarto MT (Tab. 3) sembra, a prima vista, irrelato ai precedenti, poiché il tema cambia: non si parla più di Zuckerberg, ma della lettura. Tuttavia non è privo di legami tematici col blocco precedente di MT: si collega infatti, a distanza e per connessione indiretta²⁰, alla proposta di Zuckerberg, ossia al club del libro.

Se la progressione tematica (a distanza e indiretta) sembra essere più complicata di quella che legava il precedente blocco di MT, anche la relazione logico-compositiva tra MT4 e i movimenti testuali precedenti risulta difficile

²⁰ Sulla progressione tematica si veda in particolare Ferrari 2022: 49-65, cap. 3.

da individuare e lo si può fare presumibilmente a ritroso. Si tratta di una relazione di opposizione non segnalata linguisticamente: Zuckerberg ha proposto la creazione di un club di lettori, all’opposto (ma, invece...) i lettori oggi sono molto rari.

L’idea centrale del movimento testuale, “oggi si legge molto poco / la lettura è oggi poco praticata” viene ricavata dalle specifiche informazioni fornite via via dagli enunciati: le statistiche italiane sulla lettura; il parere di Roth (riferito, si suppone, alla letteratura americana); le lamentele degli editori.

Come in altre parti del testo, le informazioni vengono fornite anche attraverso delle messe in rilievo ottenute con l’utilizzo anti-sintattico del punto fermo²¹: «Ricordo per i fortunati che lo avessero dimenticato che, secondo le statistiche attuali, un italiano su 2 non legge neanche un libro all’anno. Il 18 per cento di noi ne legge da 4 a 11, e il 6 per cento viene considerato un «lettore forte» perché legge almeno un libro al mese. Uno, non due».

Dell’idea centrale inferita viene data una motivazione esplicita: «le storie, è ormai argomento inoppugnabile, non abitano più tra le pagine, ma nelle serie tv, nelle sceneggiature dei videogiochi» e tale motivazione viene supportata da una successiva motivazione: «Basta vedere dove va il denaro, segui il successo e scoprirai chi sono oggi i veri raccontatori». Il tutto sempre mediato dalla voce dominante della scrivente: «Lo predichiamo tutti, e ci strappiamo i capelli».

Ancora per inferenza e per consecuzione, dopo la lettura di MT4, ricaviamo (in opposizione con quanto avevamo ricavato dopo la lettura dei primi tre movimenti testuali) che la proposta di Zuckerberg potrebbe cadere nel vuoto.



Tabella 3: Struttura di MT4.

²¹ In Ferrari et al. 2018:19 si osserva che gli usi anti-sintattici della punteggiatura (che introducono una soluzione di continuità all’interno di segmenti sintatticamente coesi) sono ormai di uso corrente.

Il quinto movimento testuale è molto lungo e complesso e mostra una progressione tematica di tipo lineare e a distanza con una porzione non tematica del movimento precedente: lì si diceva che le storie oggi si trovano in TV, ora il tema è la televisione.

Attraverso una lunga serie di osservazioni specifiche e dal tono sarcastico (le scaloppine e i profiteroles, la bistecca alla Bismark, lo spirito dei tempi, lo smalto sulle unghie e gli imbranati che ballano...) si generalizza sul concetto linguisticamente espresso di "mediocrità" delle proposte televisive («In che modo questa mediocrità ci può rappresentare, che cosa dirà di noi la storia?»).

Il centro del movimento testuale è costruito sull'opposizione tra la TV e la rete (e qui viene recuperato anche il tema centrale del primo blocco di movimenti testuali, la proposta di Zuckerberg: «Il punto è che la rete, e questo Mark Zuckerberg lo sa molto bene, non è la televisione»). Mentre la televisione si caratterizza per la sua mediocrità, la rete ha, secondo l'autrice, soprattutto due caratteristiche: il ruolo attivo degli utenti e l'opportunità offerta loro di condividere aspetti personali ed emotivi.

Per comprendere questa porzione di testo sono necessarie molte conoscenze condivise sui programmi televisivi e sulla rete e bisogna operare diverse generalizzazioni, facendo perno su una relazione di opposizione che vede contrapposti i due media.

Perché questo movimento testuale ha come tema globale la televisione contrapposta alla rete? Qual è il legame tematico con quanto precede? In realtà il legame, ancora una volta, si ricava per inferenza e, formulato sotto forma di domanda, potrebbe essere: "se la televisione ha sostituito la lettura, in quanto dà una risposta al bisogno di storie, potrebbe essere adatta alla diffusione dei libri?". A questa domanda il testo risponde negativamente (forse il fatico *Ma* che inizia il movimento testuale intende proprio mettere in dubbio tale inferenza?), motivando: «Lo dimostra il fatto che quando in televisione si cerca di parlare di libri, quando si prova a usare format pensati per altre attività applicandoli agli scrittori, non si ottengono grandi risultati».

La relazione di opposizione, centrale in questo movimento testuale, viene ribadita anche più avanti: «La rete *invece* è come un'enorme incubatrice di quello che siamo e non osiamo dire ad alta voce»: per segnalare l'opposizione nel precedente segmento di testo viene utilizzata la negazione, qui il connettivo *invece*.

Nell'opporre televisione e rete viene recuperato il referente Zuckerberg, il quale, appunto, ha scelto la rete per la sua proposta.

L'enunciato finale di MT5 avvicina la rete ai libri attraverso la caratteristica della prima di dare spazio alla condivisione della sfera emozionale («Che somiglia molto a quello che fanno gli scrittori quando scrivono un romanzo, e forse anche quando si occupano di saggistica, come lo scrittore venezuelano proposto da Zuckerberg»). La motivazione di tale affermazione viene però

data nell'ultimo movimento testuale (ossia all'interno del capoverso successivo) attraverso un legame esplicito sviluppato su due enunciati (separati da un punto fermo anti-sintattico): «Un libro è *infatti* un'architettura di parole, congegnata attraverso la tecnica, che emerge dalla solitudine di un essere umano. Che, una volta compiuta, viene messa a disposizione dei lettori».

In quest'ultimo movimento testuale vi è infine anche la conclusione dell'argomentazione dell'intero testo, sotto forma di consecuzione espressa in maniera esplicita: «Se Zuckerberg del suo club di lettura saprà fare un'impresa commerciale, non sarà quindi soltanto in virtù del suo innegabile talento, ma del fatto che, forse per la prima volta nella storia, esiste uno spazio dove i libri se la giocano alla pari coi cuochi e persino i calciatori. Anzi, forse sono addirittura avvantaggiati».

MT5 e MT6 sono dunque strettamente collegati e, come i primi tre, possono venir inclusi in un raggruppamento di secondo livello (Tab. 4) nel quale la somiglianza tra la rete e i libri viene ricavata prima dall'opposizione tra la televisione e la rete (sviluppata in MT5 e che esclude dalla linea dell'argomentazione la televisione, ponendo al centro la rete), poi dal confronto fra una caratteristica della rete e la stessa caratteristica nei libri, sviluppato a cavallo fra MT5 e MT6.

MT6, però, oltre a contenere la motivazione di una porzione di MT5, è anche la conclusione di tutto il testo.

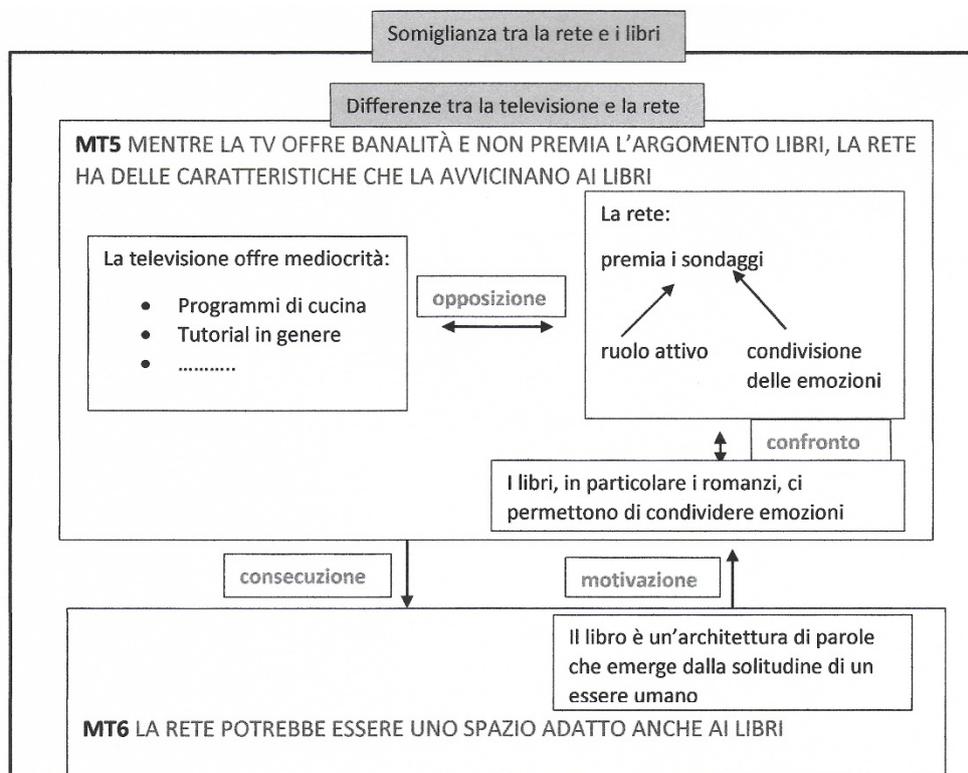


Tabella 4: Collegamento tra MT5 e MT6.

Un'architettura molto complessa, quindi, con legami che travalicano i capoversi, intesi come movimenti testuali, con progressioni tematiche di diverso tipo, anche parziali e a distanza, che vede la necessità di operare molte inferenze, spesso anche per mettere a fuoco le idee centrali, che sono ricavabili per generalizzazione dai dati o dalle osservazioni specifiche.

4.3. Uno schema complessivo del testo

Cerchiamo ora di comporre gli schemi parziali elaborati man mano (tentativo di formalizzare un ipotetico procedere del pensiero, dal micro al macro-testo)²² in uno schema complessivo, meno dettagliato, ma che tenga conto anche delle relazioni tra le tre macroparti del testo (Tab. 5).

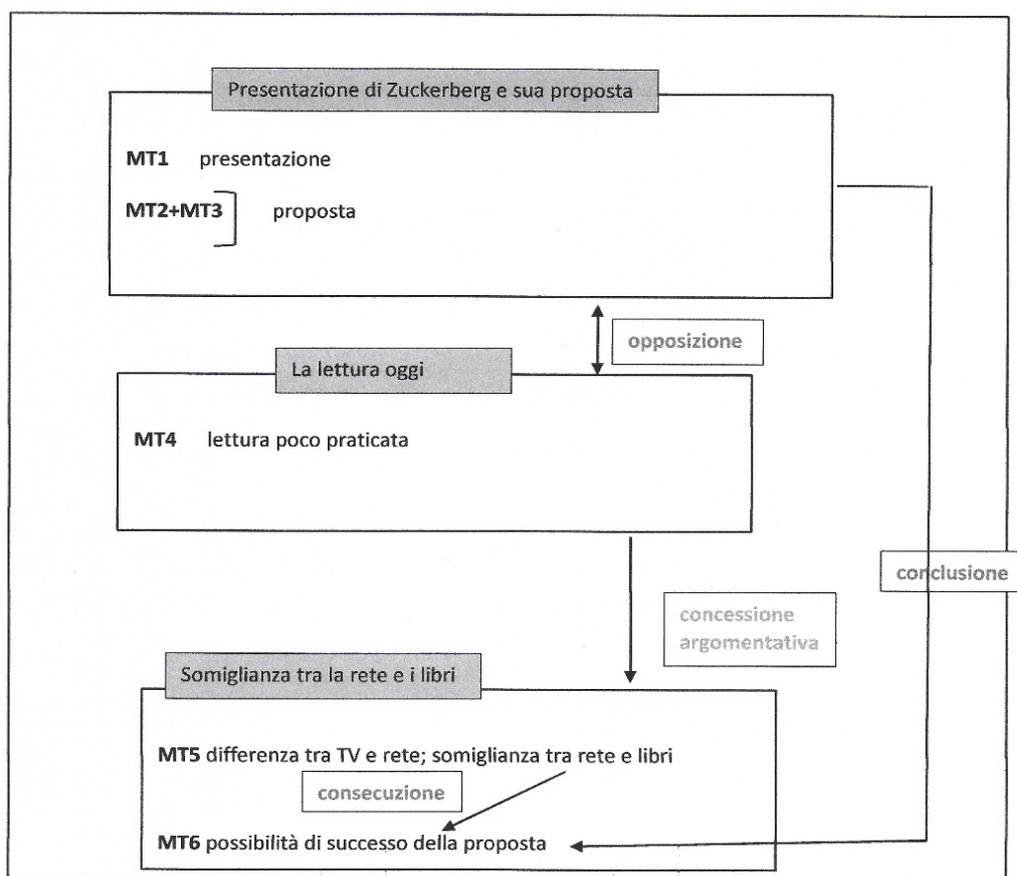


Tabella 5: Schema complessivo del testo.

²² Lucia Lumbelli (2009), rifacendosi principalmente a Kintsch, parla di sequenzialità della lettura, di micro e macrostrutture, di inferenze, di modelli cognitivi utili come aiuto alla comprensione.

Il primo raggruppamento di movimenti testuali (la proposta di Zuckerberg e le sue caratteristiche) è collegato al successivo MT4 attraverso una relazione di opposizione (Zuckerberg propone un club del libro, ma – eppure, al contrario... – oggi la lettura è poco praticata).

MT4, a sua volta, è collegato al terzo raggruppamento di enunciati (la rete ha certe caratteristiche) da una relazione di concessione (sebbene la lettura non sia oggi molto praticata, tra la rete e i libri vi è una qualche somiglianza) e questo porta (attraverso una relazione di consecuzione interna al terzo blocco, tra MT5 e MT6) alla conclusione del testo, che è la tesi dell'autrice: la proposta di Zuckerberg, data la sua influenza e date le caratteristiche della rete, potrebbe avere successo.

Rispetto alle informazioni di primo piano, resta sullo sfondo (ma è importante per lo sviluppo dell'argomentazione) la differenza tra televisione e rete, a vantaggio della seconda, che fa sì che la lettura possa trovarvi spazio.

È avendo compreso e tenendo conto di tale gerarchia (e operando, di conseguenza, delle scelte) che gli studenti dovranno lavorare sulla lingua per realizzare un riassunto che sia in grado di rappresentare il testo di partenza in maniera sintetica ma rispettosa della sua coerenza.

4.4. Il piano enunciativo

Restano però da completare le osservazioni relative all'aspetto enunciativo della seconda parte del testo, senza le quali il livello della coerenza non sarebbe completo.

La voce della giornalista si pone in primo piano, da quel *ma* fatico che introduce il lungo confronto tra televisione e rete, e che sembra prima porre in dubbio (e di seguito negare) l'inferenza suscitata in precedenza dal testo: "la televisione, visto che risponde al bisogno di storie, potrebbe anche essere un buon veicolo per i libri?". Viene utilizzata inoltre diffusamente la prima persona plurale (*ci avesse detto, lo avremmo trattato, siamo diventati*), che include la scrivente e tutti gli utenti di televisione e rete (compresi i lettori del testo).

Individuiamo la sua voce, anche perché supportata da un lessico talvolta informale («lo avremmo trattato come uno scimunito», «Il cane che si comporta in maniera più scema», «uno spazio dove i libri se la giocano alla pari coi cuochi e persino i calciatori»), oltre che dalla riproposizione del discorso diretto libero in più punti («Cuochi sì, ma così stupidi no») e da incursioni tutte da inferire nel mondo della politica («Tutto il contrario del luogo di libertà espressiva che certi predicatori populistici vorrebbero farci credere»).

In conclusione, la voce e il punto di vista autoriali sono dominanti, in un'argomentazione tutta spostata sul piano della satira, nella quale la prima persona plurale include tutti: l'autrice, i lettori, gli utenti della rete, gli spettatori televisivi.

La complessità del testo che risulta da quest'analisi non deve spaventare, perché sappiamo che la comprensione avviene prevalentemente in maniera inconsapevole e automatica. Secondo Lumbelli (2009), sia i buoni sia i cattivi lettori compiono inferenze non consapevoli, ma è proprio "un supplemento di riflessione sul testo" che può aiutare a individuare i punti critici, sostenendo le inferenze corrette, e compiere inferenze corrette è la sostanziale differenza tra buoni e cattivi lettori.

Dal punto di vista didattico, per cercare di individuare i nodi problematici è necessario porre i lettori davanti al testo in situazione di *problem solving*, aiutando a «richiamare alla coscienza» attraverso il metodo di «pensare ad alta voce» ciò che è già stato automaticamente risolto, talvolta in maniera errata. Dice Lumbelli (2009: 140) che solo alla fine di un lungo percorso didattico, con interventi individualizzati, tale modo di procedere dovrebbe portare all'acquisizione del controllo automatico proprio del lettore esperto.

Il lavoro sopra esposto è stato esplicitato con gli studenti, cercando un'interazione con loro, ponendoli di fronte ai punti critici. Il contesto didattico era però quello in modalità duale già descritto, l'interazione quindi è avvenuta, ancor più drasticamente rispetto all'usuale modalità in presenza, solo con alcuni, coloro che si mettevano in gioco. Altri hanno seguito passivamente (aiutati in questo dall'opacità della distanza), altri ancora presumibilmente non avranno compreso e non l'avranno dichiarato, alcuni avranno ricevuto un aiuto alla comprensione che però avevano già attuato autonomamente.

Verba volant. I 17 riassunti ci consentono però di effettuare qualche riflessione anche sulla comprensione del testo.

5. In primo luogo la comprensione

Ho scritto in precedenza che in questa riflessione non mi sarei occupata di comprensione, ma anche che ritenevo che senza una preliminare comprensione non fosse possibile realizzare un riassunto accettabile²³. Sul fronte della correzione poi, com'è possibile correggere la lingua o migliorare la formulazione delle informazioni se la resa del contenuto parte da incomprensioni e travisamenti?

A dimostrazione di tale preminenza (concettuale, epistemologica, didattica) intendo analizzare, anche se sommariamente, tre riassunti scritti da studenti prima della frequenza del corso, frutto della comprensione autonoma di ciascuno.

I primi due (par. 5.1) sono riassunti valutati negativamente nella prova d'ingresso e che hanno indirizzato gli studenti al corso. Il terzo (par. 5.2) è sem-

²³ Si veda, sulla comprensione come operazione necessaria per riassumere, Campagnolo 2022.

pre il riassunto della prova d'ingresso di un'altra studentessa valutato negativamente, ma viene qui confrontato con quello eseguito da lei dopo la terza lezione del corso, in cui si era analizzato il testo, e mostra qualche differenza.

5.1. Come riassumono, in genere, gli studenti

Ribadisco che la scelta di presentare questi riassunti non ha lo scopo di individuare un possibile progresso, dal momento che si tratta di studenti diversi, ma ha l'obiettivo di confrontare dei testi per individuare il diverso "stadio cognitivo-linguistico" in cui i rispettivi autori si trovano.

RIASSUNTO A

«Un super club per la lettura»

l'ultima sfida di mr. Facebook

Elena Stancanelli, «la Repubblica», 5 gennaio 2015

Mark Zuckerberg, sempre lui. L'inventore del social network più importante del pianeta. Se fosse una nazione, sarebbe la seconda nazione al mondo dopo la Cina, e Zuckerberg se la potrebbe comprare. Dal luogo della contemporaneità per eccellenza, dall'intelligenza più Smart e 2.0, arriva la proposta di creare un gigantesco club del libro. Attraverso l'esercizio di una buona pratica, che Mark Zuckerberg si è dato tra gli obiettivi da perseguire nel nuovo anno: leggere almeno due libri al mese. Una proposta che fatta da un intellettuale della vecchia Europa, un premio Nobel dai capelli bianchi, un insegnante di liceo, sarebbe stata spennacchiata. Ha chiesto ai suoi utenti di aiutarlo, di fare proposte, di segnalare libri interessanti. La prima l'ha fatta lui, proponendo un saggio, pubblicato anche in Italia da Mondadori, *La fine del potere*, sottotitolo «Dai consigli di amministrazione ai campi di battaglia, dalle chiese agli stati, perché il potere non è più quello di un tempo», scritto da un autore venezuelano, Moisés Naím. Ha immaginato che da queste letture potranno nascere discussioni, e riflessioni. □ In una celebre intervista di qualche anno fa, Philip Roth disse che il numero di lettori di romanzi nel giro di pochissimo tempo sarebbe diminuito così tanto da essere paragonato all'attuale numero dei lettori di poesia. □ Il punto è che la rete, e questo Mark Zuckerberg lo sa molto bene, non è la televisione. La rete invece è come un'enorme incubatrice di quello che siamo e non osiamo dire ad alta voce. Che somiglia molto a quello che fanno gli scrittori quando scrivono un romanzo, e forse anche quando si occupano di saggistica, come lo scrittore venezuelano proposto da Zuckerberg. Se Zuckerberg del suo club di lettura saprà fare un'impresa commerciale, non sarà quindi soltanto in virtù del suo innegabile talento, ma del fatto che, forse per la prima volta nella storia, esiste uno spazio dove i libri se la gioca po' alla pari coi cuochi e persino i calciatori.

Il riassunto A è un esempio emblematico della nota tecnica del copia-incolla. Lo studente ritaglia dal testo di partenza delle stringhe e le riutilizza, quasi totalmente senza riformulazione, per scrivere il suo riassunto, aggiungendovi qualche malapropismo (Colombo, 2011: 67): *spennacchiata* anziché *spernacchiata*.

Dal momento che è stata fatta una selezione abbastanza adeguata delle informazioni, una certa comprensione del testo dev'essere certamente avvenuta, ma risulta difficilmente verificabile. Ciò che si coglie, però, è che della prima parte del testo, quella che verte attorno alla figura di Zuckerberg, la selezione è risultata relativamente adeguata (sono stati cancellati l'inciso iniziale, dei passaggi considerati pseudo-riformulazioni, le stringhe di lingua "brillante"), mentre nel proseguimento del riassunto emergono maggiori criticità. Del movimento testuale riguardante la scarsità dei lettori (MT4) è stato scelto di mantenere l'affermazione di Roth e di cancellare le statistiche riguardanti l'Italia (forse si è pensato che l'articolo non riguardasse il panorama italiano?) e la parte riguardante MT5 dimostra un notevole livello di incomprendimento, dal momento che all'affermazione attribuita a Roth (che non presenta alcun legame né logico, né tematico con quanto precede) segue il passaggio che parla della rete confrontandola con la televisione, anche questo senza legame con quanto precede²⁴.

È sicuramente significativo che i punti critici del testo (come abbiamo visto nel paragrafo 4) siano quelli più deboli nel riassunto e che i buchi informativi di quest'ultimo non siano risolvibili attraverso operazioni inferenziali.

Altra caratteristica del riassunto è che non presenta capoversi.

Il riassunto del secondo studente (riassunto B) rivela una maggiore "presa in carico" del compito e la scelta (di certo potenzialmente migliore della precedente) di riformulare, oltre che di selezionare, ma questo mette in evidenza i fraintendimenti del testo di partenza, e induce a un maggior numero di errori grammaticali.

Riassunto B

Parliamo di Mark Zuckerberg, l'inventore dei social network più importante del pianeta.

Quello che spera la popolazione è che quando parla si sente, quando decide qualcosa lo faccia con attenzione.

Tant'è che se domani lanciasse l'idea di tatuarsi una F sulla fronte quasi nessuno esiterebbe.

Per fortuna non si limita a parlare di tatuaggi ma bensì di libri.

La sua creazione sarebbe quella di creare un gigantesco club del libro dandosi degli obiettivi per il nuovo anno.

Uno degli obiettivi: leggere almeno due libri al mese.

²⁴ Nel testo i passaggi interessati sono segnalati in grigio e il "salto" tematico con il simbolo □.

è una proposta fatta da una vecchia Europa dove non incita le persone a leggere, anzi, si dice che per leggere dovresti inciampare su un libro per poterlo leggere, allora in quel momento ti dovrebbe venir la voglia di prenderlo in mano e sfogliarlo.

Mentre Mark Zuckerberg, abituato a parlare con gente che considera la letteratura quanto l'attinologia, non si è posto il problema di essere retorico o controproducente.

Pertanto chiedendo l'aiuto a dei suoi utenti, inizia lui con un saggio pubblicato anche in Italia da Mondadori, *La fine del potere*, scritto da un autore venezuelano.

Publicato questo saggio si immagina che da queste letture possano nascere delle discussioni, senza preoccuparsi del fatto dell'editoria per quanto riguarda uffici stampa e Amazon.

La sua teoria era: leggere due libri al mese.

Visto che maggior parte della popolazione, secondo le statistiche, un italiano su due legge neanche un libro.

Qualche anno fa in un'intervista, Philip Roth, disse che il numero di lettori di romanzi sarebbe diminuito senza poter essere paragonato al numero di lettori di poesia.

Però se qualcuno, dieci anni fa ci avesse detto che la maggior parte delle persone avrebbero passato la loro vita dietro una televisione, lo avremmo trattato da scimunito.

Mark, consapevole del fatto che la rete non è la televisione, non si sorprende.

Tant'è che ribadisce il fatto che la rete è un incubatrice di quello che siamo e non osiamo a dire ad alta voce.

In conclusione, Mark dice che un libro è un architettura di parole, che, una volta compiuta la tecnica, viene messa a disposizione dei lettori.

Sempre senza parlare della resa linguistica, è evidente che il testo rivela molte incomprensioni (segnalate qui in grigio e non commentate) e che i legami logici tra parti di testo sono incongrui, segnalati a volte da connettivi (qui sottolineati) ripresi dal testo di partenza, a volte autonomi dello studente, ma parimenti scorretti.

Anche in questo caso la seconda parte del testo risulta più critica e maggiormente fraintesa, tanto che gran parte delle riformulazioni risultano errate o addirittura prive di senso.

A differenza del riassunto precedente, qui sono stati utilizzati i capoversi, che non nascono però da una scelta consapevole, ma sembrano casuali.

5.2. Una riscrittura

Ho la possibilità di confrontare due riassunti fatti dalla stessa studentessa. Il primo è già migliore dei due testi precedenti, anche se era stato valutato negativamente all'esame sostenuto preliminarmente al laboratorio; il secondo è il riassunto eseguito durante il laboratorio²⁵. I due testi mi sono utili per confrontare la comprensione autonoma della studentessa (in sede d'esame) con quella supportata dal laboratorio, mentre non intendo far entrare qui osservazioni sulla lingua, che saranno (in generale) oggetto del par. 6.

Di seguito dunque i due testi: quello di sinistra (riassunto C) prova d'esame, quello di destra (riassunto D) esercitazione di laboratorio, richiesta dopo l'analisi condivisa del testo.

Riassunto C	Riassunto D
<p>L'articolo «Un super club per la lettura» l'ultima sfida di Zuckerberg» (Elena Stancanelli, la Repubblica, 5 gennaio 2015) parla della sfida lanciata da Mark Zuckerberg ai suoi utenti di Facebook, social network più influente al mondo, di creare un grande club del libro e ne analizza le possibili prospettive future.</p> <p>Il grande inventore non si sarebbe preoccupato di avanzare una proposta considerata tendenzialmente controproducente e, esprimendo l'obiettivo di leggere due libri al mese, rompe il ghiaccio consigliando un saggio di Moisés Naim. Il suo unico intento pare essere quello di incoraggiare dibattiti e riflessioni, senza rendersi conto di mettere in atto una competizione commerciale spietata tra editori, case editrici e venditori.</p> <p>Ci si chiede, a questo punto, come sia venuto in mente a Zuckerberg di considerare una gara di lettura, in un mondo in cui quest'ultima</p>	<p>Elena Stancanelli nel suo articolo «Un super club per la lettura», l'ultima sfida di Zuckerberg, pubblicato su "la Repubblica" il 5 gennaio 2015, parla di una bizzarra proposta di Mark Zuckerberg, fatta ai suoi utenti, avanzando anche perplessità e valutazioni.</p> <p>L'inventore più influente al mondo, ha, infatti, su Facebook, richiesto la collaborazione dei suoi iscritti (più di un miliardo) al fine di realizzare un grande club del libro. La sfida consiste nel leggere due libri al mese tra quelli proposti dal grande pubblico, con l'intento di sollevare dibattiti e riflessioni. Zuckerberg, ha, ignorato i possibili risvolti economici, così come la possibilità di aver avanzato una proposta piuttosto retorica e dà il via alla catena con il saggio <i>La fine del potere, dai consigli di amministrazione ai campi di battaglia, dalle chiese agli stati, perché il potere non è più quello di un tempo di Moisés Naim.</i></p>

²⁵ Avevamo infatti deciso, con i colleghi dei corsi paralleli, di iniziare il percorso sul riassunto proprio dai testi che erano serviti come prova d'esame.

pare essere per pochissimi, considerati delle eccezioni dai più, in cui Zeitgeist collettivo è rappresentato da gare di cucine alla televisione, ma anche dai più improbabili video virali in rete. La rete è, infatti, lo specchio dell'inconscio collettivo, perciò nasconde i contenuti più bizzarri e irrazionali di ciascun individuo.

Un modo per "risvegliare" gli utenti è, quindi, quello di farli partecipare alla creazione di classifiche, attraverso cui essi condividono le loro emozioni e danno forma alla loro visione del mondo, esattamente come fanno gli scrittori con i loro romanzi.

Sarebbe, dunque, proprio la natura emotiva del libro unita a quella poliedrica della piattaforma digitale a rendere possibile il club del libro di Zuckerberg.

L'autrice rivela, al contrario, il suo scetticismo, ricordando quanto rivelano le statistiche circa il numero di lettori in Italia, citando l'opinione di Philip Roth riguardo ai lettori americani e quella sconcertata degli editori. Pare che ormai i libri non si vendano più, che siano stati rimpiazzati dalle serie tv, dai videogiochi e che il passatempo prediletto dalla società sia guardare gare di cucina alla televisione. Le persone paiono, appunto, rivolgere la propria attenzione a contenuti piuttosto leggeri quando si tratta della televisione e lo dimostra il fatto che i programmi finalizzati all'incoraggiamento della lettura, non abbiano mai funzionato.

L'autrice, tuttavia, riconosce che il grande imprenditore digitale è ben consapevole del diverso funzionamento della rete rispetto alla televisione, motivo per cui la sua sfida potrebbe dunque andare a buon fine. Il web è, infatti, un calderone che accoglie i contenuti più vari e stravaganti, è una specie di inconscio collettivo, riflette gli interessi, a volte più futili e irrazionali, delle persone. Al tempo stesso, però, è una dimensione di condivisione, in cui le persone possono rendere pubblici i propri pensieri e aspettarsi le risposte degli altri utenti. Un esempio eclatante, al fine di comprendere il funzionamento della rete, è il grande successo riscontrato dalle classifiche. Queste, che sono il risultato di sondaggi riguardanti i temi più svariati, sarebbero amate dagli utenti, poiché questi, esprimendo le proprie opinioni, possono offrire il proprio contributo attivo. Inoltre, è proprio attraverso la

	<p>condivisione di ciò che si ama che si può costituire la propria visione de mondo. D'altronde, è ciò che fanno gli scrittori con i propri libri: fanno emergere una parte di sé e la offrono agli altri.</p> <p>Sarebbe, dunque, proprio nella corrispondenza tra la natura della rete e quella del libro a risiedere la parte vincente della sfida di Zuckerberg.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Leggendo i due testi a confronto, possiamo notare che, nella prima versione (riassunto C), la studentessa aveva, in genere, una buona comprensione del testo nelle sue grandi linee e, in particolare, che aveva correttamente compreso la prima parte del testo, quella che presentava Zuckerberg e ne raccontava la proposta dell'istituzione di un club del libro.

Di seguito però, quando doveva riferire l'opinione della giornalista, sembra non avesse colto il filo del ragionamento, anche se l'idea di fondo, che la proposta di una gara di lettura era considerata poco realistica, traspare dal suo scritto²⁶. Quella che decisamente manca è l'opposizione tra televisione e rete, anzi sembra che la rete rappresenti lo stesso panorama della televisione, tanto da venir citata in aggiunta a quella («ma anche dai più improbabili video virali in rete») e venir legata alla prima parte del discorso dal connettivo *infatti*, come motivazione delle banalità proposte dalla televisione.

Ci si chiede, a questo punto, come sia venuto in mente a Zuckerberg di considerare una gara di lettura, in un mondo in cui quest'ultima pare essere per pochissimi, considerati delle eccezioni dai più, in cui *Zeitgeist* collettivo è rappresentato da gare di cucine alla televisione, ma anche dai più improbabili video virali in rete. La rete è, *infatti*, lo specchio dell'inconscio collettivo, perciò nasconde i contenuti più bizzarri e irrazionali di ciascun individuo.

Per giustificare il confronto tra televisione e rete, a favore della seconda, la studentessa compie un'inferenza non corretta, attribuendo alla rete una "intenzionalità formativa" che non esiste: «Un modo per "risvegliare" gli utenti è, quindi, quello di farli partecipare alla creazione di classifiche, attraverso cui essi condividono le loro emozioni...».

A questi passaggi carenti e difficoltosi è certamente dovuta la "bocciatura" del riassunto alla prova d'ingresso.

Nel secondo riassunto, il D, invece, il successo in rete delle classifiche viene portato come esempio della natura della rete stessa ed esplicitamente

²⁶ Parte segnalata qui su fondo grigio.

collegato alla partecipazione degli utenti (contrapposta implicitamente alla passività indotta dalla televisione):

Un esempio eclatante, al fine di comprendere il funzionamento della rete, è il grande successo riscontrato dalle classifiche. Queste, che sono il risultato di sondaggi riguardanti i temi più svariati, sarebbero amate dagli utenti, poiché questi, esprimendo le proprie opinioni, possono offrire il proprio contributo attivo.

Il movimento testuale 5, dunque, lungo e complesso, che aveva messo a dura prova la comprensione della studentessa nel momento in cui lavorava da sola, è stato chiarito dall'attività di laboratorio, tanto che la contrapposizione centrale del movimento è stata ben espressa, in quanto compresa, e anche motivata:

L'autrice, tuttavia, riconosce che il grande imprenditore digitale è ben consapevole del diverso funzionamento della rete rispetto alla televisione, la sua sfida potrebbe dunque andare a buon fine.

Il web è, infatti, un calderone che accoglie i contenuti più vari e stravaganti, è una specie di inconscio collettivo, riflette gli interessi, a volte più futili e irrazionali, delle persone.

Nel secondo riassunto, il D, inoltre, è molto più chiaro il rapporto tra la natura del web (contrapposta a quella della televisione) e quella dei libri, rapporto che appariva più sfumato nel primo riassunto.

Le due conclusioni a confronto rivelano infatti come la studentessa abbia compreso in modo più approfondito e nel secondo riassunto abbia saputo rendere più precisamente attraverso la lingua, il confronto rete/libri.

Riassunto C: conclusione	Riassunto D: conclusione
[...] Sarebbe, dunque, proprio la natura emotiva del libro unita a quella poliedrica della piattaforma digitale a rendere possibile il club del libro di Zuckerberg.	[...] Sarebbe, dunque, proprio nella <u>corrispondenza tra la natura della rete e quella del libro</u> a risiedere la parte vincente della sfida di Zuckerberg.

Si possono fare molte altre osservazioni, non ultima quella che nel secondo riassunto la studentessa attribuisce alla giornalista molto più chiaramente la sua opinione, operando in più parti dei distanziamenti sia attraverso l'esplicitazione della fonte, sia attraverso accorgimenti linguistici come l'uso del condizionale e del verbo "parere" con sfumatura modale, ambedue indicanti distacco epistemico («l'autrice rivela, al contrario, il suo scetticismo...; citando l'opinione di Philip Roth riguardo ai lettori americani e quella sconcerzata degli editori; pare che ormai i libri non si vendano più...; l'autrice, tuttavia, riconosce che il grande imprenditore digitale è ben consapevole del diverso

funzionamento della rete rispetto alla televisione...; sarebbe, dunque, proprio nella corrispondenza tra la natura della rete...»).

A livello di piccole incomprensioni (o rese difficoltose dei concetti?) vi è, nel primo riassunto il passaggio in cui sembra che Zuckerberg «non si renda conto» dei risvolti economici della sua proposta, mentre nel secondo, più correttamente, li «ignora».

Ancora un'osservazione sulla lunghezza dei due riassunti: è evidente che il secondo è molto più lungo del primo. Se questo non è, in genere, un pregio parlando di riassunti, la maggior lunghezza risponde alla necessità di esplicitare le inferenze adeguate che sono state compiute a livello di comprensione dopo l'analisi condivisa del testo.

Inoltre viene maggiormente valorizzato il movimento 4, quello che, nel testo di partenza, segnala la scarsa frequentazione delle persone con la lettura, portandone le motivazioni:

L'autrice rivela, al contrario, il suo scetticismo, ricordando quanto rivelano le statistiche circa il numero di lettori in Italia, citando l'opinione di Philip Roth riguardo ai lettori americani e quella sconcertata degli editori. Pare che ormai i libri non si vendano più, che siano stati rimpiazzati dalle serie tv, dai videogiochi e che il passatempo prediletto dalla società sia guardare gare di cucina alla televisione...

È evidente che anche il riassunto D è perfettibile, e che risulta utile richiederne una revisione, sia per migliorare alcuni aspetti linguistici (di tipo lessicale, riguardanti la punteggiatura e un più preciso uso dei connettivi), ma anche per ottenere una maggior sinteticità. Il tutto però a questo punto può partire da una migliore comprensione del testo di partenza.

L'analisi, anche se sommaria, dei riassunti A, B e C e del D, eseguito nel corso del laboratorio, mi consente di ribadire nuovamente la centralità e la priorità della comprensione nella realizzazione di un riassunto, ma indica anche la via didattica da percorrere per sostenere la comprensione, prima di chiedere la stesura di un riassunto:

1. in primo luogo attivare delle strategie per sostenere la comprensione del testo a livello microtestuale;
2. successivamente individuare delle parti di testo coerenti dal punto di vista tematico e logico a partire dalla segnalazione grafica dei capoversi (i movimenti testuali);
3. di ciascun movimento testuale individuare l'idea centrale, in modo da consentire, attraverso la gerarchia interna, di operare delle cancellazioni;
4. far notare le relazioni logico-compositive tra movimenti testuali fino ad individuare e formalizzare la macrostruttura del testo;

5. lavorare sull'attribuzione del pensiero allo scrivente dell'articolo e sull'eventuale polifonia²⁷;

6. solo a questo punto invitare alla stesura del riassunto e verificarne la correttezza dei concetti e l'efficacia linguistica.

6. Uno sguardo ai “dintorni”: gli altri tipi di errore

Anche se questa riflessione non intende occuparsi degli errori²⁸ specificamente linguistici, non può ignorarli. Considerando il corpus nel suo insieme, infatti, sono presenti vari tipi di errore che rivelano carenze di base di competenza linguistica²⁹, che non vanno sottovalutate e su cui è necessario riflettere e lavorare seriamente dal punto di vista didattico. Ne faccio, di seguito, poco più che un elenco (poiché non è questo il centro del mio discorso) seguendo la classificazione di Adriano Colombo (2011) e portando qualche esempio. Vi si possono riscontrare convergenze con gli articoli e gli studi che trattano l'argomento della scrittura accademica³⁰ e che, a volte (ad esempio in Amenta, Assenza 2018) riflettono se lo standard della lingua vada riconsiderato alla luce delle nuove acquisizioni dei sociolinguisti. Nel corpus da me considerato vi sono anche delle differenze rispetto alle osservazioni degli studiosi che ho letto, riconducibili sia all'influenza dell'italiano regionale, in questo caso di area settentrionale, sia alla natura dei testi analizzati, che erano stati prodotti, come osservato in precedenza, nel contesto guidato di un laboratorio di scrittura.

In primo luogo appaiono subito agli occhi gli *errori di editing* (ad esempio la mancanza dello spazio dopo il segno di punteggiatura, gli accenti grafici acuti anziché gravi o viceversa³¹: *cinquantatrè* per *cinquantatré*, sulla cui scelta ha inciso sicuramente la pronuncia regionale).

²⁷ Si veda su questo Mortara Garavelli 1985; Calaresu 2004; Roggia 2022 e, per le riflessioni didattiche, Marinetto 2022.

²⁸ Sull'identificazione dell'errore i linguisti discutono molto. Rossi, Ruggiano 2022 distinguono tra errori di sistema e improprietà, considerando queste ultime delle forme appartenenti al sistema lingua, ma limitate alle varietà meno formali.

²⁹ La bibliografia sugli errori dell'italiano d'oggi, come deviazione dalla lingua standard, è molto ricca. Volendo fare delle scelte vorrei citare da un lato Salvatore Claudio Sgroi (2018), che conia il concetto di «grammatica laica» e mette l'accento in particolare sulle diverse varietà di italiano e sul ruolo auspicabile della scuola come valorizzatore delle competenze degli alunni e Luca Serianni che invece è più attento alla ricerca della “norma” (Serianni, Benedetti 2009).

³⁰ Fiorentino (2015) identifica in questo modo tutti gli scritti, anche informali, prodotti nel contesto universitario e analizza in particolare gli abstract delle tesi di laurea.

³¹ Colombo (2011: 58) osserva che l'uso della scrittura a tastiera ha introdotto una distinzione tra l'accento acuto e quello grave che non era presente nella scrittura manuale e che va accettato e insegnato.

Vi sono poi gli *errori ortografici* (per fortuna limitati quasi totalmente all'utilizzo degli apostrofi, che segnalano incertezza tra apocope ed elisione (*un opinione / un'immenso*), oltre alla mancata segnalazione dell' apocope in *po'*, scritto spesso con l'accento).

Gli *errori di lessico* sono numerosi: dovuti a sbagliata selezione semantica (Colombo 2011: 70) «i libri potrebbero essere addirittura *favoreggiati*» anziché *favoriti*, *movente* al posto di *causa* o errori riguardanti il registro («questa proposta sarebbe stata probabilmente presa in giro») o come l'utilizzo del confidenziale *Mark*³², forse per evitare la ripetizione di Zuckerberg.

Molto frequenti gli errori di *reggenza sintattica*: «la grande influenza che Mark Zuckerberg ha nelle persone» (anziché *sulle persone*); «il tema dei libri si può adattare molto bene nel web» (anziché *al web*).

La *punteggiatura*, assieme alla coesione è forse il settore più critico. Si notano la presenza della virgola tra soggetto e predicato, soprattutto se il soggetto viene rappresentato da un sintagma articolato («lo dimostra il fatto che i programmi finalizzati all'incoraggiamento della lettura, non abbiano mai funzionato») e tra predicato e argomenti; l'apertura e la mancata chiusura di un inciso o la sua mancata segnalazione («Mark Zuckerberg che / grazie alla sua creazione / è riuscito a diventare uno degli uomini più potenti del mondo»); la mancanza della virgola tra complemento o subordinata non argomentale iniziali e frase reggente («Se questa proposta fosse stata fatta da qualcuno più vecchio di Mark Zuckerberg / sarebbe stata probabilmente presa in giro»).

Frequenti i *richiami anaforici non corretti*³³: utilizzo dei coreferenti *l'inventore* e *l'ideatore* per indicare Zuckerberg, che era stato nominato nell'articolo come «l'inventore del social network più importante del pianeta», oppure, al contrario, difficoltà nell'individuare un corretto coreferente per evitare eccessive ripetizioni, oppure utilizzo “opaco” dei pronomi personali e uso scorretto del gerundio (non riferito al soggetto sintattico della reggente) che portano a individuare referenti non adeguati.

Una grossa difficoltà di tipo sintattico / testuale sono gli *accordi dei tempi* (i tempi deittici/anaforici)³⁴: tempi subordinati a una reggente al passato («Mark Zuckerberg non si è affatto preoccupato, tant'è che ha chiesto ai suoi utenti di aiutarlo a proporre titoli di libri interessanti, nella speranza che da queste letture possano nascere riflessioni e discussioni»), o tempi che rendano il futuro del passato («Zuckerberg fa il primo passo e propone la lettura di un saggio. Forse ha pensato che da queste letture potranno nascere dibattiti co-

³² Problema questo evidenziato anche in Cacchione 2011 e che si può considerare una mancanza di appropriatezza pragmatica (si veda anche Fiorentino 2011).

³³ Cacchione 2011 nota in particolare gli errori di coesione legati alla referenza: referenti ambigui, catene anaforiche deboli...

³⁴ Sul sistema dei tempi verbali fondamentale Bertinetto 1986.

struttivi e condivisioni di idee, deduce Stancanelli. Non si è preoccupato dell'effetto che avrà la sua proposta sulle case editrici, sugli uffici stampa, non ha pensato nemmeno alla concorrenza che potrebbe nascere o al profitto»).

Rimanendo nell'ambito dell'utilizzo delle forme verbali, gli studenti sembrano del tutto digiuni della loro funzione testuale-comunicativa. Ignorano infatti che i tempi in uno scritto, oltre alle funzioni deittica (collocare un evento nel passato, nel presente o nel futuro rispetto al momento dell'enunciazione) e deittico/anaforica (indicare se l'evento è precedente, contemporaneo o successivo rispetto al tempo di riferimento scelto) (Palermo 2013), svolgono anche quella, più specificamente testuale, chiamata *Tempus* (ossia «segnale comunicativo macro-sintattico»). Infatti la scelta dei tempi dipende anche dall'«atteggiamento linguistico», che consente di distinguere i tempi narrativi da quelli commentativi (Weinrich 1978): una volta scelto il sistema di riferimento, i tempi possono assumere anche le funzioni deittica o deittico / anaforica³⁵. L'intreccio di tutti questi elementi rende l'uso dei tempi assai complesso, anche per gli studenti madrelingua e richiede da parte loro molta riflessione e molto esercizio per raggiungere una soglia accettabile di comunicazione.

7. L'interlingua degli studenti: diverse capacità di progettazione testuale

L'analisi del testo qui formalizzata nel par. 4 è stata oggetto della terza lezione del corso, la prima sul testo in questione, che era stato inviato in precedenza ed era assolutamente tassativo aver stampato e letto prima dell'inizio della lezione.

Lo strumento che utilizzavo era, materialmente, una presentazione in Power Point, ma il processo si costruiva al procedere della lezione anche con il contributo degli studenti, da me continuamente sollecitato.

Il primo passo³⁶ è stato chiedere loro di individuare i punti di difficile comprensione a livello locale, ossia porsi e porre le domande e darsi le risposte. Se le criticità non venivano segnalate, ero io a porre loro alcune domande sollecitando le risposte e, solo in ultima istanza, a fornire anche le (possibili) risposte.

³⁵ Il complesso argomento diventa più semplice se prendiamo degli esempi dal testo. Nel caso dei nostri riassunti era possibile distinguere l'incipit di tipo commentativo (che poteva avere, quindi, come tempo di riferimento il presente), seguito dalla narrazione della proposta di Zuckerberg (che poteva prendere come tempo di riferimento un tempo passato), con ritorno ai tempi commentativi quando si tornava a riferire l'opinione della giornalista.

³⁶ Per una più distesa esposizione del percorso didattico si vedano Campagnolo, Iannacci 2022 e Paschetto 2022, riferiti rispettivamente alla scuola secondaria inferiore e superiore. Per i laboratori universitari abbiamo infatti seguito, con le debite differenze, lo stesso schema.

Il secondo passo³⁷ è stato poi considerare la divisione in capoversi del testo e chiedersi se i capoversi coincidessero con delle unità tematiche, oppure se fosse opportuno individuare delle unità tematiche superando la segnalazione dei capoversi³⁸.

Per questo testo abbiamo convenuto che era possibile considerare i sei capoversi come delle unità tematico-comunicative, ossia movimenti testuali.

Di ciascun movimento testuale, poi, si sono osservati gli aspetti informativi e quelli comunicativi, in particolare le relazioni logico-compositive interne e il tipo di coerenza complessiva (come già esposto, ad esempio, i primi tre movimenti testuali sono a prevalenza narrativa).

Utilizzando criteri tematici e logico-compositivi, di ciascun movimento testuale è stata individuata (e appuntata dagli studenti) l'idea centrale, dove risultava possibile. In MT5 l'idea centrale non era facilmente individuabile, mentre risultava centrale la relazione di opposizione tra televisione e rete. Dove vi erano connettivi, o altre strategie linguistiche a segnalare le relazioni logiche, sono state individuate.

Un'attenzione particolare è stata da me dedicata alla polifonia del testo e (come esposto nel par. 4) alle relazioni logiche principali interne ai movimenti testuali e a quelle tra movimenti testuali, fino a costruirne lo schema globale, corrispondente, sul piano cognitivo, alla sua macrostruttura.

Non ho elementi per individuare la reale comprensione degli studenti, salvo le interazioni verbali, che però erano limitate solo a una parte degli studenti (in presenza o, prevalentemente, *on line*), e salvo, ovviamente, i riassunti da loro prodotti.

7.1. Uno sguardo complessivo: modalità proposizionale o non proposizionale?

I due riassunti che seguono sono di due studentesse che avevano frequentato la lezione di analisi del testo, e le osservazioni che possiamo trarre da ambedue li evidenziano come diversi per molti aspetti³⁹, ma i due riassunti sono accomunati da alcuni elementi simili.

A differenza dei riassunti del par. 5, che presentavano problemi di non avvenuta comprensione, qui non appaiono grosse incomprensioni (segno che la lezione di analisi era stata seguita/compresa), inoltre si individua in ambedue la struttura di ancoraggio, per la presenza di un incipit che inquadra il testo e per l'utilizzo, più o meno adeguato, dei capoversi. Le due studentesse, quindi,

³⁷ Da qui in avanti i contenuti della lezione sono stati esposti nel § 4.

³⁸ Sul rapporto tra capoversi e movimenti testuali si veda in particolare Ferrari *et al.* 2021: 29-32.

³⁹ Tralascio volutamente le correzioni da me apportate, le mie osservazioni e la richiesta di modifiche, perché esulano dal tema che mi sono proposta. Riguardano alcuni degli elementi analizzati nel § 6: editing, lessico.... oltre agli aspetti sintattici e testuali considerati qui.

sono in grado di riferirsi a un modello di riassunto che hanno ricavato dalle poche lezioni svolte fino a quel momento.

I due riassunti sono però diversi tra loro e credo possano ben rappresentare la differenza tra una scrittura non proposizionale e una proposizionale.

Nel primo riassunto (riassunto E) le informazioni, anche se corrette, sono semplicemente accostate, mentre nel secondo sono collegate in una struttura complessiva che rende evidenti i nessi logico-compositivi del testo di partenza.

Ma osserviamo i riassunti con attenzione, sempre tralasciando gli aspetti relativi all'editing e alla formulazione linguistica di superficie.

Riassunto E

L'articolo di giornale "Un Super Club per la lettura- l'ultima sfida di mr. Facebook", scritto da Elena Stancanelli e pubblicato su "La Repubblica" il 5 gennaio 2015, parla della proposta lanciata da Zuckerberg agli utenti del web. ■

Il 4 gennaio 2015, l'inventore di Facebook ha proposto la creazione di un gigantesco club del libro dandosi come obiettivo la lettura di almeno due libri al mese. ■

Zuckerberg, non preoccupandosi di essere retorico e controproducente, ha chiesto agli utenti di proporre libri interessanti proponendo per primo la lettura del saggio "La fine del potere" di Moises Naim. ■

L'inventore, non preoccupandosi neppure dei risvolti economici della sua richiesta, ha pensato che dalla lettura dei libri potessero nascere delle discussioni e riflessioni. ■

Secondo le statistiche, in Italia solo il 6 per cento della popolazione legge almeno un libro al mese e, durante un'intervista, lo scrittore statunitense Philip Roth ha dichiarato che il numero dei lettori di romanzi potrebbe essere paragonato ai lettori di poesia. ■

Secondo gli editori oggi giorno le storie non abitano più nei libri ma nelle serie tv e nei videogiochi. ■

La televisione, ricca di programmi banali e di intrattenimento leggero seguiti da utenti passivi, non è la rete e ciò Zuckerberg lo sa molto bene. ■

Il web è una specie di inconscio collettivo in cui gli utenti partecipano attivamente e con entusiasmo al lancio di sondaggi e classifiche, esternando le proprie emozioni e i propri sentimenti. ■

Come in rete, dai libri emerge la solitudine di un essere umano che viene poi condivisa con i lettori. ■

Se la proposta di Zuckerberg avrà successo, non sarà solo grazie al suo talento ma al fatto che finalmente esiste uno spazio dove i libri potranno essere considerati alla pari, o addirittura avvantaggiati, di calciatori e cuochi. ■

Il testo si presenta diviso in capoversi (qui evidenziati dal simbolo ■), che però non sono dominati dalla studentessa. Al primo, che corrisponde correttamente all'incipit, ne seguono tre che riguardano Zuckerberg, le cui informazioni potrebbero, proficuamente, venir accorpate, anche perché la progressione tematica è di tipo costante (come nel testo di partenza), quindi, dal punto di vista sintattico, sarebbe stato utile e possibile organizzarle in una o due frasi complesse con lo stesso soggetto sintattico.

Maggiori problemi mostrano i capoversi successivi (che, difatti, nel testo di partenza, presentano le maggiori difficoltà): il quinto e il sesto (anche questi potrebbero venir accorpate) cambiano tema e riguardano la lettura, ma il legame con la parte precedente di testo e anche con la parte successiva non viene esplicitato. I movimenti testuali sono semplicemente accostati: prima si parla di Zuckerberg (3 capoversi), poi di lettura (2 capoversi), poi di televisione (1 capoverso), poi di web e di libri (2 capoversi), poi si conclude (1 capoverso).

La studentessa ha capito e ha reso linguisticamente l'opposizione tra televisione e rete a vantaggio della seconda, così come sa esprimere la vicinanza/somiglianza tra rete e libri, che giustifica la tesi finale del testo di partenza, quindi, complessivamente, il testo è stato compreso. Ma la lingua ha saputo restituirlo?

Il risultato complessivo è "sgranato", le informazioni sono accostate e non collegate logicamente; i cambi tematici non sono giustificati, in quanto la studentessa ha posto attenzione ai capoversi ma non li domina. Complessivamente, dunque, una scrittura che si può definire non strutturata o non proposizionale.

Inoltre, non vi è traccia dell'attribuzione esplicita del parere alla giornalista autrice dell'articolo.

Riassunto F

L'articolo "un super club per la lettura. L'ultima sfida di mr. Facebook", scritto da Elena Stancanelli e pubblicato su la Repubblica il 5 gennaio 2015, racconta l'ultima proposta di Mark Zuckerberg, il fondatore del social network più importante del pianeta. L'uomo lancia sul web l'idea di creare un club del libro che abbia come obiettivo principale la lettura di almeno due libri al mese.

■
Mark Zuckerberg gode di una rilevante notorietà grazie all'invenzione di Facebook, il social network più celebre e più apprezzato al mondo con 1,3 miliardi di iscritti e con tanti altri miliardi di dollari guadagnati. Secondo la giornalista, quindi, egli si avvale della propria importanza per presentare sul web la sua ultima idea: creare un grande circolo di lettura virtuale con il proposito di leggere almeno due libri al mese. Quando Zuckerberg avanza questa proposta, però, non teme di poter risultare noioso, né tanto meno si preoccupa di eventuali riscontri economici da parte delle case editrici, perché egli ritiene

che da queste letture possano scaturire delle riflessioni, **motivo per il quale** egli è il primo a consigliare un libro. ■

Tuttavia, secondo le statistiche, un italiano su due non legge neanche un libro all'anno e solamente il sei per cento della popolazione italiana legge almeno un libro al mese. Tali percentuali vengono confermate anche da Philip Roth, il quale ha affermato in una celebre intervista che il numero di lettori sarebbe diminuito ulteriormente. **Questa diminuzione è causata** dalla nascita di serie tv e dallo sviluppo delle sceneggiature dei videogiochi che comportano, **di conseguenza**, una scarsa vendita di libri. ■

Nonostante ciò, però, l'intuizione di lanciare tale idea sulla rete può stravolgere completamente le statistiche. La rete, **infatti**, ha il potere di coinvolgere maggiormente gli utenti, **in quanto** vengono incentivati ad essere creativi, attraverso le numerose classifiche che vengono stilate e grazie all'interesse di rendere pubblico il privato. La televisione, **al contrario**, si occupa di argomenti banali e rende i telespettatori passivi. ■

Elena Stancanelli sottolinea, **quindi**, **in questo modo**, come la proposta di Zuckerberg possa riscontrare un determinato successo, **proprio perché** la natura particolare di condividere interessi in rete corrisponde alla vera essenza di un libro. ■

Il confronto del riassunto F con il testo precedente risulta, a mio parere, molto interessante.

Vengono usati consapevolmente cinque capoversi che legittimamente possono venir considerati movimenti testuali (in quanto unità tematiche e logiche): il primo è l'incipit con l'aggiunta della proposta di Zuckerberg; il secondo tematizza Zuckerberg; il terzo la lettura; il quarto riguarda la natura della rete contrapposta quella della televisione e il quinto è la conclusione.

La voce della giornalista viene segnalata in due passaggi (qui sottolineati), anche se quest'aspetto potrebbe essere migliorato.

Ciò che rende compatto questo testo, e che segnala una capacità superiore di controllo della scrittura è soprattutto la resa corretta e personale della sua macrostruttura: con «Secondo la giornalista, *quindi*, egli si avvale della propria importanza per presentare sul web la sua ultima idea» la studentessa esplicita un'inferenza richiesta dal testo di partenza, attribuendo il pensiero alla giornalista, segnalandolo anche come una consecuzione della parte precedente di testo attraverso l'uso di un connettivo corretto (*quindi*)⁴⁰.

Anche gli altri due punti critici (che corrispondono a passaggi fra movimenti testuali) vengono segnalati, utilizzando i connettivi adeguati: «*Tuttavia*, secondo le statistiche, un italiano su due non legge neanche un libro all'anno» segnala la contrapposizione con le informazioni precedenti e «*Nonostante ciò*,

⁴⁰ I connettivi e gli elementi frasali e non frasali di collegamento sono stati evidenziati in grigio.

però, l'intuizione di lanciare tale idea sulla rete può stravolgere completamente le statistiche» segnala correttamente la relazione logico-compositiva di tipo concessivo, ma anche esplicita un'inferenza necessaria (si veda l'analisi del testo del par. 4), motivandola poi di seguito (motivazione segnalata da *infatti*: «La rete, *infatti*, ha il potere di coinvolgere maggiormente gli utenti»).

L'opposizione tra rete e televisione viene segnalata dall'uso di un connettivo (*al contrario*) e la conclusione viene introdotta da un connettivo corretto (*quindi*) e dalla locuzione *in questo modo*, incapsulatore della porzione precedente.

È ricostruita dunque la coerenza del testo di partenza supportata anche da un'adeguata coesione ottenuta attraverso degli strumenti linguistici (connettivi, incapsulatore, elementi di collegamento, divisione ragionata in capoversi) già ad un buon livello di autonomia, anche se migliorabili.

Siamo ad una diversa interlingua rispetto al testo precedente, sia essa frutto di apprendimento recente (la lezione di analisi del testo), oppure sia il risultato di una maturità acquisita in precedenza, o, più verosimilmente, di entrambi.

Le due studentesse hanno seguito l'analisi del testo fatta nel laboratorio, ma, mentre il riassunto E indica che l'autrice ha superato alcuni passaggi del processo linguistico-cognitivo (ha compreso il testo, ha individuato le idee centrali e ha correttamente selezionato), il riassunto F aggiunge a questi passaggi anche la capacità di esplicitare le inferenze necessarie (probabilmente operate, ma non espresse anche dall'autrice del riassunto E), quella di saper segnalare linguisticamente la macrostruttura del testo di partenza attraverso l'uso di adeguati connettivi e stringhe di passaggio e quella di indicare la "voce" della giornalista operando un adeguato distanziamento.

Una scrittura proposizionale, per utilizzare la definizione di Simone.

7.2. Uno sguardo al dettaglio: la resa delle relazioni logico-compositive

Vediamo ora, utilizzando porzioni di altri riassunti, qualche passaggio con maggior dettaglio, individuando i punti critici del testo e le diverse modalità (più o meno mature) per renderli. Se è vero che non ci sono stati grossi fraintendimenti nei 17 riassunti considerati, è altrettanto vero che, nello scrivere un riassunto, è necessario avere «le parole per dirlo»: anche se hanno intuito il senso, non tutti gli studenti riescono a renderlo esplicitandone i passaggi. La premessa (necessaria ma non sufficiente) per riuscire a riproporlo in maniera sintetica è l'aver interiorizzato la sua macrostruttura e non tutti gli studenti, nonostante avessero frequentato la lezione in cui il testo era stato analizzato, avevano raggiunto tale obiettivo.

Cerco qui di evidenziare alcuni passaggi del testo, mettendo a confronto due modi per rendere ciascuno di questi. Il mettere in luce l'interlingua risulta così essere anche un suggerimento di correzione formativa⁴¹.

Ancora una volta, il mio discorso non è quantitativo, ma posso dire con sicurezza che, almeno a questo punto del corso, le rese approssimative e "sgrunate" prevalgono sui riassunti che riescono ad utilizzare una scrittura proposizionale, che dimostri una progettazione che tiene conto di tutto il testo di partenza.

La prima parte del testo (quella che tematizza Zuckerberg) è stata compresa da tutti gli studenti, ma la resa delle relazioni logiche nei diversi riassunti come sono risultate?

7.2.1. La prima parte del testo

Tutti gli studenti hanno costruito un incipit (nei riassunti G e H rappresentato nel primo capoverso) secondo le indicazioni ricevute, anche se più o meno adeguatamente.

Dopo l'incipit andava restituito sinteticamente il blocco di movimenti testuali (MT1, MT2 e MT3) che riguardava Zuckerberg e la sua proposta, che, in un riassunto, andavano il più possibile accorpati, anche in considerazione del fatto che, nel testo di partenza, presentavano una progressione tematica costante. Da questa prima parte del riassunto si doveva però ricavare anche una prima inferenza, ossia esplicitare che, data la sua posizione economica e il suo ruolo nel web, Zuckerberg aveva la possibilità di influenzare gli utenti (si veda su questo il par. 4). La parte narrativa del testo doveva risultare funzionale a questa asserzione.

Riassunto G	Riassunto H
<p>La giornalista Elena Stancarelli riporta nell'articolo "Un super club per la lettura", pubblicato il 5 gennaio 2015 su "Repubblica", la proposta annunciata il giorno precedente da Mr Facebook: Marc Zuckerberg.■</p> <p>Zuckerberg è l'inventore del social network più importante del pianeta e <u>per questo persona molto autorevole, capace così di influire sulla vita e le decisioni delle altre persone.</u> Egli ha proposto dal web la creazione di un gigantesco club del libro e Ø si</p>	<p>L'articolo di giornale "Un Super Club per la lettura- l'ultima sfida di mr. Facebook", scritto da Elena Stancarelli e pubblicato su "La Repubblica" il 5 gennaio 2015, parla della proposta lanciata da Zuckerberg agli utenti del web.■</p> <p>Il 4 gennaio 2015, <u>l'inventore di Facebook</u> ha proposto la creazione di un gigantesco club del libro dandosi come obiettivo la lettura di almeno due libri al mese.■</p>

⁴¹ Sull'interlingua come approccio didattico si veda Pallotti *et al.* 2021.

<p>è preposto (sic) l'obiettivo di leggere almeno due libri al mese. Questa proposta sarebbe stata derisa se fatta da un'altra persona, meno influente e non abituata al mondo di internet. ■</p> <p>Marc ha suggerito egli stesso come prima lettura un saggio e ha chiesto aiuto ai suoi utenti per successive letture, senza preoccuparsi di essere noioso e di possibili risvolti economici, annunciando di voler provare e vedere l'effetto che ciò può fare. ■</p> <p>[...]</p>	<p>Zuckerberg, non preoccupandosi di essere retorico e controproducente, ha chiesto agli utenti di proporre libri interessanti proponendo per primo la lettura del saggio "La fine del potere" di Moises Naim. ■</p> <p>L'inventore, non preoccupandosi neppure dei risvolti economici della sua richiesta, ha pensato che dalla lettura dei libri potessero nascere delle discussioni e riflessioni. ■</p> <p>[...]</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Il riassunto G collega l'incipit con la parte del testo che segue tematizzando, nel terzo movimento testuale, il rema del primo (ossia la proposta di Zuckerberg) con progressione lineare e a distanza; prosegue poi per progressione costante utilizzando dei legami anaforici prima attraverso un iperonimo (*persona*), poi attraverso riprese di tipo pronominale ed ellissi (\emptyset). Richiama poi una porzione precedente di testo attraverso l'incapsulatore anaforico *questa proposta* ed esplicita l'inferenza necessaria dell'influenza del personaggio sugli utenti della rete. Per rendere la prima parte del testo di partenza utilizza due capoversi, oltre all'incipit e, complessivamente, riesce a compattare le informazioni, usando correttamente i tempi verbali (usa il passato prossimo, tempo anaforico, in quanto esprime l'antiorità rispetto al momento dell'enunciazione).

Il riassunto H risulta maggiormente "sgranato", costringendo l'autrice ad utilizzare forzatamente dei richiami anaforici (*l'inventore di facebook, l'inventore*) che si sarebbero potuti evitare se avesse accorpato il secondo e il terzo oppure il terzo e il quarto capoverso. Inoltre il riassunto (che presenta tempi verbali corretti) non esplicita che Zuckerberg è nella condizione di esercitare una notevole influenza sugli utenti del web.

Due livelli di interlingua, a mio parere, ambedue migliorabili, e in tale direzione va operata la revisione.

7.2.2. La seconda e la terza parte del testo

Dopo aver raccontato la proposta di Zuckerberg e averne tratto una prima conclusione, era necessario rendere adeguatamente il passaggio verso il concetto della scarsità di interesse per la lettura e collegare questo con la parte successiva di testo, inoltre esplicitare i legami tra i movimenti testuali e i tre blocchi di movimenti testuali: dalla figura di Zuckerberg si ricava che è persona

che può influenzare gli utenti, d'altro canto oggi si legge molto poco, anche perché è la televisione che risponde al naturale bisogno di storie. Allora si può usare la televisione per i libri? No, ma forse si può usare la rete, date le sue caratteristiche che la avvicina alla lettura dei libri, quindi la proposta di Zuckerberg potrebbe anche funzionare.

In genere la macrostruttura che qui ho sintetizzato al massimo risulta compresa (nel laboratorio ho puntato molto sullo scioglimento del difficile MT5), ma la resa come risulta? Prevalentemente difficoltosa, come vediamo nel riassunto L, che ben rappresenta la maggior parte dei riassunti.

Riassunto I	Riassunto L
<p>[...] <u>Tale progetto potrebbe però cadere nel vuoto.</u> Le statistiche mostrano infatti che in Italia si legge pochissimo, gli editori faticano a vendere libri e Philip Roth, famoso autore americano, disse che il numero di lettori sta diminuendo da essere paragonato al numero di lettori di poesie. <u>Queste informazioni vengono individuate dall'autrice per dimostrare</u> come le storie dei videogiochi e delle serie tv stiano sostituendo i libri.■</p> <p>In televisione hanno successo programmi d'intrattenimento leggero, come gare di cucina e tutorial, <u>ma, in rete è diverso</u> perché alla gente piacciono le classifiche, si è attivi e si condivide mettendo in evidenza i sentimenti. Ciò è simile a quello che fanno gli scrittori quando scrivono. <u>La sfida potrebbe avere successo in quanto idea di Zuckerberg ma anche perché i libri raccontano una storia e suscitano emozioni.</u>■</p>	<p>[...] Secondo le statistiche annuali, nel nostro Paese solamente il 6 per cento degli italiani è solito leggere almeno un libro al mese. L'autrice cita poi lo scrittore americano Philip Roth, il quale afferma che il numero di lettori è diminuito così tanto da essere paragonato a quello dei lettori di poesia.■</p> <p><u>Con la diffusione dei media e della tecnologia, il tasso dei lettori è diminuito ulteriormente e i libri sono stati sostituiti dai videogiochi e dalla televisione,</u> attraverso cui vengono trasmessi programmi prevalentemente leggeri. □ La rete può essere definita come un grande contenitore che raccoglie al suo interno la nostra essenza e i nostri pensieri, invitando l'utente a partecipare attivamente (attraverso sondaggi e classifiche) e ad esternare le proprie passioni.■</p> <p>Grazie alla rete, il club di lettura di Zuckerberg sembrerebbe avere grandi possibilità di trasformarsi in una vera e propria impresa commerciale. ■</p>

Il riassunto I collega il passaggio del tema della lettura con quanto precede («Tale progetto potrebbe però cadere nel vuoto») esplicitando l'inferenza richiesta dal testo di partenza e motiva la sua affermazione («le statistiche mostrano infatti...»). Utilizza inoltre due capoversi che si presentano tematicamente compatti: il primo riguarda la lettura, il secondo tutto il resto del procedere argomentativo. Esprime anche il legame tra scarsità di lettori e televisione, e il confronto/opposizione tra televisione e rete e conclude mettendo in evidenza non solo la somiglianza tra rete e libri, che giustifica la conclusione del testo di partenza, ma anche il legame con la prima parte del testo e le caratteristiche di Zuckerberg. La studentessa ha presente, quindi, tutto il testo nella sua struttura complessiva e riesce a mantenere una salda progettazione del suo riassunto.

L'autrice del riassunto L, invece, anche se non mostra errori di comprensione, mentre riesce a rendere il legame tra scarsità dei lettori e media (parte sottolineata), non trova il modo di ammorbidire i bruschi cambi di tema, soprattutto quello tra televisione e rete, che non vede nemmeno l'utilizzo di un nuovo capoverso (passaggio qui segnalato con il simbolo □). Era, secondo me, una connessione compresa ma che non ha saputo esprimere.

Solo una revisione guidata può aiutare la lingua a piegarsi al pensiero, solo alcune domande mirate sul suo riassunto (perché a questo punto del testo viene introdotta la rete? Quali differenze individua la giornalista tra l'uno e l'altro media? Quali somiglianze? L'opinione della giornalista compare nel riassunto?) possono aiutare a migliorare lo strumento espressivo.

8. Conclusioni

Nei riassunti del piccolo corpus considerato sono presenti altre criticità, che qui elenco soltanto, perché esulano dal tema che mi sono proposta.

Alcuni riassunti omettono le informazioni di qualche capoverso del testo di partenza, nonostante il lavoro di divisione in capoversi e l'individuazione dell'idea centrale di ciascuno; altri (pochi) risultano ancora troppo legati al testo di partenza di cui, con operazione copia-incolla, riportano le precise parole; altri ancora non sanno operare un adeguato distanziamento, in particolare un riassunto sovrappone ai giudizi della giornalista quelli dell'autrice.

Preferisco concludere con qualche riflessione sul tema che mi sono proposta: una volta attuata la comprensione (il passaggio più difficile perché implica una serie complessa di competenze), è necessario un altro passaggio fondamentale: trovare «le parole per dirlo», ossia essere in grado di utilizzare una lingua adeguatamente corretta e dal giusto registro formale, ma soprattutto avere gli strumenti linguistici per rendere la gerarchia del testo di partenza e non limitarsi a una giustapposizione di idee (anche se queste sono le idee centrali di ciascun capoverso).

Per far questo non solo è necessario aver interiorizzato la macrostruttura del testo (il livello più 'alto' della comprensione)⁴², ma anche saperla rendere autonomamente in un testo che non può utilizzare, a livello di lessico, le stesse parole del testo di partenza (soprattutto quando l'autore originario opera qualche incursione nel neo-standard), e nemmeno, a livello di coesione, gli stessi connettivi, se la riformulazione ha modificato le relazioni logiche. Il nuovo testo deve essere, invece, un testo diverso, e le sue parti devono essere gerarchizzate, secondo la gerarchia richiesta dalla nuova formulazione (ma nel rispetto di quella del testo di partenza), e correttamente collegate tra loro.

Per raggiungere un tale risultato, a questo punto del percorso sono necessari un atteggiamento metacognitivo e una o più riscritture. L'esperienza mi suggerisce che è più facile, per gli studenti, imparare (anche se in ritardo) alcune regole ortografiche, morfologiche e sintattiche, che riuscire a rendere la gerarchia di un testo utilizzando una lingua personale e matura (proposizionale).

Come docente/esercitatore vi sono però possibilità di agire: si tratta in primo luogo di conquistare la fiducia degli studenti quando si assicura che la lingua può migliorare con la riflessione e l'esercizio, in quanto l'aspetto metacognitivo aiuta a individuare i problemi e, di seguito, a trovare le soluzioni. È necessario poi sostenere e far accettare un lavoro abituale di revisione e riscrittura dei testi, guidato da qualche conoscenza testuale supplementare, ma soprattutto da una maggiore capacità di controllo della propria scrittura, in modo che i concetti vengano espressi adeguatamente sul piano comunicativo, fino a quando questo non diventi habitus mentale. L'alleggerimento del carico cognitivo operato attraverso l'aiuto alla comprensione che viene offerto dall'attività laboratoriale può essere utile in una fase iniziale (se l'obiettivo è la scrittura), ma deve venir progressivamente ridotto fino a portare gli studenti all'autonomia anche su tale piano. Questo però è un discorso diverso e, certamente, a mio parere, il passaggio più difficile, se si guardano i problemi nella loro completezza.

Riferimenti bibliografici

Amenta, Luisa – Assenza, Elvira (2018), *Per una riconsiderazione dello standard: un'indagine sull'italiano scritto degli studenti universitari di Palermo e Messina*, in «Italice Wratlaviensia», 9/2, pp. 11-36.

⁴² Come affermano molti studiosi, la comprensione si considera avvenuta solo quando si sono portate a termine tutte le operazioni per arrivare alla macrostruttura, chiudendo al momento giusto le microstrutture testuali, e allontanandosi sempre più dalla lingua di superficie.

- Bertinetto, Pier Marco (1986), *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano*, Firenze, Accademia della Crusca.
- Brusco, Simone – Lucisano, Pietro – Salerni, Anna – Sposetti, Patrizia (2014), *Le scritture degli studenti laureati: un'analisi di prove di accesso alla Laurea Magistrale*, in Adriano Colombo – Gabriele Pallotti (a cura di), *L'italiano per capire*, Roma, Aracne, pp. 147-165.
- Cacchione, Annamaria (2011), *L'italiano scritto degli studenti universitari italiani / italofofi*, in «Cuadernos de Filologia italiana», 18, pp. 11-30.
- Caffi, Claudia (1991), *Aspetti pragmatici e testuali delle introduzioni a tesi di laurea e specializzazione in materie scientifiche*, in Lavinio, Sobrero 1991, pp. 71-98.
- Calaresu, Emilia (2004), *Testuali parole. La dimensione pragmatica e testuale del discorso riportato*, Milano, FrancoAngeli.
- Calaresu, Emilia (2021), *Dialogicità*, in Giuseppe Antonelli – Matteo Motolese – Lorenzo Tomasin (a cura di), *Storia dell'italiano scritto. VI. Testualità*, Roma, Carocci, pp. 119-151.
- Calaresu, Emilia (2022), *La dialogicità nei testi scritti. Tracce e segnali dell'interazione tra autore e lettore*, Pisa, Pacini Editore
- Campagnolo, Augusto (2022), *Competenze di accesso all'università: dalla comprensione del testo alla scrittura di sintesi*, in Marinetto, Campagnolo, Iannacci, Paschetto 2022, pp. 82-108.
- Campagnolo, Augusto – Iannacci, Paola (2022), *Il riassunto nella scuola secondaria di primo grado*, in Marinetto, Campagnolo, Iannacci, Paschetto 2022, pp. 148-169.
- Cisotto, Lerida – Novello, Nazzarena (2012), *La scrittura di sintesi di studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria*, in «Giornale italiano della ricerca educativa», V, pp. 41-57.
- Colombo, Adriano (2011), *«A me mi». Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, Milano, FrancoAngeli.
- Colombo, Adriano – Pallotti, Gabriele (a cura di) (2014), *L'italiano per capire*, Roma, Aracne.
- Corno, Dario (1999), *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*, Soveria Mannelli, Rubbettino.
- D'Aguanno, Daniele (2019), *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Roma, Carocci.

- De Santis, Cristiana – Fiorentino, Giuliana (2018), *La carica dei 600: la campagna mediatica sul declino della lingua italiana*, in «Circula», 7, pp. 2-28 (online <https://www.erudit.org/fr/revues/circula/2018-n7-circula04968-1065813ar/>, ultima consultazione: 10.5.2023).
- Ferrari, Angela (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Roma, Carocci.
- Ferrari, Angela (2022), *Il testo scritto tra coerenza e coesione*, Firenze, Cesati.
- Ferrari, Angela – Lala, Letizia – Longo, Fiammetta – Pecorari, Filippo – Rosi, Benedetta – Stojmenova, Roska (2018), *La punteggiatura italiana contemporanea. Un'analisi comunicativo-testuale*, Roma, Carocci.
- Ferrari, Angela – Lala, Letizia – Zampese Luciano (2021), *Le strutture del testo scritto. Teoria e esercizi*, Roma, Carocci.
- Fiorentino, Giuliana (2011), *Scrittura liquida e grammatica essenziale*, in Ugo Cardinale (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità*, Bologna, il Mulino, pp. 219-241.
- Fiorentino, Giuliana (2015), *Aspetti problematici del discorso accademico: un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea*, in «Cuadernos de Filología Italiana», 22, pp. 263-284.
- Fiorentino, Giuliana (2018), *Scrittura liquida e norma linguistica*, 25 maggio 2018, https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Scrittura_liquida.html (ultima consultazione 28.02.2023).
- Fiorentino, Giuliana (2020), *Scrivere come pratica sociale: riassumere per capire e per studiare*, in «Italiano LinguaDue», 1, 2020, pp. 1-24.
- Guerriero, Anna Rosa (a cura di) (2021), *Scrivere. Idee per la didattica della scrittura*, Firenze, Cesati.
- Lavinio, Cristina – Sobrero, Alberto (a cura di) (1991), *La lingua degli studenti universitari*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lavinio, Cristina (a cura di) (2021), *Testi a scuola. Tra lingua e letteratura*, Firenze, Cesati.
- Lumbelli, Lucia (2009), *La comprensione come problema*, Bari, Laterza.
- Marinetti, Paola (2022), *Individuare la polifonia nei testi espositivi / argomentativi: quando il capoverso aiuta*, in Marinetti, Campagnolo, Iannacci, Paschetto 2022: 109-129.
- Marinetti, Paola – Campagnolo, Augusto – Iannacci, Paola – Paschetto, Walter (a cura di) (2022), *Leggere per capire, capire per scrivere. Dalla lettura dei testi alla scrittura di sintesi*, in «Italiano LinguaDue», 1, pp. 1-192.

- Mortara Garavelli, Bice (1985), *La parola riportata. Prospettive di analisi del discorso*, Palermo, Sellerio.
- Palermo, Massimo (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, Bologna, il Mulino.
- Palermo, Massimo – Salvatore, Eugenio (a cura di) (2019), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Firenze, Cesati.
- Pallotti, Gabriele – Borghetti, Claudia – Rosi, Fabiana (2021), *Insegnare a scrivere nella scuola primaria. Il progetto Osservare l'interlingua*, Cesena / Bologna, Caissa Italia.
- Paschetto, Walter (2022), *Il riassunto al biennio*, in Marinetto, Campagnolo, Iannacci, Paschetto 2022: 170-192.
- Roggia, Carlo Enrico (2022), *Plurivocità, polifonia e opacità dei testi*, in Marinetto, Campagnolo, Iannacci, Paschetto 2022: 65-80.
- Rossi, Fabio (2020), *Per una tipologia dell'errore sulla base di elaborati scritti in lingua italiana di studenti L1 e L2*, in «Italiano LinguaDue», 1, pp. 159-185.
- Rossi, Fabio – Ruggiano, Fabio (2022), *Errori, orrori, regole e falsi miti dell'italiano contemporaneo*, Firenze, Cesati.
- Ruggiano, Fabio (2022), *Uno sguardo sul verbo: forme, usi, varietà*, Firenze, Cesati.
- Serafini, Maria Teresa (1993), *Scritture universitarie 1*, in «Italiano&Oltre», 5/1993, pp. 272-278.
- Serafini, Maria Teresa (1994), *Scritture universitarie 2*, in «Italiano&Oltre», 1/1994, pp. 12-19.
- Serianni, Luca – Benedetti, Giuseppe (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci.
- Simone, Raffaele (1980), *Parlare di sé*, in AA.VV., *Il trionfo del privato*, Roma-Bari, Laterza.
- Simone, Raffaele (2000), *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Bari, Laterza.
- SgROI, Salvatore Claudio (2018), *Saggi di grammatica «laica»*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Weinrich, Harald (1978), *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*, Bologna, il Mulino.
-

L'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica

IGOR DEIANA

Teaching Italian as L2 to adults in the Italian public school

This paper explores the exploration of the history of teaching L2 Italian to adults in the Italian public school. The contribution examines courses of Italian as L2 organised by the *Centri Territoriali Permanenti per l'educazione degli adulti* (CTPs) and later by the *Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti* (CPIAs). Focusing on the "Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana", we discuss the main stages through which they have evolved and consolidated. The paper also considers some critical aspects and tries to understand their causes. Finally, the paper documents some of the impacts that the limits of the legislation may have on teaching.

Il contributo si occupa della storia dell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica. Esamina i corsi di italiano L2 organizzati dalla fine degli anni Novanta dai *Centri Territoriali Permanenti per l'educazione degli adulti* (CTP) e poi dai *Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti* (CPIA). Concentrandoci sui "Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana", vengono illustrate le principali tappe attraverso le quali si sono evoluti e consolidati. Il contributo considera inoltre alcuni aspetti critici e cerca di comprenderne le cause. Infine, vengono documentate alcune delle ricadute che i limiti della normativa possono avere sulla didattica.

IGOR DEIANA (ig.deiana89@gmail.com) ha conseguito la laurea magistrale con lode presso l'Università degli Studi di Cagliari discutendo una tesi in Linguistica educativa. Ad ottobre 2022 ha conseguito il dottorato in Scienze letterarie, librerie, linguistiche e della comunicazione internazionale all'Università per Stranieri di Perugia. Nel corso degli studi ha partecipato tre volte al programma europeo Erasmus presso l'Université de Poitiers (Francia), la Cardiff University (Regno Unito) e l'Université de Caen-Normandie. Igor Deiana ha insegnato italiano L2 presso strutture di acco-

glienza dedicate a richiedenti asilo e rifugiati, il Centro per l'insegnamento dell'italiano agli stranieri (CIS) dell'Università degli Studi di Cagliari e in diverse sedi dei CPIA sardi. È docente di ruolo nella classe di concorso A23 presso il CPIA di Cagliari. Attualmente è docente a contratto presso l'Università degli Studi di Sassari, dove insegna Linguistica italiana nel Corso di Laurea triennale in Mediazione linguistica e culturale, ed è parallelamente assegnista di ricerca nell'ambito del Progetto di ricerca PeDESS (Pedagogia e Didattica per l'Educazione linguistica nella Scuola e nella comunità Sarda) dell'Università degli Studi di Cagliari.

1. Introduzione

I movimenti migratori che dagli anni Ottanta coinvolgono il nostro paese hanno determinato il fiorire di attività rivolte alla formazione linguistica degli allogliotti residenti in Italia. Quanto registrato tra la fine degli anni Novanta e il primo decennio degli anni Duemila, periodo durante il quale la presenza degli stranieri è cambiata quantitativamente e qualitativamente (Colucci 2018), ha spinto anche la scuola italiana a impegnarsi nell'organizzazione di queste attività.

Dopo una breve descrizione dei Centri Territoriali Permanenti (d'ora in avanti CTP) e dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (d'ora in avanti CPIA), istituzioni in cui l'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica si è consolidate, il contributo ripercorre le principali fasi che hanno caratterizzato queste attività. Partendo da quanto fatto nei CTP dalla fine degli anni Novanta, quando l'italiano L2 non faceva parte dell'offerta formativa ordinamentale della scuola italiana, si cercherà di capire come questo si sia sviluppato nell'istruzione degli adulti. Concentrandoci sull'attuale situazione dei CPIA, si prenderanno in considerazione gli aspetti critici che attualmente caratterizzano l'insegnamento dell'italiano L2 nella scuola pubblica e nello specifico i *Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana* (d'ora in avanti percorsi AALI). Per comprenderne il ruolo e evidenziarne punti di forza e debolezza, il contributo ripercorre le fasi che hanno portato all'istituzione di questi corsi e si concentra sulla normativa e sul corpo docente che vi opera. In conclusione, sono offerti alcuni esempi che documentano come i limiti legislativi e organizzativi possano avere ricadute effettive nella didattica.

2. I CTP

Istituiti con l'ordinanza ministeriale n. 455 del 29 luglio 1997, i CTP rappresentano una delle sfide più ambiziose della scuola italiana della fine degli anni Novanta. Nell'ambito della più ampia e articolata riforma che si proponeva di cambiare il sistema scolastico italiano, i CTP ambivano a unificare e coordinare attraverso un'unica gestione l'offerta formativa per gli adulti che fino a quel momento era stata garantita dalla scuola elementare e dalla scuola media. Si proponevano di diventare un'istituzione di riferimento per l'apprendimento permanente; infatti, come indicato nell'articolo 2 dell'ordinanza del 1997, furono incaricati della realizzazione di attività in grado di favorire:

obiettivi di alfabetizzazione culturale e funzionale, consolidamento e promozione culturale, rimotivazione e riorientamento, acquisizione e consolida-

mento di conoscenze e competenze specifiche, pre-professionalizzazione e/o riqualificazione professionale (MPI 1997: art. 2, comma 1).

Coerenti e in armonia con quanto richiesto in ambito europeo e internazionale a tutti i paesi impegnati nell'implementazione dell'apprendimento permanente, in Italia questi obiettivi incontrarono numerosi ostacoli che resero impossibile la loro traduzione operativa. Quanto richiesto ai CTP si scontrava con le sistematiche criticità che avevano caratterizzato l'educazione degli adulti in Italia e più in generale l'istruzione pubblica: si ambiva a creare un sistema per l'educazione degli adulti senza però porre rimedio agli aspetti che storicamente si erano rivelati problematici e che, in una sorta di circolo vizioso, furono amplificati dalle stesse politiche scolastiche che li ignorarono. Tra i tanti problemi, quelli legati alla formazione del corpo docente ebbero un grande peso; infatti, vista la complessità degli obiettivi stabiliti e le particolarità dell'utenza, è evidente come la formazione e le competenze del corpo docente fossero la condizione necessaria per il successo di questo progetto. Rivolgendosi a un'utenza vasta ed eterogenea, i CTP prevedevano un modello formativo complesso e articolato e richiedevano un bagaglio di competenze in grado di «far decollare un modello che si [distaccava] molto dalla tradizionale "funzione docente"» (Calaminici, Perona 2006: 29) e che rendeva fondamentale il ricorso a insegnanti con caratteristiche specifiche e adeguate alla realizzazione di obiettivi così ambiziosi.

Pur avendo rappresentato un importante momento di raccordo tra la scuola pubblica e le istituzioni private, le quali in modo differente si erano fino a quel momento occupate dell'educazione e della formazione degli adulti, i CTP non riuscirono «a dispiegare pienamente la portata innovatrice delle premesse che li avevano portati a nascere» (Colosio 2015: 10). Ai limiti che caratterizzavano gli aspetti organizzativi, progettuali e metodologici se ne aggiungono altri due non meno importanti: la scarsa attenzione dedicata al tema dal ministero e gli evidenti limiti dell'ordinamento stabilito nel 1997. «Da prima aggregati a direzioni didattiche e scuole medie e, successivamente, a istituti comprensivi, [mantenuti] in tal modo in uno stato di subordinazione rispetto agli istituti di riferimento e, di fatto, oggetto di cure spesso residuali da parte di una dirigenza già sufficientemente occupata nella gestione delle scuole per minori» (Colosio 2015: 10), i CTP furono penalizzati dalla mancanza dell'autonomia amministrativa, didattica e organizzativa necessaria per la realizzazione di quanto fissato dalla stessa riforma.

Inoltre, è bene ricordare come nel corso degli anni i compiti e le missioni CTP aumentarono: l'impegno per la formazione linguistica dei cittadini stranieri in conseguenza della Legge n. 94 del 15 luglio 2009 e al Decreto del presidente della Repubblica n. 179 del 14 settembre 2011 sono un esempio di come queste istituzioni, già in evidente difficoltà, si videro affidare «una serie di carichi o incombenze non previste che ne [congestionarono] l'attività o

che, addirittura, [ne cambiarono] le priorità in corso d'opera» (Cornacchia 2013: 70).

Nonostante questi limiti fossero chiari ed evidenti dall'inizio dei primi anni Duemila, ad esclusione della parentesi positiva rappresentata dal ministero di Tullio De Mauro, solo alla fine del 2006, a quasi dieci anni dall'istituzione dei CTP, il governo si impegnò per una riorganizzazione del sistema di educazione degli adulti. La svolta annunciata nel comma 632 dell'articolo 1 della legge finanziaria del 2007 diede inizio al lungo iter di approvazione conclusosi con la pubblicazione del Decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 29 ottobre 2012 e la creazione dei CPIA.

3. I CPIA

Istituiti nel 2012 e divenuti operativi il 1° settembre 2015, i CPIA lavorano in rete con le scuole secondarie di secondo grado, gli enti locali e quelli pubblici e privati che si occupano di istruzione e formazione degli adulti e hanno continuato il progetto dei CTP con obiettivi addirittura più ambiziosi. Infatti, avrebbero dovuto portare alla piena sostituzione dei corsi serali per adulti erogati nelle scuole secondarie di secondo grado e dei CTP attraverso la creazione di un unico soggetto dall'identità istituzionale e giuridica in grado di coordinare tutta l'offerta formativa per gli adulti.

I CPIA organizzano «percorsi di istruzione finalizzati al conseguimento di titoli di studio e certificazioni e iniziative di ampliamento dell'offerta formativa» (MIUR 2016). Oltre ai percorsi AALI, l'offerta formativa ordinamentale dei CPIA è costituita dai *Percorsi di primo livello*¹ e i *Percorsi di secondo livello*². Le attività di ampliamento dell'offerta formativa, invece, consistono prevalentemente in corsi di italiano L2, corsi di lingua straniera e corsi di informatica. I CPIA si occupano anche di attività di ricerca in materia di istruzione

¹ I percorsi di primo livello «non si suddividono in anni scolastici, ma in periodi didattici, che possono essere affrontati e conclusi dallo studente in tempi diversi a seconda del suo piano di studi personalizzato» (Colosio 2015: 41). Il primo è finalizzato al conseguimento del «titolo di studio conclusivo del primo ciclo, [corrispondente all'ex licenza media], il secondo permette di conseguire la certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione relative alle attività e insegnamenti generali comuni a tutti gli indirizzi degli istituti professionali e degli istituti tecnici» (MIUR 2016).

² I CPIA realizzano i percorsi di secondo livello grazie agli accordi di rete stipulati con le scuole secondarie di secondo grado. I percorsi di secondo livello si articolano in tre periodi didattici: il primo corrisponde al primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, il secondo è finalizzato all'acquisizione della certificazione necessaria per l'ammissione all'ultimo anno, il quale attraverso la frequenza e il superamento del terzo periodo didattico permette l'ammissione alla prova nazionale per il conseguimento del diploma della scuola secondaria di secondo grado.

degli adulti attraverso i Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo noti anche come CRRS&S (Pitzalis 2019). Inoltre, hanno un ruolo centrale per la verifica dei requisiti linguistici necessari per il rilascio del permesso di soggiorno CE, la valutazione dei titoli validi per l'*Accordo di integrazione* e l'organizzazione della *Sessione di formazione civica e di informazione*: ancor prima della loro istituzione, furono incaricati di questi compiti in quanto eredi diretti dei CTP. Malgrado in diverse occasioni siano state messe in luce le criticità caratterizzanti la preparazione, la somministrazione e la valutazione delle prove utilizzate nei test organizzati in collaborazione con le prefetture (Grego Bolli 2013; Masillo 2019; Deiana 2021a), è importante sottolineare come questo impegno abbia un grande peso tra le attività svolte dai CPIA. Il fatto che i CPIA siano incaricati di questi compiti conferma come l'insegnamento e la valutazione dell'italiano L2 caratterizzano l'identità di queste istituzioni. Elisabetta Prantera e Isabella Quadrelli (2020) hanno documentato come ogni anno un numero relativamente alto di adulti, in media 643 per ogni sessione, si rivolga ai CPIA per sottoporsi al test di conoscenza della lingua necessario per il rilascio del permesso di soggiorno. A questi numeri si aggiungono anche quelli di coloro che frequentano le *Sessioni di formazione civica e di informazione* che, con una media nazionale di 22 corsi attivati, costituiscono una delle principali attività dei CPIA (Prantera, Quadrelli 2020). L'elevato numero di utenti che si rivolge ai CPIA per sostenere il cosiddetto test della prefettura e per frequentare la sessione di formazione civica e di informazione, pur non essendo parte integrante del corpo studentesco, ha un impatto importante sui compiti di questi centri. Il lavoro svolto per questi utenti, i corsi ordinamentali (percorsi AALI) e quelli erogati grazie all'ampliamento dell'offerta formativa dimostrano come l'italiano L2 caratterizzi l'attività dei CPIA.

4. L'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica prima dei CTP

Nonostante l'italiano L2 non facesse parte dell'offerta formativa ordinamentale della scuola italiana, a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta diverse istituzioni organizzarono attività per la promozione dell'integrazione linguistica degli stranieri. Spesso «fino al 1997 gli stranieri venivano inseriti nei corsi di alfabetizzazione per italiani, orientati alla licenza elementare, poiché la normativa consentiva alle strutture pubbliche di offrire solo corsi finalizzati al recupero della scolarità mancata» (Poletti 2015: 2). Sviluppatisi anche in seno alle cosiddette 150 ore, questi corsi non erano «semplici moduli di lingua italiana per adulti, ma [rappresentavano un']occasione di coscienza dei cittadini migranti rispetto ai loro diritti» (Lauria 2011: 84).

5. L'italiano L2 nei CTP

È in continuità con le esperienze dette nel paragrafo precedente che a partire dalla fine degli anni Novanta i CTP si occuparono della formazione linguistica degli stranieri. Malgrado l'Ordinanza ministeriale 455/1997 non facesse riferimento all'insegnamento dell'italiano L2, gradualmente i CTP acquisirono un ruolo centrale prima per l'insegnamento e più tardi anche per la certificazione dell'italiano L2.

Tra la fine degli anni Novanta e i primi anni Duemila, grazie alla lettura dei bisogni del territorio, i CTP si trovarono a organizzare attività per l'integrazione linguistica dei sempre più numerosi cittadini stranieri. Mentre in alcuni casi queste attività furono fatte rientrare in specifici *corsi di integrazione linguistica e sociale* (d'ora in avanti corsi ILS), in altri furono erogate all'interno dei *corsi del primo ciclo di istruzione* (d'ora in avanti corsi PCI), i quali erano costituiti dai *corsi di alfabetizzazione culturale di scuola primaria con valutazione finale* (d'ora in avanti corsi SP) e dai *corsi di scuola secondaria di primo grado con esame di Stato* (d'ora in avanti corsi SPPG).

Nei CTP l'insegnamento dell'italiano L2 aveva poche correlazioni con i corsi di lingua straniera ed era, invece, fortemente legato alle attività orientate al conseguimento della licenza elementare. Lo stesso MIUR già nel 2003 evidenziò come i corsi SP erano «raramente utilizzati per il conseguimento [del] titolo di studio e prevalentemente [rivolti] all'alfabetizzazione di base di cittadini italiani e stranieri» (MIUR 2003: 28). A conferma di ciò, sempre il MIUR definì i corsi ILS complementari rispetto ai corsi SP; infatti, si sottolineava come i due corsi svolgessero «attività formativa che, per taluni aspetti, [hanno] forti correlazioni» (MIUR 2003: 46). Il coinvolgimento dei corsi PCI per l'insegnamento dell'italiano L2 è provato dalla loro forte decrescita registrata a partire dall'anno scolastico 2000/2001, momento in cui furono attivati i corsi ILS (Fig. 1), ed è ancora più evidente nella Fig. 2, che descrive le diverse modalità secondo cui gli italiani e gli stranieri hanno fruito dei corsi SP e dei corsi SPPG.

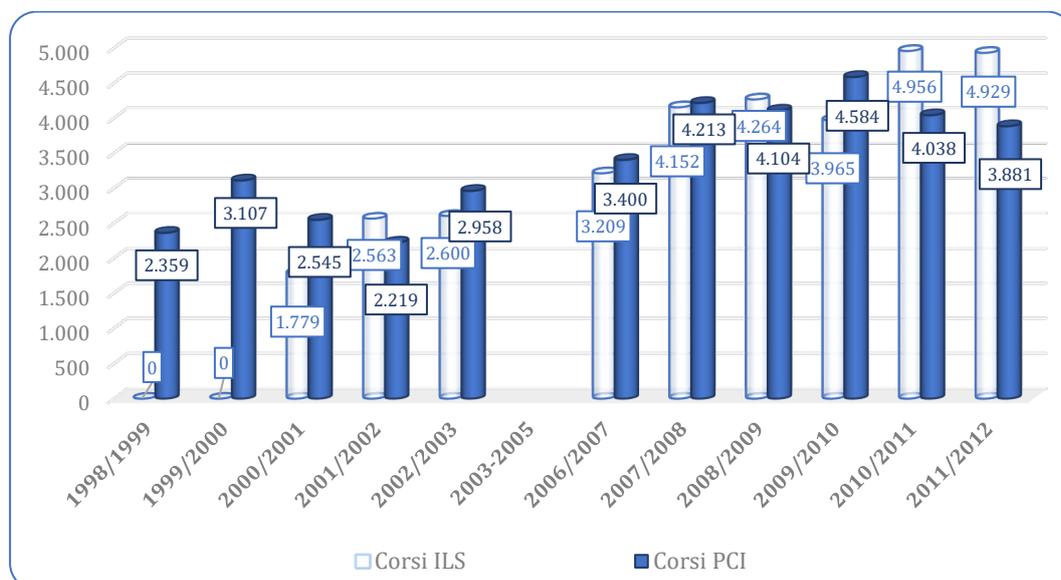


Figura 1: Corsi ILS e corsi PCI attivati: aa.ss. 1998/1999 – 2011/2012³.

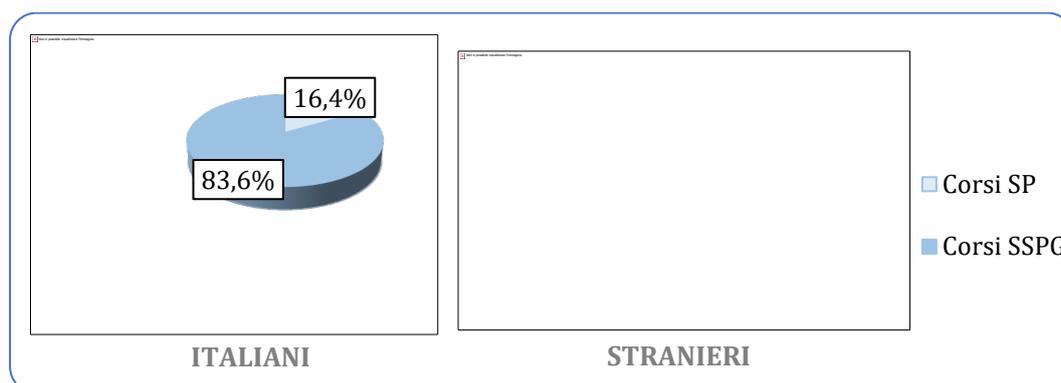


Figura 2: Corsi PCI a.s. 2011/2012: confronto italiani e stranieri⁴.

Quanto detto, inoltre, è documentato anche dalla Tab. 1, che permette di osservare l'evoluzione dell'offerta dei corsi PCI nel decennio che vide i CTP accogliere un numero sempre più alto di stranieri: non stupisce che a questo incremento corrisponda un aumento dei corsi SP. I corsi SP sono stati impiegati per l'integrazione linguistica degli stranieri e hanno affiancato e sostenuto i corsi ILS per tutto il primo decennio degli anni Duemila.

³ I dati relativi agli anni scolastici dal 1998/1999 al 2002/2003 sono tratti da Giulia Governatori e Claudia Montedoro (2006), quelli relativi agli anni scolastici dal 2006/2007 al 2011/2012 da Valentina Pappalardo e Donatella Rangoni (2013).

⁴ I dati sono tratti da Valentina Pappalardo e Donatella Rangoni (2013).

	Corsi SP		Corsi SSPG		TOTALE	
	2001/2002	2011/2012	2001/2002	2011/2012	2001/2002	2011/2012
Abruzzo	8	12	22	20	30	32
Basilicata	10	2	32	6	42	8
Calabria	39	48	74	49	113	97
Campania	30	52	149	180	179	232
Emilia-Romagna	66	129	83	171	149	300
Friuli-Venezia Giulia	4	15	27	35	31	50
Lazio	41	109	201	127	242	236
Liguria	42	75	40	46	82	121
Lombardia	164	498	186	322	350	820
Marche	15	14	20	27	35	41
Molise	3	5	9	6	12	11
Piemonte	109	340	131	223	240	563
Puglia	52	49	143	116	195	165
Sardegna	8	33	89	53	97	86
Sicilia	73	116	330	255	403	371
Toscana	63	163	80	65	143	228
Umbria	5	62	16	29	21	91
Veneto	119	289	80	140	199	429
TOTALE	851	2.011	1.712	1.870	2.563	3.881

Tabella 1: Corsi del primo ciclo di istruzione: a.s. 2001/2002 e a.s. 2011/2012⁵.

5.1. Chi insegnava italiano L2 nei CTP?

L'apparente insolito coinvolgimento dei corsi SP nell'insegnamento dell'italiano L2 può essere compreso solo se si prende in considerazione il contesto in cui i primi corsi furono attivati e le convinzioni generalmente diffuse sull'insegnamento dell'italiano L2. Infatti, in accordo con quanto emerso dai lavori dedicati alla formazione dei docenti di italiano LS all'estero (Lavinio 2008; Cinganotto, Turchetta 2020; Ballarin, Nitti 2023), a lungo si è creduto che, a prescindere dall'adeguata preparazione linguistica e glottodidattica, per poter insegnare l'italiano agli stranieri fosse sufficiente essere di madrelingua italiana. A ciò va aggiunto il fatto che i docenti di italiano L2 non godessero di nessun riconoscimento della loro specifica professionalità nella scuola pubblica (Ciliberti 2008; Diadori 2010; Lo Duca 2013; Grosso 2013).

È in questo sfondo che gli insegnanti della scuola primaria in servizio nei CTP furono ritenuti idonei all'insegnamento dell'italiano L2 e che i corsi SP divennero i primi corsi di italiano L2. In assenza di docenti con una formazione specifica e in seguito al sempre minor numero di iscritti e frequentanti,

⁵ I dati relativi all'anno scolastico 2001/2002 sono tratti da MIUR (2003), quelli per l'anno scolastico 2011/2012 da Valentina Pappalardo e Donatella Rangoni (2013).

i corsi SP e i loro docenti furono obbligati a “reiventarsi” per rispondere ai bisogni del territorio⁶.

Se per gli anni a venire il ricorso ai corsi SP si potrebbe interpretare come un intervento rivolto ai bassi livelli di scolarità registrati tra l’utenza straniera frequentante questi centri, ciò non può essere detto per i primi anni in cui l’italiano L2 fu insegnato nei CTP, periodo in cui si riuscì ad attrarre un’utenza costituita da persone scolarizzate (Calaminici, Perona 2006) e che anche per l’utenza straniera fece registrare una ripartizione equilibrata dei livelli di scolarizzazione e la presenza di diplomati e laureati (Fig. 3).

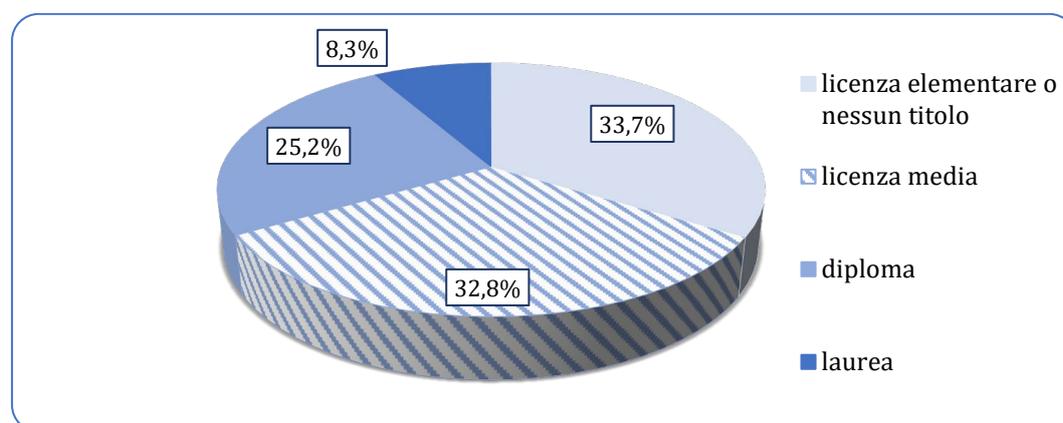


Figura 3: Titolo di studio dichiarato: utenza straniera a.s. 2001/2002⁷.

Questi elementi spingono ulteriormente a supporre che il coinvolgimento dei corsi SP e degli insegnanti della scuola primaria fosse il frutto di una gestione emergenziale della domanda di corsi di italiano L2. Accettabile per una prima e immediata risposta, il fatto che questa sia divenuta una prassi è da considerarsi uno dei più grandi limiti dell’insegnamento dell’italiano L2 dei CTP. Infatti, parallelamente all’affermazione dei corsi ILS, la situazione non cambiò: gli insegnanti della scuola primaria continuarono a insegnare italiano L2 nei corsi SP e nei corsi ILS.

Tenendo presente la centralità dei docenti della scuola primaria e il forte legame che i corsi di italiano L2 hanno intrattenuto con i corsi SP, è facile capire perché spesso nell’insegnamento per gli adulti si sia fatto ricorso a materiali e attività per bambini. Privi della necessaria formazione metodologica e

⁶ Un’ulteriore “reinvenzione” e riconversione è stata poi richiesta in seguito all’abolizione dell’esame di licenza elementare a partire dall’a.s. 2004/2005. Effetto indiretto della riforma Moratti sui CTP, l’abolizione dell’esame stabilì nuove modalità per l’accesso alla scuola secondaria di primo grado e rischiò di avere delle potenziali ricadute anche rispetto al numero di corsi SP attivati.

⁷ I dati sono tratti da MIUR (2003).

didattica, molti docenti hanno continuato a impiegare gli stessi materiali usati nella scuola primaria. Infatti, il fatto che l'insegnamento dell'italiano L2 abbia avuto «una correlazione con l'alfabetizzazione primaria e nessuna correlazione con i corsi di lingua straniera, ha [avuto] delle conseguenze importanti [anche] [...] sul piano della programmazione dell'offerta formativa» (Poletti 2015:2). È bene ricordare come:

sul piano dell'offerta formativa la collocazione dei corsi di lingua seconda nel campo dell'alfabetizzazione può rappresentare un ostacolo nella definizione di curricula e delle metodologie di insegnamento. Anche per quanto riguarda gli utenti a scolarità debole, classificare i corsi di L2 ad essi rivolti sotto la voce di "alfabetizzazione", non consente di delimitare per questa tipologia di apprendenti uno specifico spazio didattico che deve essere necessariamente distinto per metodi e approcci dell'alfabetizzazione primaria degli apprendenti parlanti italiano e naturalmente dei corsi di lingua seconda (Poletti 2015: 2-3).

I CTP incontrarono diverse difficoltà nel garantire una valida didattica dell'italiano L2; infatti,

non è possibile considerare allo stesso modo analfabeti e semialfabeti italiani, e adulti stranieri che apprendono una lingua nuova, non solo perché questi [...] possono avere un quadro sociolinguistico molto vario, ma soprattutto perché per l'immigrato imparare una lingua non significa soltanto saper leggere e scrivere, ma soprattutto e in prima istanza significa imparare a comunicare oralmente, comprendere i messaggi che gli sono rivolti. Si pensi dunque a quanto diverse possono risultare le competenze di comprensione e produzione orale tra un immigrato e un italiano (Troncarelli, La Grassa 2018: 25).

5.2. La riforma dei CTP: verso un nuovo insegnamento dell'italiano L2 ad adulti?

Una prima presa di coscienza dei limiti fino a qui descritti si trova nei testi normativi della riforma dei CTP iniziata alla fine del 2006. A differenza della normativa del 1997, il decreto del Ministro della pubblica istruzione del 25 ottobre 2007 indicò chiaramente come questi centri si sarebbero dovuti occupare anche dell'insegnamento dell'italiano L2. Pur non rappresentando un cambiamento significativo rispetto alla formazione specifica in didattica dell'italiano L2, il decreto stabilì che gli insegnanti della scuola primaria in servizio in queste scuole dovessero essere «forniti delle competenze per l'insegnamento di una lingua straniera». A dieci anni di distanza dalla fondazione dei CTP,

nel documento che prefigura la riorganizzazione dell'istruzione degli adulti si rintraccia un primo chiaro riferimento agli adulti stranieri in qualità di utenti dei delineandi CPIA in «percorsi per la conoscenza della lingua italiana da par-

te degli immigrati per la loro integrazione linguistica e sociale» (Calise 2016: 155).

Seppure annunciata come veloce e imminente, i ritardi accumulati dalla riforma determinarono che, a esclusione delle attività legate al *Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini di Paesi Terzi* (FEI)⁸, fino all'a.s. 2014/2015 l'offerta formativa di italiano L2 dei CTP continuò a essere erogata secondo le modalità descritte.

Dall'a.s. 2009/2010, nel momento in cui l'accertamento delle competenze linguistiche divenne un requisito per il rilascio del permesso di soggiorno di lungo periodo, vi furono alcuni cambiamenti. Parallelamente alla definizione dei compiti che avrebbero dovuto svolgere nell'ambito della certificazione, i CTP, divenuti l'istituzione di riferimento per l'italiano L2, furono costretti a potenziare la loro offerta: il numero dei corsi ILS superò quello dei corsi PCI proprio a partire dall'a.s. 2010/2011. Questo incremento sembra direttamente legato alla richiesta di una più specifica offerta in italiano L2; infatti, diversamente dal titolo rilasciato al termine dei corsi SP, l'aver frequentato e portato a termine con successo un corso ILS attestante la conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 permetteva di dimostrare il possesso del livello richiesto (Calise 2016). Quanto stabilito dalle politiche di immigrazione, inoltre, ha determinato una forte polarizzazione dell'utenza verso il livello A2, livello minimo necessario per il rilascio del permesso di soggiorno con scadenza e per quello di lunga durata e che risultava essere quello più attivato (Tab. 2).

Le politiche di immigrazione che si definirono e consolidarono in questi anni offrirono un contributo nella definizione di linee guida e indicazioni operative condivise a livello nazionale. I documenti prodotti tra il 2010 e il 2012⁹, insieme alle indicazioni nate in seno alla riforma dei CTP, «elaborate

⁸ Sviluppato tra il 2007 e il 2013, il FEI si proponeva di aiutare gli Stati dell'Unione Europea per lo sviluppo e il miglioramento delle politiche e degli interventi rivolti all'integrazione dei cittadini di Paesi terzi (attuazione, monitoraggio e valutazione). Un ruolo centrale era affidato anche alla circolazione di informazioni e buone prassi che permettessero ai cittadini extracomunitari di rispondere ai requisiti imposti per il rilascio del permesso di soggiorno e che facilitassero l'integrazione linguistica e sociale. La realizzazione dei progetti è stata possibile attraverso l'impegno delle reti locali che ha visto in prima linea regioni, province, comuni e anche università, centri di ricerca, associazioni e cooperative appartenenti al terzo settore ed enti no-profit.

⁹ Tra il 2010 e il 2012 furono pubblicati il *Vademecum – Indicazioni tecnico-operative per la definizione dei contenuti delle prove che compongono il test, criteri di assegnazione del punteggio e durata del test* (MIUR 2011), le *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana* (MIUR 2012a), le *Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione* (MIUR 2013), le *Linee guida – Criteri per lo svolgimento del test di conoscenza della cultura civica e della vita civile in Italia* (MIUR 2012b), i *Criteri per lo svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana a livello A2 par-*

con il chiaro intento di offrire [...] soluzioni organizzative, raccomandazioni, buone pratiche, approcci e comportamenti per la progettazione e l'organizzazione dei percorsi» (Colosio 2015: 204) costituirono gradualmente la normativa alla base dei futuri percorsi AALI. Definito da Maria Luisa Calise (2016) «la stagione delle linee guida», questo periodo ha permesso il graduale sviluppo della normativa per la didattica e la valutazione dei livelli A1 e A2. A ciò si aggiungono i documenti riferibili alla valutazione del livello B1 e i sillabi che nel corso degli anni sono stati pubblicati anche per i livelli B1 e B2; infatti, malgrado quelli per la fascia A del QCER siano più numerosi, furono contemplati anche i livelli della fascia B del QCER.

	Livello inferiore all' A2		A2		Livello superiore all' A2		TOTALE
	N	%	N	%	N	%	
Abruzzo	29	25,5	48	42,1	37	32,4	114
Basilicata	0	-	4	100	0	-	4
Calabria	18	34	26	49	9	17	53
Campania	28	26,9	63	60,6	13	12,5	104
Emilia-Romagna	285	36,6	368	47,2	126	16,2	779
Friuli-Venezia Giulia	144	40,6	126	35,5	85	23,9	355
Lazio	137	30,8	212	47,6	96	21,6	445
Liguria	27	27,3	48	48,5	24	24,2	99
Lombardia	528	45,6	452	39	178	15,4	1.158
Marche	96	36,8	133	51	32	12,2	261
Molise	6	60	3	30	1	10	10
Piemonte	63	24,3	166	64,1	30	11,6	259
Puglia	17	26,6	41	64,1	6	9,3	64
Sardegna	2	10	15	75	3	15	20
Sicilia	19	12,2	107	74,3	18	12,5	144
Toscana	59	28,1	95	45,2	56	26,7	210
Umbria	31	31	62	62	7	7	100
Veneto	300	40	345	46	105	14	750
TOTALE	1.789	36,3	2.314	46,9	826	16,7	4.929

Tabella 2: Livello dei corsi ILS a.s. 2011/2012¹⁰.

Altrettanto, però non può essere detto dei livelli inferiori all'A1. Nonostante le stesse modalità di valutazione dei requisiti per il permesso di sog-

lato (MIUR 2012c) e i *Criteri per lo svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana a livello B1* (MIUR 2012d). Si ricorda, inoltre, che grazie al coinvolgimento degli Enti certificatori, fu elaborato il *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2* per i livelli A1 (Ambroso *et al.* 2010), A2 (Ambroso *et al.* 2010), B1 (Ambroso *et al.* 2010a) e B2 (Ambroso *et al.* 2010b).

¹⁰ I dati sono tratti da Pappalardo e Rangoni (2013).

giorno di lunga durata prendessero atto delle esigenze degli studenti analfabeti e a bassa scolarizzazione¹¹, i livelli *pre-Alfa*, *Alfa* e *pre-A1* (Borri *et al.* 2014) non furono presi in considerazione. Questo aspetto colpisce soprattutto se si considera come nel decennio precedente i CTP fossero stati un luogo di sperimentazione e osservazione fondamentale per le ricerche e i lavori sull'italiano L2 in contesto migratorio. Oltre alle sperimentazioni di Fernanda Minuz (2005) svolte a partire dai primi anni Duemila in diversi CTP dell'Emilia-Romagna e a quelle di Paola Casi (2015), non possono essere ignorate le importanti acquisizioni offerte dalle ricerche finanziate dai progetti FEI. Grazie alla collaborazione con centri di ricerca e università (Rocca 2008, 2010; Grego Bolli 2013), queste attività permisero di definire strumenti e pratiche didattiche per i corsi rivolti a adulti con basso livello di scolarità e che si avvicinavano per la prima volta alla lingua scritta. Gestiti e organizzati dalle regioni, i progetti FEI con le loro acquisizioni avrebbero rappresentato un punto di forza per la definizione della normativa dei percorsi AALI: quanto sviluppato nelle singole realtà, sistematizzato tenendo conto delle specificità territoriali e integrato con l'esperienza degli altri gruppi di ricerca, avrebbe offerto un contributo per la definizione di una più valida normativa nazionale.

6. L'italiano L2 nei CPIA

L'insegnamento dell'italiano L2 nei CPIA è garantito grazie ai percorsi AALI e alle attività di ampliamento dell'offerta formativa. Mentre i percorsi AALI sono finalizzati esclusivamente al conseguimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 secondo lo schema orario complessivo della Tab. 3, i corsi erogati attraverso l'ampliamento

¹¹ La circolare ministeriale n. 8539 del 7 dicembre 2010 cercò di far rientrare l'analfabetismo e/o la scarsa o assente scolarità come conseguenza di limitazioni e/o patologie, valutate caso per caso, ricondotte a ipotesi di invalidità, totale o parziale o a patologie gravi che rendono impossibile lo svolgimento del test. Visto che tali condizioni sarebbero dovute essere attestate da una struttura sanitaria pubblica con competenza specifica in materia, dal momento che l'analfabetismo e la scarsa scolarità non rappresentano una "condizione clinica" è facile capire perché «era molto difficile che gli adulti stranieri riuscissero ad ottenere un certificato medico che provasse il loro livello di bassa o nulla scolarizzazione: pochi medici, infatti, si prendevano la responsabilità di certificare una [improbabile e discutibile] condizione clinica non facilmente dimostrabile. D'altra parte, pochi stranieri [...] usufruivano di questa procedura» (Poletti 2015: 2). Un approccio diverso, invece, è quello della circolare ministeriale n. 1204 del 21 febbraio 2012; infatti, fu stabilito che «lo straniero analfabeta funzionale che per questo si trova nell'impossibilità di sostenere il test di lingua italiana A2, [avrebbe potuto] sostenere il test secondo altre modalità che, nella pratica dei [CPIA], si traducono in una prova orale, accettata dalla questura di competenza ai fini del rilascio del permesso di soggiorno» (Poletti 2015: 2).

dell'offerta formativa coprono prevalentemente i livelli inferiori all'A1 e superiori all'A2, non garantiti dai percorsi AALI, e spesso sono attivati anche grazie al ricorso dei fondi FAMI (Morbioli 2019, Porcaro 2019).

	A1	A2	Accoglienza
Ascolto	20	15	20
Lettura	20	15	
Interazione orale e scritta	20	20	
Produzione orale	20	15	
Produzione scritta	20	15	
Totale	100	80	
Totale complessivo	200		

Tabella 3: Percorsi AALI: articolazione dell'orario.

Poiché spesso i CPIA incontrano difficoltà ad attivare l'ampliamento dell'offerta formativa (INDIRE 2018, Epifani, Romiti 2020), è importante ricordare come i percorsi AALI si distinguano da questi corsi per le dirette ricadute che hanno nell'assegnazione del corpo docente. Infatti, solo gli studenti iscritti ai corsi ordinamentali, quindi non quelli frequentanti le attività di ampliamento, contano per l'attribuzione del corpo docente. Nei CPIA in cui i numeri degli iscritti sono bassi questo aspetto scoraggia l'attivazione di corsi di italiano L2 nell'ampliamento dell'offerta formativa.

Essendo l'unica attività di italiano L2 tra quelle ordinamentali della scuola italiana, le prossime pagine si concentrano sui percorsi AALI ma lasceranno intravedere in quale modo nelle diverse realtà questi lavorano parallelamente alle attività di ampliamento dell'offerta formativa.

6.1. I Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana

I percorsi AALI si svolgono sia con frequenza annuale in modalità estensiva, sia con moduli di durata semestrale o di durata inferiore in modalità intensiva. La loro istituzione è avvenuta con il Decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 29 ottobre 2012 e rappresenta un momento fondamentale per la storia dell'italiano L2 nella scuola italiana in quanto per la prima volta l'insegnamento dell'italiano L2 è entrato a far parte della regolare offerta formativa ordinamentale dell'istruzione degli adulti.

Pur riconoscendo all'istituzione dei percorsi AALI un ruolo fondamentale per le politiche educative e linguistiche italiane, a causa di mancanze e vuoti

quanto stabilito dalla normativa ha avuto delle ricadute negative sulla loro realizzazione.

I prossimi due paragrafi, dedicati alla norma e al corpo docente dei percorsi AALI, permettono di capire in quale modo l'esperienza dei CTP abbia avuto un ruolo nella definizione dell'attuale impianto dell'italiano L2 e documentano come le pratiche didattiche e organizzative sviluppate in quasi vent'anni abbiano avuto ricadute nella definizione dell'insegnamento dell'italiano L2 dei CPIA.

6.1.1 La norma

I percorsi AALI sono disciplinati dal decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 29 ottobre 2012 e dalle *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti* pubblicate con il decreto ministeriale n. 26 del 12 marzo 2015 (d'ora in avanti *Linee guida CPIA 2015*).

Il decreto del Presidente della Repubblica 263/2012 descrive l'offerta formativa dei CPIA e ha riconosciuto l'autonomia dell'insegnamento dell'italiano L2 dando un nome a questi percorsi, definendo l'utenza destinataria e stabilendo l'istituzione scolastica che li può realizzare (Porcaro 2019):

I percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana, realizzati dai Centri di cui all'articolo 2 e destinati agli adulti stranieri di cui all'articolo 3, nei limiti dell'organico assegnato, sono finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue elaborato dal Consiglio d'Europa (DPR 263/12 art. 4, comma 1, lett. c).

Se da un lato quanto stabilito ha segnato un cambiamento rispetto alla precedente gestione dell'italiano L2, allo stesso tempo il decreto ha due grandi limiti: aver circoscritto le attività dei corsi ai soli livelli della fascia A del QCER e non aver dato nessuna indicazione sulla formazione e la selezione dei docenti. Infatti, come si vedrà più approfonditamente nel prossimo paragrafo, oltre a stabilire che questi corsi sono attivati «nei limiti dell'organico assegnato», il decreto non offre nessun chiarimento rispetto a chi può insegnarci né tantomeno fissa dei requisiti sulla base dei quali si possa essere ritenuti idonei per l'insegnamento dell'italiano L2.

L'analisi del decreto ministeriale n. 26 del 12 marzo 2015 mette in luce come l'italiano L2 è stato trattato in modo superficiale e approssimativo. Rispetto a quanto previsto per i percorsi di primo e secondo livello, i percorsi AALI hanno a loro disposizione meno strumenti e indicazioni. L'analisi delle fonti che nelle *Linee guida CPIA 2015* costituiscono il "contesto di riferimento" evidenzia una netta differenza di carattere quantitativo e qualitativo a svantaggio dei percorsi AALI: su 61 disposizioni, 29 offrono indicazioni per

i percorsi di primo e secondo livello e solo 3 possono essere considerate valide per i percorsi AALI. Oltre alla differenza numerica, colpisce come i tre provvedimenti si riferiscano esclusivamente al ruolo che i CPIA hanno rispetto ai test per la prefettura e alla sessione di formazione civica e di informazione. Questo aspetto conferma come i percorsi AALI e più in generale i bisogni dell'utenza straniera non siano stati ritenuti prioritari. Per quanto il riferimento ai progetti e alle iniziative promesse dallo stesso ministero per l'italiano L2 sarebbe stato auspicabile, stupisce come addirittura non siano stati presi in considerazione i più importanti e diffusi documenti che “nella scuola del mattino” fanno esplicitamente riferimento agli studenti allocti e in particolare le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. I percorsi AALI, appena istituzionalizzati e privi di una vera tradizione all'interno della scuola italiana, furono istituiti in una situazione di forte svantaggio rispetto ai percorsi di primo e secondo livello.

Sempre restando sulle *Linee guida CPIA 2015*, le quali riprendono in parte le *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana* pubblicate nel 2012 (d'ora in avanti *Linee guida AALI 2012*), una loro attenta analisi permette di capire come siano state scritte senza il sostegno o il ricorso alla consulenza di esperti qualificati e specialisti dell'italiano L2 (Troncarelli, La Grassa 2018). Non volendo negare i punti di forza di questi documenti, si evidenzia come, grazie al coinvolgimento di esperti consapevoli delle potenzialità dell'autonomia scolastica e specialisti dell'educazione e dell'istruzione degli adulti, questi aspetti sono stati trattati con attenzione e precisione¹². Rispetto all'autonomia si segnala, infatti, come queste

non si pongono come un prescrittivo “programma ministeriale”, ma vogliono costituire un sostegno all'autonomia dei CTP per un'efficace organizzazione del curricolo e un'adeguata definizione del piano dell'offerta formativa. [...] I contenuti curriculari espressi vanno intesi come base di riferimento per la definizione di modelli organizzativi costruiti sulle reali esigenze delle diverse tipologie dell'utente adulto straniero, per la valorizzazione delle sue competenze formali, non formali ed informali (MIUR 2012a: 4).

Il documento precisa anche che

lo studente adulto, e ancor di più lo studente straniero adulto, si trova di fronte a molteplici difficoltà che investono vari aspetti della sua sfera personale, dagli ostacoli di carattere psicologico e socio-culturale a quelli di tipo pedago-

¹² Il gruppo di lavoro incaricato della redazione delle proposte impiegate per la redazione delle *Linee guida AALI 2012* era costituito da una dirigente tecnica del MIUR, due dirigenti scolastici, due membri dell'ANSAS (Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica), una ricercatrice INVALSI e un docente di italiano, storia e geografia in servizio nel CTP.

gico, ostacoli che, se non correttamente individuati, possono rendere problematica la proficua frequenza del percorso di apprendimento (MIUR 2012a: 5).

Altrettanto non può però essere detto per l'italiano L2; infatti, malgrado alcuni degli esperti coinvolti avessero maturato nei CTP una buona esperienza sul campo, questa non può essere ritenuta compensativa dell'assenza di specialisti per questi temi. Nonostante l'esplicito riferimento al QCER e al *Sillabo Enti certificatori*, è evidente come il sillabo delle *Linee guida AALI 2012* abbia recepito e adattato solo una parte delle indicazioni proposte. Direttamente legati all'assenza di persone formate e competenti in italiano L2, gli aspetti più problematici riguardano prevalentemente l'articolazione del sillabo. Organizzato per macro-abilità (ascolto, lettura, interazione orale e scritta, produzione orale, produzione scritta), il sillabo manifesta i problemi più importanti nella descrizione di ciascuna di queste. Infatti, secondo il modello della scheda di declinazione dei risultati di apprendimento adottato per le *Linee guida degli istituti tecnici e professionali*¹³, ciascuna abilità è declinata rispettivamente in *competenze*, ossia i risultati dell'apprendimento, *conoscenze* e *abilità*. Idoneo alla descrizione dei risultati attesi al termine della scuola secondaria di secondo grado, questo modello non è tra i più adatti per i livelli del QCER. Dal momento che proprio in quegli anni furono pubblicati i più importanti sillabi per la lingua italiana non materna¹⁴ (Słapek 2019), è lecito pensare che in presenza di esperti competenti in italiano L2 questi sarebbero stati presi come modello. Se a livello contenutistico la definizione di competenze, abilità e conoscenze ha recepito il modello del QCER e dei quattro sillabi predisposti dagli *Enti certificatori*, l'aspetto che desta più perplessità è il modo in cui le cosiddette *conoscenze* sono presentate. Articolate diversamente per i due livelli, queste sono descritte ogni qualvolta che viene presentata una delle cinque macro-abilità. A differenza delle *abilità*, cangianti a seconda della macro-abilità decritta, la descrizione delle conoscenze è sempre la stessa. Confermando l'inadeguatezza del modello scelto, questa ridondanza rende poco agevole la lettura del sillabo e impegna spazio che si sarebbe potuto dedicare a una più precisa analisi dei fenomeni. Infatti, secondo il modello adottato dalle *Linee guida CILS* (Barni *et al.* 2009), sarebbe stato più funzionale riservare alle "cosiddette conoscenze" una sezione indipendente all'inizio della descrizione del livello in cui sarebbe ricorsi ad un'articolazione per *sillabo delle strutture morfosintattiche (a livello ricettivo e a livello produttivo)*, prag-

¹³ Si fa rispettivamente riferimento alle direttive ministeriali n. 57 del 15 luglio 2010 e n. 65 del 28 luglio dello stesso anno.

¹⁴ Ricordiamo: il *Sillabo per i cinque gradi del corso di lingua e cultura italiana per stranieri* di Fasto Minciarelli e Anna Comodi (2005); il *Sillabo d'italiano L2. Per studenti universitari in scambio* di Maria Giuseppa Lo Duca (2006); il *Sillabo di italiano per stranieri* di Antonella Benucci (2007); le *Linee guida CILS* (Barni *et al.* 2009) e il *Profilo della lingua italiana* curato da Barbara Spinelli e Francesca Parizzi (2010).

matica e usi della lingua, lessico, generi e fonti. Un altro modello che si sarebbe potuto prendere in considerazione, sicuramente noto e più facilmente accessibile al gruppo di lavoro, è quello dei sillabi *curati dagli Enti certificatori*; infatti, si sarebbe potuto articolare in: *domini, forme* (sezione in cui è dedicato uno specifico spazio alla *correttezza grammaticale*, alla *padronanza fonologica* e alla *padronanza ortografica*), *azioni socio-comunicative, lessico e testi.* Inoltre, poiché l'analisi della sezione "conoscenze" evidenzia come i domini e i contesti d'uso inseriti nel sillabo considerano le esigenze degli immigrati e quelle della comunità ospitante e «fanno prevalentemente riferimento alla sfera d'azione personale e a quella pubblica con l'aggiunta di una particolare attenzione agli aspetti principali della vita civile» (Calise 2016: 159), il fatto che a questi non sia stata dedicata una specifica e articolata sezione rappresenta un altro limite del sillabo.

Oltre alle questioni legate alla struttura e ai contenuti del sillabo, vi sono altri due aspetti problematici che caratterizzano le *Linee guida AALI 2012* e poi le *Linee guida CPIA 2015*. Il primo è legato all'assenza di indicazioni per l'accertamento e la valutazione delle competenze acquisite (Porcaro 2019, Deiana 2020). Poiché sia i sillabi degli Enti certificatori sia il *Vademecum* offrono indicazioni su quest'aspetto, piuttosto che demandare all'autonomia del docente, sarebbe stato più appropriato stabilire modalità condivise. Il secondo riguarda la vaghezza con cui è stato trattato il tema degli apprendenti con bassa o nessuna alfabetizzazione nel paese d'origine o che non impiegano l'alfabeto latino nella propria lingua materna. Infatti, oltre a indicare in modo generico la presa in carico dei bisogni di questi studenti, il documento non specifica tempi e modi per il supporto propedeutico ai corsi di livello A1. Questa scelta dimostra ancora una volta come le politiche educative e linguistiche non abbiano preso in considerazione i bisogni e le caratteristiche dell'utenza dei corsi per cui si definiva la normativa. Nonostante «conoscere identità, caratteristiche, livelli e difficoltà degli adulti che necessitano di percorsi formativi per raggiungere la piena cittadinanza dovrebbe essere competenza specifica di coloro che, all'interno del MIUR, si occupano dell'istruzione degli adulti» (Casi 2015: 66), le acquisizioni disponibili sull'utenza dei CTP, frutto di lavori di ricerca¹⁵ e delle stesse rilevazioni MIUR ed INDIRE, non sono state prese in considerazione. Ad esclusione di quanto fatto con i *Fondo Asilo Migrazione e Integrazione* (d'ora in avanti FAMI)¹⁶, l'immobilismo del

¹⁵ A solo titolo esemplificativo di come questi lavori definissero l'eterogeneità dei livelli dei corsi erogati, si segnala come proprio da uno di questi sia possibile vedere come nell'a.s. 2010/2011 i corsi ILS organizzati dal CTP di Siracusa fossero in totale undici «dei quali quattro come prelivello per gli analfabeti totali, cinque di alfabetizzazione come italiano L2 di livello A1-A2, due corsi per i livelli B1-B2» (Nicolisi 2019: 116).

¹⁶ Il FAMI ha proseguito il percorso intrapreso dal FEI e si è proposto la promozione di una gestione integrata dei flussi migratori che sostenesse i diversi aspetti del fenomeno: asilo, integrazione e lo stesso rimpatrio.

ministero su questi aspetti colpisce ancora di più se si considera come la normativa contraddice ed entra in conflitto con le precisazioni offerte per la valutazione dei requisiti per il permesso di lungo soggiorno di lunga durata. Dal momento che le politiche migratorie hanno riconosciuto le specificità dell'utenza analfabeta (Borri *et al.* 2014; Nitti 2020) e hanno obbligato, con la circolare n. 1204 del 21 febbraio 2012, i CPIA a farsene carico, il non aver dedicato a questi utenti appositi e specifici corsi è un'incongruenza non trascurabile.

Inoltre, i provvedimenti ministeriali attuati nel corso degli anni si sono rivelati non validi e sufficienti. Un esempio è la circolare ministeriale n. 4 del 21 marzo 2017; infatti, se si considera che i corsi di livello Pre-A1 erogati dai CPIA con i fondi FAMI prevedono una durata che arriva fino a 150 ore (Porcaro 2019), le 20 ore previste da questo documento si rivelano insufficienti. L'assenza di qualsiasi miglioramento o intervento sulla normativa è evidente anche se si considera quanto stabilito dalla legge del dicembre 2018 rispetto alla cittadinanza. Se già il non aver incluso il B1 tra i livelli erogati rappresenta un limite dei percorsi AALI, il non aver inserito questo livello in un secondo momento, malgrado la definizione dei nuovi requisiti per la cittadinanza, testimonia l'assenza di coordinazione e sinergia tra le politiche migratorie, educative e linguistiche.

I limiti fino a qui descritti si palesano se si prende in considerazione il livello dei corsi erogati dai CPIA. La Fig. 4 documenta come i livelli della fascia A del QCER siano quelli più erogati e permette anche di osservare come siano attivati diversi corsi per i livelli Pre-A1 e Alfa e che per i livelli superiori all'A2 il B1 sia quello più richiesto¹⁷.

I dati offerti dalla Fig. 4 devono però essere letti e interpretati con cautela; infatti, se si tengono presenti le difficoltà di attivazione dell'ampliamento dell'offerta formativa (INDIRE 2018; Epifani, Romiti 2020) e il fatto che questi corsi non «valgano per il riconoscimento dell'organico degli insegnanti» (Casi 2015: 68) è lecito supporre che tra i corsi Alfa e/o Pre-A1 della Fig. 4 ve ne fossero alcuni che formalmente risultavano essere di livello A1 e che allo stesso modo alcuni corsi dichiarati come di livello A1, invece fossero per studenti di livello Alfa e/o Pre-A1. Questa tendenza è stata confermata anche da diverse dichiarazioni raccolte tra docenti di *Lingua italiana per discenti di lingua straniera* in servizio nei CPIA, d'ora in avanti A23 (Deiana 2022a), i quali hanno dichiarato che spesso le attività dei percorsi AALI formalmente attivate per il livello A1 accolgano studenti analfabeti, debolmente alfabetizzati e

¹⁷ Ricordando come l'obbligo della conoscenza della lingua italiana a un livello non inferiore al B1 per coloro che acquisiscono la cittadinanza per matrimonio o per residenza sia stato introdotto nell'autunno del 2018, dal momento che i dati raccolti si riferiscono agli aa.ss. 2017/2018 e 2018/2019 si ritiene che attualmente la richiesta di corsi per il livello B1 sia aumentata.

scarsamente scolarizzati (Borri *et al.* 2014; Nitti 2020). Infatti, «the levels of Italian L2 recognized by the Ministry are still only A1 and A2, everything that comes before A1 (pre-Alfa, Alfa, pre-A1) is compressed into courses that keep learners with very different needs together, or even ends up directly in A1» (Cacchione 2021: 3).

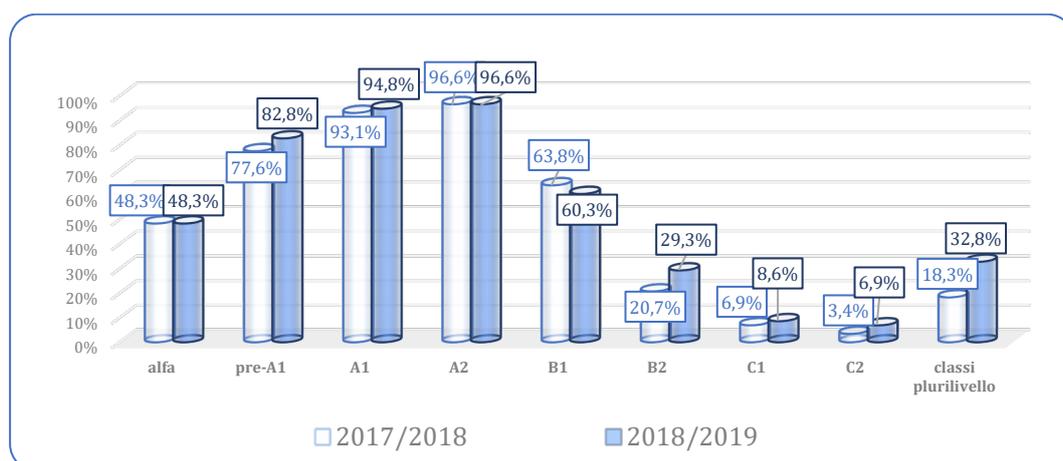


Figura 4: Corsi di italiano L2 erogati dai CPIA: a.s. 2017/2018 e 2018/2019¹⁸.

I dati della Tab. 4 sono un'ulteriore conferma; solo se si ritiene possibile che anche gli studenti Alfa e Pre-A1 frequentino il livello A1 si può spiegare l'importante differenza registrata tra i corsi A1 e A2 attivati. Infatti, se i corsi A1 attivati nell'a.s. 2015/2016 si fossero rivolti esclusivamente a studenti alfabetizzati, nel 2016/2017 il numero di corsi A2 sarebbe stato di molto superiore a quello registrato. Come intuibile dai dati della Tab. 4, è evidente che l'alto numero di studenti al di sotto del livello A1 sarebbe difficilmente gestibile se si facesse esclusivamente riferimento all'ampliamento dell'offerta formativa, che, non valendo per il riconoscimento dell'organico degli insegnanti, non avrebbe a disposizione abbastanza docenti.

	2015/2016	2016/2017
Livello A1	2.672	3.193
Livello A2	533	571
Totale	3.205	3.764

Tabella 4: Numero corsi di italiano L2 erogati dai CPIA: a.s. 2017/2018 e 2018/2019.

Un altro aspetto che conferma come i percorsi AALI siano stati definiti in un «quadro sconcertante [...] in cui approssimazione e incompetenze si sono

¹⁸ I dati sono tratti da Deiana (2019).

sommate e si stanno ancora sommando» (D'Agostino 2017:29) è rappresentato dalla stessa etichetta di *Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana*. Infatti, malgrado le persone con debole scolarità, scarsamente alfabetizzate o completamente analfabete non siano considerate da questi percorsi, colpisce come si ricorra alla parola *alfabetizzazione*. Impiegato impropriamente come calco dell'inglese, dove *literacy* significa semplicemente 'conoscenza o esperienza in un determinato campo', l'uso del termine alfabetizzazione crea confusione rispetto ad altri calchi dell'inglese come, per esempio, quello di *primary literacy*. Poiché nel mondo anglosassone questa etichetta si riferisce all'apprendimento della lettura e scrittura nella scuola primaria, è facile capire perché non abbia «nulla a che vedere con il generico apprendimento di una L2 a livelli basici (A1, A2), come la dizione prima alfabetizzazione è usata nella normativa italiana» (D'Agostino 2017: 31). Ancora una volta si conferma come chi abbia lavorato alla stesura della normativa non avesse conoscenza dei temi legati alla didattica delle lingue. Il voluto richiamo alla terminologia inglese crea poi confusione anche rispetto a quanto stabilito dallo stesso QCER.

I percorsi formativi previsti vengono chiamati "livelli di alfabetizzazione", invece che semplicemente livelli linguistici o livelli di italiano come si dovrebbero chiamare percorsi formativi (di livello A1, A2) che fanno riferimento alla terminologia internazionale adottata dal Quadro Comune di Riferimento delle Lingue [...] che non prende in considerazione il livello di alfabetizzazione degli utenti. Forse anche qui si tratta di un calco da "literacy levels" che nel mondo anglosassone indica i livelli di alfabetizzazione funzionale degli adulti sia di madrelingua inglese che inglese L2 (D'Agostino 2017: 31-32).

6.1.2 Il corpo docente

Il Decreto del Presidente della Repubblica 263/2012 pur mancando di precise indicazioni rispetto ai percorsi AALI stabilisce che per ogni 160 studenti iscritti ai corsi ordinamentali siano assegnati 10 docenti tra insegnanti della scuola primaria e docenti della scuola secondaria di primo grado. L'unico riferimento ai percorsi AALI è quello che indica come questi debbano essere organizzati nei limiti dell'organico assegnato al CPIA. Poiché in molti casi questo passaggio è stato interpretato come un'autorizzazione a impiegare tutto il corpo docente indipendentemente dalla disciplina insegnata o dal conseguimento di un titolo in didattica dell'italiano L2, la Tab. 5 evidenzia come, in assenza di indicazioni condivise, i CPIA abbiano organizzato i percorsi AALI dando vita a un'eterogeneità di esperienze. L'aspetto che accomuna tutti i CPIA è che i docenti dei percorsi AALI sono prevalentemente insegnanti della scuola primaria, a questi si aggiungono i docenti della scuola secondaria che dovrebbero lavorare nei percorsi di primo livello, minoranza costituita prevalentemente da docenti di italiano, inglese, tecnologia e docenti di potenziamento che variano in ogni CPIA sulla base dell'organico attribui-

to dagli uffici scolastici provinciali (Tab. 5). Oltre alle differenze riguardanti il coinvolgimento dei docenti A23, in alcuni casi assenti in quanto non assegnati al CPIA e in altri non impiegati per scelta del dirigente, è rispetto ai docenti della scuola secondaria di secondo grado che si possono osservare le principali differenze. Colpisce la diversa frequenza con cui si fa ricorso ai docenti di italiano e inglese, ma soprattutto come siano impiegati anche docenti specializzati in discipline meno vicine all'italiano L2. Un esempio è il caso dei CPIA piemontesi di Cuneo e Alessandria in cui anche i docenti di musica e arte insegnano italiano L2.

Le modalità secondo cui l'organico dei percorsi AALI è stato reclutato nei CPIA sono la conseguenza dell'assenza di indicazioni nazionali e hanno avuto le ricadute più evidenti negli anni in cui la richiesta di corsi di italiano L2 è drammaticamente aumentata. Infatti, è soprattutto tra il 2015 e il 2018 che i CPIA sono stati costretti a coinvolgere tutti i docenti in servizio, anche quelli che non avevano esperienza nell'insegnamento dell'italiano L2. Devono però essere messe in luce anche alcune buone pratiche nate in queste situazioni; infatti, malgrado rappresentino una piccola minoranza, si segnala come alcuni CPIA siano soliti richiedere che coloro che operano nei percorsi AALI abbiano titolo per l'insegnamento dell'italiano L2 e organizzino momenti di formazione per i docenti privi di esperienza che per la prima volta si trovano a insegnare l'italiano a stranieri.

Vista l'eterogeneità che caratterizza il corpo docente dei percorsi AALI, dal momento che «solo il 27% dei docenti dei CPIA ha avuto la possibilità di formarsi sull'inclusione degli studenti con cittadinanza non italiana» (Polian-dri 2020: 140), il fatto che la normativa non abbia stabilito criteri che garantiscano che solo docenti esperti e competenti si occupino della didattica dell'italiano L2 è un grave vuoto normativo. Ciò risulta ancora più evidente se si considera quanto emerso dai lavori che hanno descritto il profilo dei docenti di italiano L2 per immigrati (Grosso 2013), degli A23 (Deiana 2021b) e dei docenti della scuola primaria che insegnano nei CPIA (Deiana 2021c); infatti, dal momento che solo i docenti A23 sono tenuti a conseguire una specializzazione in italiano L2, è lampante che sulla base di requisiti e titoli il corpo docente in servizio nei percorsi AALI non ha un'adeguata preparazione linguistica e glottodidattica.

CPIA	PRIMARIA			A23			SCUOLA SECONDARIA ¹⁹		
	2017 2018	2018 2019	2019 2020	2017 2018	2018 2019	2019 2020	2017 2018	2018 2019	2019 2020
ALESSANDRIA 1	6			2			2 A01; 1A25; 2 A30		
ALESSANDRIA 2	3	6	9	2			2 A22; 2 A25		4 A22
BENEVENTO	2			-	1		6 A22; 7 A25		
CAGLIARI	25	27	25	-			A22 e A25 con titoli specifici		
CASERTA	4			-			A22; A25		
CUNEO	7			2			2 A01; 1 A25; 1 A30		
FERMO	2			-	1		1 NS		
FORLI - CESENA	10			1	-		-		
IMPERIA	7	8	7	1	2		-	2 A22	-
LATINA	5			2			1 A22; 1 A25; 1 A30; 1 A60		
LECCE	11			2			20 A22; 13 NS	20 A22; 8 NS	20 A22; 9 NS
LIVORNO	7			2			2 A22		
MACERATA	4	5	11	1			NS		
MONTAGNA	4			2			-		
NAPOLI CITTÀ 2	4			-	2		13 A22		
NOVI LIGURE	3	6	9	2			2 A22; 2 A25		4 A22
PARMA	12			1			1 A22		
PORDENONE	3			1			-		
RIMINI	9			2			-		
TREVISO	30			2			80 contratti docenti esperti		
VARESE	18			-			-		
VERONA	44			2			-		

Tabella 5: Composizione del corpo docente dei percorsi AALI in 22 CPIA²⁰.

¹⁹ Di seguito si sciolgono i codici impiegati per indicare le varie classi di concorso: A01 (Arte e immagine nella scuola secondaria di I grado), A22 (Italiano, storia, geografia, nella scuola secondaria di I grado), A25 (Lingua inglese e seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado), A30 (Musica nella scuola secondaria di I grado), A060 (Tecnologia nella scuola secondaria di I grado), NS sta per *non specificato* ed è usato quando non è stata indicata la classe di concorso del docente.

²⁰ I dati sono tratti da Deiana (2019) e sono stati raccolti durante una delle fasi di ricerca del progetto di dottorato; infatti, in una delle diverse occasioni in cui ha avuto l'opportunità di contattare le segreterie di tutti i CPIA si è chiesto di indicare la composizione dell'organico dei percorsi AALI. Solo una piccola parte dei CPIA ha soddisfatto questa richiesta: se alcuni CPIA hanno risposto in poco tempo fornendo una precisa descrizione dell'organico impie-

7. Dalla normativa all'aula

I CPIA sono quotidianamente impegnati nell'organizzazione di attività per l'integrazione linguistica degli stranieri. La flessibilità è una delle caratteristiche principali dell'offerta di questi corsi; infatti, malgrado i limiti fino a qui evidenziati, ogni CPIA si impegna per limitare le ricadute della normativa sulla quotidianità didattica. Oltre a questi sforzi, che danno vita a prassi e pratiche che variano da sede a sede in base alle risorse disponibili e ai bisogni individuati, non può passare in secondo piano come, rivolgendosi ad adulti che devono conciliare il loro percorso formativo con impegni lavorativi e familiari, i CPIA organizzano un'offerta differenziata nell'arco della giornata (mattina, pomeriggio e sera).

Nelle prossime pagine si metterà in luce come la quotidianità didattica sia influenzata dalle criticità della normativa. Sulla base dell'esperienza diretta di docente A23 e grazie ai dati raccolti durante la mia tesi di dottorato (Deiana 2022a), cercherò di documentare come e attraverso quali prassi i CPIA affrontino le incoerenze e i vuoti della normativa.

Aver limitato i percorsi AALI ai soli livelli A1 e A2 è uno dei principali problemi con cui chi lavora in questi corsi è costretto a confrontarsi. Infatti, visto il numero considerevole di apprendenti analfabeti o debolmente scolarizzati, spesso si è costretti ad aggirare i limiti della normativa iscrivendoli a corsi formalmente a loro non destinati.

I dati della Tab. 6 documentano la composizione delle classi dei percorsi AALI in cui chi scrive ha insegnato negli anni scolastici 2017/2018, 2021/2022 e 2022/2023.

	2017 2018		2021 2022		2022 2023	
	N	%	N	%	N	%
ALFA / PRE A1	27	41	6	23	13	23
A1	39	59	20	77	44	77
TOTALE	66	100	26	100	57	100

Tabella 6: Composizione delle classi.

Sebbene i corsisti fossero tutti regolarmente iscritti a un corso di livello A1, si è preferito creare dei gruppi di livello che permettessero di differenzia-

gato, in alcuni casi i responsabili della segreteria hanno riferito che queste informazioni non possono essere comunicate.

re il lavoro in base agli effettivi bisogni rilevati: con gli studenti analfabeti o debolmente scolarizzati è necessario «un attento e paziente lavoro che difficilmente può essere svolto in contesti multilivello, facendo esclusivo affidamento sulla differenziazione dei compiti da assegnare a ciascuno studente» (Troncarelli, La Grassa 2018: 50). Quanto fatto è stato possibile anche grazie alla sensibilità del dirigente scolastico, il quale ha permesso che la didattica fosse organizzata per gruppi di livello anche quando questa comportava la creazione di gruppi composti da meno di 10 studenti. Diversamente, le classi sarebbero state molto più numerose, formalmente di livello A1, marcatamente eterogenee e avrebbero richiesto una didattica per abilità differenziate (Borri *et al.* 2014; Caon 2017).

La necessità di includere gli studenti analfabeti in percorsi formativi ordinamentali a loro dedicati, confermata anche dallo studio di un corpus di testi prodotti nei Percorsi AALI (Deiana 2022b), è palese non appena si inizia a lavorare con loro; infatti, hanno bisogno di essere seguiti scrupolosamente. Durante le attività dedicate all'alfabetizzazione strumentale, oltre a dare l'esempio (alla lavagna e singolarmente su ogni quaderno), l'insegnante deve osservare quanto fatto da ciascun studente in modo da offrire suggerimenti «su come tenere la penna, come partire con il tratto sul foglio, come contenere le dimensioni dei segni grafici» (Costamagna 2014: 96). Se si prende in considerazione l'attività proposta nella Fig. 5, la quale consiste nella copiatura della frase precedentemente completata con il proprio nome, si noti come, in aggiunta a quanto osservato da Lidia Costamagna (2014), in questo si sia dovuti intervenire per rendere il corsista maggiormente consapevole dell'importanza degli spazi che convenzionalmente separano le parole.

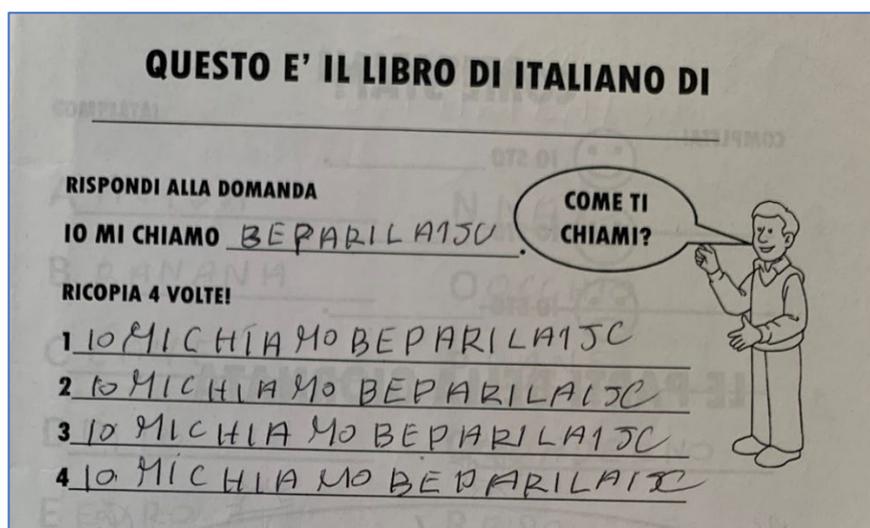


Figura 5: Attività (1).

Interventi così precisi e puntuali sono possibili solo in gruppi costituiti da un numero ridotto di corsisti; infatti, per intercettare le difficoltà e sostenere chi apprende, si deve dedicare del tempo a ciascuno studente. Malgrado queste attività possano essere svolte – con maggiori difficoltà – anche in classi multilivello, è chiaro come queste non sia un contesto didattico ideale. Infatti, quando è possibile, le differenze caratterizzanti i diversi stadi in cui si articola il percorso formativo devono essere riconosciute. Questa convinzione è diffusa anche tra i docenti con cui sono entrato in contatto durante la mia ricerca dottorale (Deiana 2022a); infatti, uno degli intervistati ha dichiarato che «i corsi dovrebbero essere formati con un numero più ridotto di partecipanti (di norma non più di 8) e avere la durata necessaria a fornire le competenze per affrontare il percorso scolastico».

Un altro esempio è offerto dalle attività per lo sviluppo della consapevolezza fonologica. Per lavorare sui suoni e il loro riconoscimento, così da essere in grado di isolarli e manipolarli (Costamagna 2014), oltre a specifiche attività mirate, i corsisti necessitano di un contesto che permetta di ascoltare con attenzione. La presenza di un altro gruppo che parallelamente svolge le sue attività potrebbe rappresentare una fonte di disturbo.

Un altro aspetto non trascurabile che caratterizza la quotidianità didattica dei CPIA è rappresentato dalla disponibilità di spazi idonei (Fig. 6) e strumenti adeguati (Fig. 7). Solo un terzo dei docenti da me intervistati ha dichiarato che le aule potevano essere predisposte in modo utile al lavoro. I mezzi e gli strumenti a disposizione in classe sono una delle principali variabili che influenzano la didattica. I dati delle figure 6 e 7 documentano una situazione di generale precarietà e i limiti di questi spazi. Se si considera che i CPIA dovrebbero garantire la *fruizione a distanza* fino a un massimo del 20% dell'intero orario dei percorsi didattici, il fatto che un terzo dei docenti non possa far affidamento su una buona connessione internet rappresenta un limite non trascurabile.

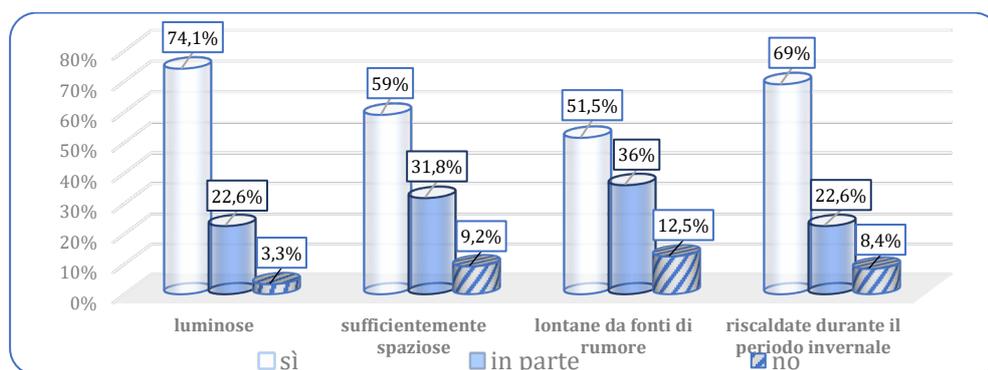


Figura 6: Le aule sono...²¹.

²¹ I dati sono tratti da Deiana (2022a).

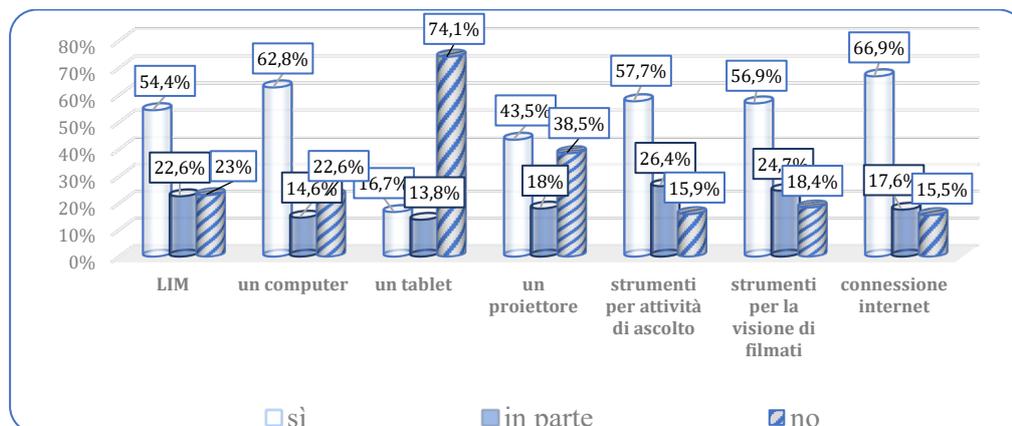


Figura 7: Disponibilità di tecnologie didattiche²².

Poiché le attività didattiche sono spesso influenzate, se non vincolate, dalle caratteristiche degli spazi in cui si svolge la lezione e degli strumenti disponibili, di seguito, attraverso la descrizione di alcune delle aule in cui chi scrive ha avuto modo di lavorare, si metterà in luce in che misura le caratteristiche del *setting* abbiano delle ricadute sulla didattica.



Figura 8: Aula CPIA (1).

²² I dati sono tratti da Deiana (2022a).

L'aula della Fig. 8 era priva di LIM, proiettore, computer e strumenti per l'ascolto di audio o la visione di video; quando era necessario, ero solito utilizzare il mio computer. Poiché l'aula era concessa esclusivamente al CPIA, poteva essere "personalizzata" attraverso poster, *flashcard*, immagini, cartelloni. Inoltre, essendo disponibile un fotocopiatore, era possibile stampare alcuni materiali da me didattizzati. In questo *setting*, malgrado non potessi proiettare immagini, avvalendomi di apposite *flashcard* stampate e plastificate in formato A4 e poi appese alle pareti, potevo fare ricorso alle immagini che permettevano di chiarire il significato delle parole usate durante le attività di alfabetizzazione strumentale. La Fig. 9 dimostra un'attività sull'alfabeto in cui si fa ricorso alle stesse parole presenti nelle *flashcard* appese nella parete dell'aula della Fig. 8.

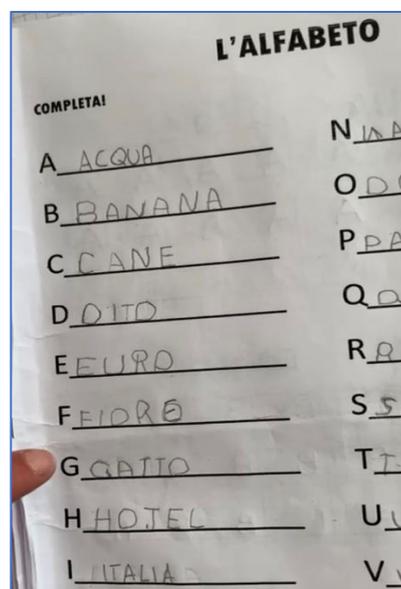


Figura 9: Attività (2).

Attività di questo tipo però non sono possibili se l'aula non è ad uso esclusivo del CPIA. Quando si è ospitati in edifici che al mattino sono utilizzati dalla scuola secondaria di primo o secondo grado di solito non si ha la possibilità di personalizzare gli spazi. In questi casi, se si dispone di una LIM o di un proiettore e un computer le immagini possono essere mostrate grazie a presentazioni in formato pptx (Fig. 10).

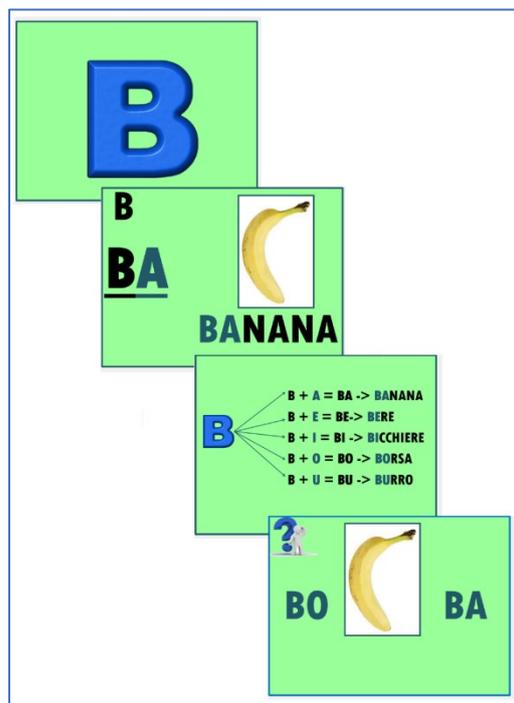


Figura 10: Attività con presentazione in formato pptx (1).

La presenza di questi strumenti, inoltre, permette la progettazione di diverse attività. L'esercitazione della Fig. 11, ideata per una classe di ragazzi analfabeti che avevano manifestato la volontà di prendere la patente, è stata realizzata dividendo la classe in due gruppi, i quali si sono confrontati per ottenere il maggior numero di risposte corrette. La competizione tra le due squadre ha motivato gli studenti e ha permesso la cooperazione nell'apprendimento. Legare l'apprendimento della lettura e della scrittura a contesti e situazioni che coinvolgono i bisogni degli apprendenti rende le attività motivanti e coinvolgenti. L'approccio orientato all'azione del QCER (Consiglio d'Europa 2001) e ripreso nel Volume complementare (Consiglio d'Europa 2020) dovrebbe caratterizzare anche in questi percorsi; infatti, come indicato nel *Literacy And Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (LASLLIAM)* (Consiglio d'Europa 2022) è necessario che il lavoro orientato sul codice (alfabetizzazione tecnica) sia contestualizzato in situazioni reali con attività finalizzate a soddisfare un bisogno concreto. Attività di questo tipo, inoltre, sono fondamentali anche per la valutazione di quanto appreso e rendono più distesi e ludici momenti che tradizionalmente sono vissuti con tensione.

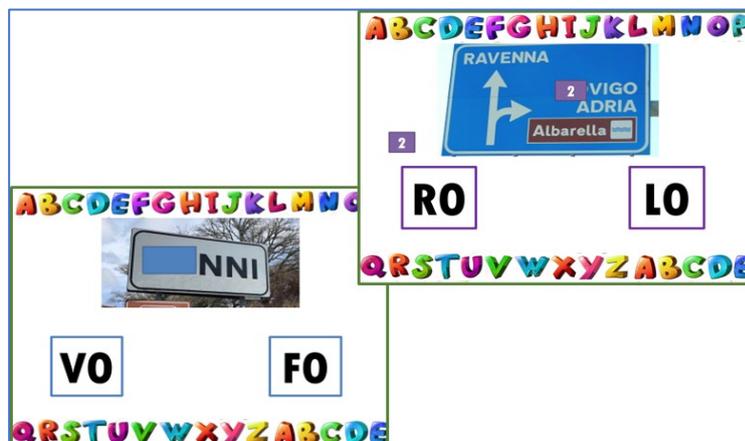


Figura 11: Attività con presentazione in formato pptx (2).

In questi contesti, le *flashcard*, invece, possono essere utilizzate per attività ludiche di rinforzo e consolidamento anche attraverso forme di apprendimento cooperativo (Fig. 12).

Quando invece l'aula non disponeva di LIM o proiettore e computer e non era possibile appendere nulla nelle pareti, ero solito ricorrere a *flashcard* in formato A4 solo per mostrare le immagini, e impiegare la lavagna per guidare lo svolgimento delle attività delle schede e nel quaderno (Fig. 13).



Figura 12: Flashcard.

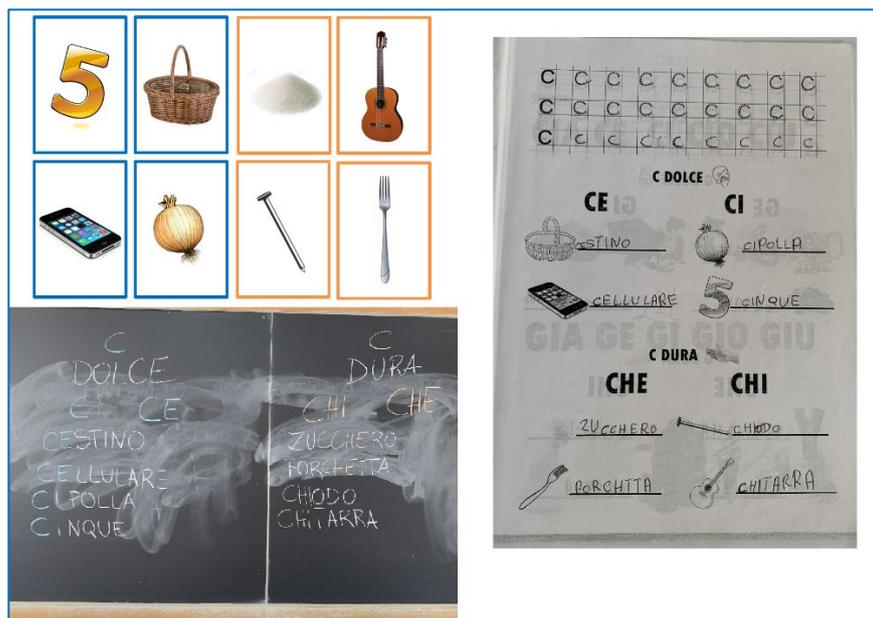


Figura 13: Attività (5).

La disponibilità di un fotocopiatore è un altro aspetto che può influenzare la pianificazione didattica. Le attività fino ad ora documentate sono state realizzate in sedi che permettevano di stampare i materiali creati dal docente o di riprodurne alcuni selezionati da libri di testo. Quando questo non avviene, se il docente non sceglie di farsi carico di queste spese, si devono predisporre attività che prevedano il solo utilizzo del quaderno.

Vi sono però anche situazioni più problematiche; infatti, mi sono trovato a dover lavorare in spazi privi di un numero sufficiente di sedie e banchi o che disponevano di banchi non adatti alle caratteristiche di chi frequentava il corso. La foto della Fig. 14, scattata nello spazio concesso al CPIA da un centro di accoglienza straordinaria, documenta come un gruppo di studenti motivati e volenterosi fosse costretto a fare lezione in banchi e sedie della scuola primaria.



Figura 14: Aula CPIA (2).

Malgrado quest'ultimo caso rappresenti una situazione al limite, quest'esperienza non rappresenta un hapax; infatti, il 27% dei docenti da me intervistati ha dichiarato che le loro aule non disponevano di un numero sufficiente di sedie e banchi.

I problemi legati alle caratteristiche e alla disponibilità di spazi e locali, già discussi da Matteo Borri e Samuele Calzone (2019), sono aspetti tecnico-organizzativi che hanno un forte impatto sulla didattica e che non possono risolversi esclusivamente contando sulla capacità degli insegnanti di adattarsi a queste difficoltà. Inoltre, in considerazione di quanto detto rispetto al corpo docente dei percorsi AALI, il ridotto numero di docenti A23 coinvolti (Tab. 5) rappresenta una criticità: la loro preparazione linguistica e glottodidattica potrebbe rappresentare una risorsa. Infatti, per mettere in campo soluzioni e interventi in grado di superare le difficoltà normative sarebbe bene poter contare su un corpo docente formato su contenuti disciplinari, didattici e organizzativi; aspetti che possono essere garantiti solo da chi ha svolto una specifica formazione sull'italiano L2 e ha maturato un'esperienza sul campo.

8. Conclusioni

Ripercorrendo i principali momenti dell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica, il contributo ha permesso di comprendere come questo si sia sviluppato e consolidato rispetto all'iniziale fase pionieristica. Malgrado l'istituzione dei percorsi AALI sia un momento fondamentale per la storia dell'italiano L2 nella scuola italiana è evidente come vi siano limiti e problemi importanti e non trascurabili.

È sullo sfondo di questa criticità che Mari D'Agostino ha sottolineato come «il sistema scolastico italiano che dovrebbe essere in prima linea nel “ve-

dere gli analfabeti” nega che i suoi percorsi formativi possano essere rivolti a soggetti che hanno bisogno non solo di apprendimento della lingua italiana di base (come sono i corsi A1) ma anche di abilità di lettura e scrittura» (D’Agostino 2017: 29). Infatti, i documenti che definiscono la normativa dei percorsi AALI dimostrano «il loro limite laddove dall’ambito specifico della riflessione didattica intervengano negli ordinamenti e negli assetti organizzativi» (Porcaro 2019: 204). Le ricadute che i limiti discussi hanno sulla quotidianità didattica dimostrano come per garantire un’offerta valida per l’integrazione e la formazione linguistica degli adulti stranieri siano necessari alcuni interventi normativi. I più urgenti riguardano l’inserimento nei percorsi AALI dei livelli inferiori all’A1 e superiori all’A2 e la definizione di criteri che garantiscano che la didattica sia affidata a docenti formati rispetto all’insegnamento dell’italiano L2 ad adulti.

Riferimenti bibliografici

- Ambroso, Serena – Arcangeli, Massimo – Barni, Monica – Grego Bolli, Giuliana – Luzi, Eleonora – Masillo, Paola – Orletti, Franca – Rocca, Lorenzo – Menzinger, Costanza – Bonvino, Elisabetta – D’Aguanno, Daniele – Lopriore, Lucilla – Puglielli, Annarita (2010a), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello B1*.
- Ambroso, Serena – Arcangeli, Massimo – Barni, Monica – Grego Bolli, Giuliana – Luzi, Eleonora – Masillo, Paola – Orletti, Franca – Rocca, Lorenzo – Menzinger, Costanza – Bonvino, Elisabetta – D’Aguanno, Daniele – Lopriore, Lucilla – Puglielli, Annarita (2010b), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello B2*.
- Ambroso, Serena – Arcangeli, Massimo – Barni, Monica – Grego Bolli, Giuliana – Luzi, Eleonora – Masillo, Paola – Orletti, Franca – Rocca, Lorenzo (2010), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A1*.
- Ambroso, Serena – Arcangeli, Massimo – Barni, Monica – Grego Bolli, Giuliana – Luzi, Eleonora – Masillo, Paola – Orletti, Franca – Rocca, Lorenzo – Menzinger, Costanza (2010), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A2*.
- Ballarin, Elena - Nitti, Paolo (2023), *Ho studiato cinema e non pensavo di insegnare italiano”. L’insegnante di italiano all’estero: profili, formazione e proposte*, in «Italiano LinguaDue», 15, 1, pp. 36-52.

- Barni, Monica – Bandini, Anna – Sprugnoli, Laura – Lucarelli, Silvia – Scaglioso, Anna Maria – Strambi, Beatrice – Fusi, Chiara – Arruffoli, Anna Maria (2009), *Linee guida CILS. Certificazione di italiano come lingua straniera. Università per stranieri di Siena Roma*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Benucci, Antonella (2007), *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro linguistico dell'Università per stranieri di Siena*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Borri, Alessandro – Minuz, Fernanda – Rocca, Lorenzo – Sola, Chiara (2014), *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Torino, Loescher.
- Borri, Matteo – Calzone, Samuele (2019), *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori*, Bologna, Edizioni ETS.
- Cacchione, Anna Maria (2021), *Language Complexity in the Italian Adult Education System. First Findings from a Mixed Method Research*, in *Book of Abstracts – 2nd International Conference of the Journal «Scuola Democratica» Reinventing Education*, pp. 2-3.
- Calaminici, Pasquale – Perona, Lucietta (2006), *Le regole di un mestiere: l'insegnante degli adulti*, in Giulia Governatori, Claudia Montedoro (a cura di), *Insegnare agli adulti: una professione in formazione*, Roma, ISFOL, pp. 13-32.
- Calise, Maria Luisa (2016), *Il nuovo assetto organizzativo-didattico dell'istruzione degli adulti: la centralità dell'apprendimento dell'italiano in contesti migratori*, in Anna De Meo (a cura di), *Professione italiano. L'italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza*, Napoli, Università degli studi di Napoli "L'Orientale", pp. 149-164.
- Caon, Fabio (2017), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Torino, Loescher.
- Caon, Fabio – Bricchese, Annalisa (a cura di) (2019), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Torino, Bonacci.
- Casi, Paola (2015), *Il diritto al codice rosso per gli analfabeti: le anomalie italiane nell'istruzione degli adulti*, in «Insegno. Italiano L2 in classe. Rivista semestrale per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda/straniera», 1, pp. 65-70.
- Ciliberti, Anna (2008), *L'insegnante di italiano lingua non materna: prospettive formative*, in *Ead.* (a cura di), *Un mondo di italiano*, Perugia, Guerra Edizioni, pp. 93-104.
- Cinganotto, Letizia - Turchetta Barbara (2020), *La formazione dei docenti di italiano L2 all'estero: risultati di un'indagine internazionale*, in «Italiano LinguaDue», 12, 2, pp. 20-37.

- Colosio, Orazio (2015), *Il nuovo sistema di istruzione degli adulti. Dai CTP ai CPIA*, Torino, Loescher.
- Colucci, Michele (2018), *Storia dell'immigrazione straniera in Italia. Dal 1945 ai giorni nostri*, Roma, Carocci.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Consiglio d'Europa (2020), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in Italiano LinguaDue, 2/2020.
- Consiglio d'Europa (2022), *Literacy And Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants*. (<https://bit.ly/3QGBeVd>; ultima consultazione: 02.11.2023).
- Cornacchia, Matteo (2013), *Dai CTP ai CPIA: il ruolo della scuola e il senso dell'educazione degli adulti*, in «Annali on line della Didattica e della Formazione docenti», V, pp. 68-76.
- Costamagna, Lidia (2014), *Fonetica e Ortografia*, in Borri, Minuz, Rocca, Sola 2014: 65-69.
- D'Agostino, Mari (2017), *Analfabeti nell'Italia di ieri e di oggi. Dati, modelli, persone, parole. La lezione di Tullio De Mauro*, in «Bollettino del Centro di studi filologici e linguistici siciliani», 28, pp. 35-58.
- Deiana, Igor (2019), *Do the CPIA's educational programs and teaching reproduce social inequality?*, in *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal «Scuola Democratica»*, vol. 1 *Politics, Citizenship, Diversity and Inclusion*, Roma, Associazione "Per scuola democratica", pp. 94-100 (<https://www.scuolademocratica-conference.net/proceedings-i/>; ultima consultazione: 31.05.2023).
- Deiana, Igor (2020), *L'accoglienza e la valutazione in entrata nei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana dei CPIA*, in «Italiano a stranieri. Rivista semestrale per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera/seconda», 28, pp. 20-24.
- Deiana, Igor (2021a), *A23: facciamo il punto!*, in «Lingue Linguaggi», 41, pp. 101-117.
- Deiana, Igor (2021b), *I test linguistici per l'integrazione e la cittadinanza: alcune riflessioni sul caso italiano*, in «Italiano LinguaDue», 13, 1, pp. 169-193.
- Deiana, Igor (2021c), *The Role of the Italian Public School on the Social and Linguistic Integration of Adult Migrants*, in *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal «Scuola Democratica»*. *Reinventing Ed-*

- ucation, vol. 1 Citizenship, Work and The Global Age, Roma, Associazione "Per scuola democratica", pp. 39-48 (<https://www.scuolademocratica-conference.net/proceedings-2/>), ultima consultazione: 31.05.2023.
- Deiana, Igor (2022a), *L'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica*, Firenze, Cesati.
- Deiana, Igor (2022b), *Lo straniero come apprendente di italiano L2 e LS: alcune riflessioni*, in Francesca Malagnini (a cura di), *Straniero, stranieri. Percorsi di analisi linguistica e riflessioni identitarie*, Firenze, Cesati, pp. 179-214.
- Deiana, Igor – Spina, Stefania (2020), *Breve storia della classe di concorso A23 – lingua italiana per discendenti di lingua straniera*, in «Italiano LinguaDue», 12, 2, pp. 1-19.
- Diadori, Pierangela (2010), *Formazione, qualità e certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*, Milano, Le Monnier.
- Epifani, Graziana – Romiti, Sara (2020), *I percorsi di istruzione e la valutazione*, in Donatella Poliandri, Graziana Epifani (a cura di), *Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi*, Roma, INVALSI, pp. 99-114.
- Governatori, Giulia – Montedoro, Claudia (2006), *Insegnare agli adulti: una professione in formazione*, Roma, ISFOL.
- Grego Bolli, Giuliana (2013), *Migration Policies in Italy in Relation to Language Requirements. The Project Italiano, Lingua Nostra: Impact and Limitations*, in Evelina D. Galaczi, Cyril J. Weir (a cura di), *Exploring Language Frameworks Proceedings of the ALTE Kraków Conference, July 2011*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 45-61.
- Grosso, Giulia Isabella (2013), *La formazione del docente di italiano a immigrati adulti*, in Antonella Benucci (a cura di), *Formazione e pratiche didattiche in italiano L2*, Perugia, OL3, pp. 35-56.
- INDIRE (2018), *Monitoraggio relativo ai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti*. (<https://bit.ly/47jKIwh>); ultima consultazione: 02.11.2023).
- Lauria, Francesco (2011), *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*, Roma, Edizioni Lavoro.
- Lavinio, Cristina (2008), *La formazione dei lettori di italiano*, in Anthony Mollica, Roberto Dolci, Mauro Pichiassi (a cura di), *Linguistica e glottodidattica. Studi in onore di Katerin Katerinov*, Perugia, Guerra Edizioni, pp. 255-270.
- Lo Duca, Maria G. (2006), *Sillabo d'italiano L2. Per studenti universitari in scambio*, Roma, Carocci.

- Lo Duca, Maria G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Roma, Carocci.
- Masillo, Paola (2019), *La valutazione linguistica in contesto migratorio: il test A2*, Pisa, Pacini Editore.
- Minciarelli, Fausto – Comodi, Anna (2005), *Sillabo. Per i cinque gradi del corso di lingua e cultura italiana per stranieri*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Minuz, Fernanda (2005), *Italiano L2 e l'alfabetizzazione in età adulta. Sillabo d'italiano L2. Per studenti universitari in scambio*, Roma, Carocci.
- MIUR (2003), *L'offerta formativa dei centri territoriali permanenti*. (<https://bit.ly/3u6Lpuc>; ultima consultazione: 02.11.2023).
- MIUR (2011), *VADEMECUM* (ai sensi della nota n 8571 del 16 dicembre 2010 del Ministero dell'interno). (<https://bit.ly/49gspK7>; ultima consultazione: 02.11.2023).
- MIUR (2012a), *Criteri per lo svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana a livello B1*. (<https://bit.ly/3tXXVwi>; ultima consultazione: 02.11.2023).
- MIUR (2012b), *Criteri per lo svolgimento del test di conoscenza della cultura civica e della vita civile in Italia*. (<https://bit.ly/40m0J2k>; ultima consultazione: 02.11.2023).
- MIUR (2012c), *Criteri per lo svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana a livello A2 parlato*. (<https://bit.ly/3SohnfC>; ultima consultazione: 02.11.2023).
- MIUR (2012d), *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana*. (<https://bit.ly/3QGApf5>; ultima consultazione: 02.11.2023).
- MIUR (2013), *Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione*. (<https://bit.ly/3FI5hGQ>; ultima consultazione: 02.11.2023).
- MIUR (2016), *I Centri provinciali per l'istruzione degli adulti. Cosa offrono* (<https://www.miur.gov.it/web/guest/cosa-offrono>; ultima consultazione: 24.05.2023).
- Morbioli, Nicoletta (2019), *Il FAMI regionale: un'opportunità per i migranti con bassa scolarità*, in Caon, Brichese 2019: 219-228.
- MPI (1997), *Ordinanza ministeriale n. 455 del 29 luglio 1997* (<https://bit.ly/3Sp9rLb>; ultima consultazione: 02.11.2023).

- Nicolisi, Anna Maria (2019), *L'insegnamento dell'italiano come L2 ad adulti stranieri. Una ricerca di campo in una scuola per adulti*, Colombia, Editorial Redipe.
- Nitti, Paolo (2020), *L'alfabetizzazione in italiano L2 per apprendenti adulti non nativi*, Milano, Mimesis Edizioni.
- Pappalardo, Valentina - Rangoni, Donatella (a cura di) (2013), *Istruzione degli adulti. Rapporto di monitoraggio 2012*, Firenze, INDIRE.
- Pitzalis, Marco (2019), *Una sfida per la scuola I CPIA come punto di incontro tra policy formative e politiche migratorie in Italia*, in Maddalena Colombo, Fausta Scardigno (a cura di), *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria*, Milano, Vita e Pensiero, pp. 37-46.
- Poletti, Arianna (2015), *L'obbligo del test di italiano A2 e gli adulti stranieri analfabeti. Riflessioni critiche e strumenti compensativi*, in Anna Rita Calabrò (a cura di), *Quaderni del Master in Immigrazione, genere, modelli familiari e strategie di integrazione*, Milano, Ledizioni, pp. 1-13.
- Poliandri, Donatella (2020), *Alcune considerazioni finali*, in Poliandri, Epifani 2020: 138-142.
- Poliandri, Donatella – Epifani, Graziana (a cura di) (2020), *Rapporto "Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi"*, Roma, INVALSI.
- Porcaro, Emilio (2019), *Adulti stranieri analfabeti o debolmente alfabetizzati nei CPIA: aspetti normativi*, in Caon, Brichese 2009: 193-204.
- Prantera, Elisabetta – Quadrelli, Isabella (2020), *Il contesto, gli studenti e le reti territoriali di servizio*, in Poliandri, Epifani 2020: 19-37.
- Rangoni, Donatella (2013), *Istruzione degli adulti. Rapporto di monitoraggio 2012*, Roma, INDIRE.
- Rocca, Lorenzo (2008), *Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di immigrazione. Definizione dell'utenza. Specificazioni degli esami. Prospettive future*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Rocca, Lorenzo (2010), *Italiano, lingua nostra. Percorsi di integrazione linguistica. Livello A2*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Słapek, Daniel (2019), *Sillabi (linee guida) per la lingua italiana non materna e la questione della grammatica*, in Francesco Avolio, Antonella Nuzzaci, Lucilla Spetia (a cura di), *Politiche e problematiche linguistiche nella formazione degli insegnanti*, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 183-198.

Spinelli, Barbara – Parizzi, Francesca (2010), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Firenze, La Nuova Italia / RCS libri.

Troncarelli, Donatella – La Grassa, Matteo (2018), *La didattica dell'italiano nel contatto interculturale*, Bologna, il Mulino.

Recensione di Emilia Calaresu, *La dialogicità nei testi scritti, tracce e segnali dell'interazione tra autore e lettore*, Pisa, Pacini, 2022

VIVIANA DE LEO

VIVIANA DE LEO (viviana.deleo@unimi.it) è dottoranda in “Scienze del patrimonio letterario, artistico e ambientale” presso l’Università degli Studi di Milano. Scopo del suo progetto dottorale è la raccolta, lo studio e la conseguente costituzione di un corpus analitico delle maggiori e minori proposte grammaticografiche del secolo XVII. Tra i suoi interessi scientifici, oltre alla ricerca sulla lingua e sulle opere metalinguistiche dei secoli XVI e XVII, rientra anche lo studio della lingua ottocentesca, in particolare di Carlo Lorenzini, di cui ha studiato il primo romanzo, *Un romanzo in vapore*, e la scrittura giornalistica in veste di critico teatrale.

In sei brevi capitoli Emilia Calaresu riflette in maniera approfondita sul complesso rapporto tra la scrittura e l’oralità: l’oggetto dell’indagine è il carattere pragmatico del testo scritto, lo scopo è di afferrare gli aspetti enunciativi che costellano il testo letterario e non letterario. L’approccio non si rivela solo innovativo per gli studi, ma apre prospettive interessanti anche per la didattica del testo.

Sin dal primo capitolo (*Un primo sguardo d’insieme*) diviene realizzabile per il discente, tramite la guida dell’insegnante, la messa in discussione di alcune categorie scolasticamente cristallizzate: partendo dal presupposto che «qualsiasi produzione verbale a cui si possa attribuire la qualifica di testo o discorso coerente è sempre intrinsecamente dialogica» (p. 11), è possibile innanzitutto entrare in contatto con una nozione ampliata di *dialogo* (che comprende, ad esempio, anche il monologo e il soliloquio), e con l’utile suddivisione tra la *dialogicità primaria* (inerente al discorso umano) e la *dialogicità secondaria* (dialoghi riportati direttamente e indirettamente, citazioni). Punto

fermo e dichiarato del manuale è la possibilità di investigare le strategie di interazione permesse dalla scrittura, vale a dire gli strumenti linguistici con cui l'autore-enunciatore può dialogare, asincronamente, con il lettore, pur tenendo presente la netta differenziazione che intercorre tra il polo del parlato e il polo dello scritto, che rende impossibile il raggiungimento, per la scrittura, dell'«altissimo grado di multimodalità e soprattutto multicanalità di una tipica interazione parlata» (p. 21). L'autore di un testo scritto può cercare di programmare a priori il tipo di interazione cui sottoporre il lettore, fatto che talora sollecita il ricorso alla *deissi fantasmatica*, «quella deissi immaginativamente orientata che comporta bruschi e inattesi scivolamenti dal campo indicale in corso a un altro» (p. 33), che si manifesta sulle coordinate di spazio e tempo e sulla persona – in quest'ultimo caso, attraverso scossoni referenziali per cui dalla prima o dalla terza si passa alla seconda persona singolare. È il caso, pertanto, di problematizzare la categoria del *tu generico*, se si desidera permanere nell'ambito del processo di interlocuzione testuale: «quando l'autore di un testo [...] sceglie di interpellare qualsiasi suo futuro lettore attraverso l'impiego del *tu*, di solito sa benissimo che tale *tu* smetterà di essere generico all'atto della fruizione o ricezione del lettore» (p. 35). Si propone, dunque, di postulare un *continuum* che va dall'uso referenzialmente pieno del *tu*, a usi dalla minore e nulla capacità allocutiva. Scovare, insomma, i segnali della presenza dell'autore-locutore e le strategie di richiamo al lettore-interlocutore – nella consapevolezza che servono «non solo a facilitare l'interpretazione del testo ai futuri lettori, ma anche a porre dei limiti alla loro libertà interpretativa» (p. 17) – si mostra indispensabile dal punto di vista didattico per un accesso più consapevole al testo e alla lingua, nella prospettiva duplice della fruizione e della produzione testuale.

Successivamente, chiarito che la coppia di termini *testo* e *discorso* non aderisce pienamente all'opposizione tra scritto e parlato, si procede, nel secondo capitolo (*Testo e discorso*) alla migliore definizione della prima, nel tentativo di individuare le caratteristiche pregnanti dell'oggetto in analisi: il testo scritto. Spontanei molteplici interrogativi: il testo è o non è già più un discorso una volta prodotto? il testo è in qualche modo contenuto nel discorso? che cosa distingue davvero un testo da un discorso? La caratteristica che meglio di tutte permette di distinguere il primo dal secondo è, senza dubbio, la possibilità di riuso. All'idea che sia il discorso a contenere il testo, si ribatte che semmai è il contrario: «è il discorso ad essere in vari modi “contenuto” e “conservato” nel testo; è, anzi, proprio la natura discorsiva, ossia enunciativa, il suo poter essere riconosciuto *discorso*, che rende coerente un testo (scritto, trascritto o registrato)» (p. 46). Se ne deduce che non è affatto contraddittorio utilizzare l'ampia e pieghevole etichetta *discorso* per riferirsi ad un testo scritto. Anche l'asincronicità caratterizza il testo scritto, pur nella consapevolezza che i nuovi media riducano lo sfasamento temporale tra le tre operazioni di produzione, comunicazione e ricezione; non meno importante rammentare che il testo può

definirsi un prodotto materiale, che varca la transitorietà essendo ospitato da un supporto, e sottolineare la natura eminentemente pragmatica del paratesto («è spesso l'uso di certi supporti che suggerisce, impone o esclude certe forme di organizzazione del testo», pp. 59-60). Il capitolo, di natura teorica, consente di prendere visione della nozione di testo per meglio definire il processo di interlocuzione testuale: l'approfondimento nell'ambito della testualità, attraverso la puntuale definizione delle caratteristiche dell'oggetto in analisi, si configura come possibile e sperabile specie nella scuola secondaria di secondo grado, laddove, invece, si è soliti non varcare il terreno dell'analisi sintattica e periodale.

La riflessione su un'altra coppia terminologica apre il capitolo terzo (*Dialogo e monologo, dialogicità primaria e secondaria*): la nozione di *dialogicità*, intesa come caratteristica intrinseca al discorso e al testo scritto, appare correlata alla relazione tra *dialogo* e *monologo*; i due termini appaiono strettamente collegati a due altri concetti, il *modo contestuale di produzione dei discorsi* (ovverosia, la situazione comunicativa) e lo *stile enunciativo* di un discorso. Che cosa si intende per situazione comunicativa o di discorso? La tassonomia meglio nota delle diverse situazioni di discorso risale agli anni Novanta del secolo scorso, adoperata per organizzare i dati parlati del corpus del LIP (*Lessico dell'Italiano Parlato*): le varie situazioni comunicative, prese in considerazione per il parlato sincrono, si identificano tenendo conto della compresenza o lontananza del destinatario, della bidirezionalità o unidirezionalità dello scambio, della facoltà dell'interlocutore di prendere parola. In riferimento al LIP, pertanto, si classifica come *monologo* quella situazione comunicativa che prevede uno scambio unidirezionale con destinatario *in presentia* o *in absentia*. Se tale situazione comunicativa si rivelasse asincrona, si otterrebbe qualcosa di ben aderente a quanto avviene in qualunque tipo di comunicazione scritta, ovvero *scambi bidirezionali differiti e a distanza* o *scambi unidirezionali differiti e a distanza*; la situazione, naturalmente, si arricchisce e si complica sull'onda del progresso tecnologico, che elicitava la continua sperimentazione di nuove situazioni discorsive e sulle cui implicazioni appare indispensabile riflettere anche nelle aule di scuola.

Che cosa si intende, invece, per stile enunciativo? A differenza degli studi critico-letterari, chiaramente concordi nel ritenere la nozione di stile correlata all'individualità dell'autore, e agli studi linguistici, che delegano il problema stilistico alla sociolinguistica in particolare, in ambito testuale-pragmatico *stile* racchiude «le scelte e le strategie linguistiche, testuali e retoriche dei parlanti e degli scriventi rispetto alle opzioni offerte loro dal sistema linguistico, dalle tradizioni discorsive e dai generi discorsivi ad essi storicamente disponibili, e diversamente valutabili in termini di efficacia comunicativa e di adeguatezza contestuale» (pp. 69-70). Sarà allora utile e interessante affinare la distinzione tra dialogo e monologo in termini di diversi stili di enunciazione: chiarito che anche il monologo prevede la necessità di scegliere e combinare espressioni

linguistiche generando, così, uno stile enunciativo preciso, si guarda ad esso in riferimento ai testi scritti: possibile incontrare il monologo come rappresentazione scritta di un discorso interiore, il monologo come rovescio del dialogo (il primo sarà tipicamente diegetico, il testo dialogico prevalentemente mimetico), il monologo inteso come sottotipo del dialogo (come interazione unidirezionale a distanza e differita nel tempo). È proprio quest'ultima accezione di monologo quella primariamente guardata dalla studiosa, il cui confronto diretto non è un altro genere testuale, ma il dialogo del parlato naturale. Se la comunicazione scritta sembra però ben coincidere con l'ultima accezione di monologo (in quanto sempre asincrona e remota, prodotta in solitudine), l'autrice dimostra abilmente che tale avvicinamento si mostrerebbe fin troppo semplicistico, e in definitiva fallace: la coppia dialogo-monologo sembra valida solo considerata nel polo del parlato, non per la comunicazione scritta, che non prevede scambi bidirezionali sincroni: questa differenza di *valore* permette, dunque, di considerare il testo scritto come un "dialogo a distanza", anziché un "monologo a distanza", i cui segni patenti sono le occorrenze di dialogicità primaria.

Nel quarto capitolo (*Interazioni tra dialogicità primaria e secondaria: controargomentare col lettore*) si analizza «uno dei contesti scritti più interessanti in cui è possibile vedere l'azione congiunta dei due tipi di dialogicità» (p. 87), vale a dire i passaggi in cui un autore si impegna a controargomentare a distanza col lettore. Necessaria allora la distinzione fra scambi scritti bidirezionali (lettere, email, ecc.) e unidirezionali (opere di narrativa e saggistica, ecc.), laddove nel primo caso l'autore controargomenta veramente un'opinione dell'interlocutore, nel secondo caso lo scrivente anticipa le possibili obiezioni dei suoi lettori, vivificando il monologo attraverso la *percontatio*. Si passano dunque al vaglio, nel tentativo di mettere in luce le tipologie di interazione dialogica tra locutore e interlocutore testuale, alcuni casi in cui lo *io* scrivente controbatte al lettore: si individuano costruzioni sintattiche di origine conversazionale e *situazionalmente* dialogica, che rendono semplice affermare che nella grammatica del testo scritto rientrano i modi tipici del discorso parlato. L'individuazione degli artifici sintattici che corrispondono «ad atti linguistici del tutto espliciti, dialogicamente trasparenti e cognitivamente poco costosi, facilmente rintracciabili in testi di epoche diverse» (p. 91) può rivelarsi fruttuosa per il discente al fine di meglio identificare la voce autoriale, specie qualora si trovasse alle prese con un testo complesso. Oltretutto, si assiste ancora al tentativo di smuovere le irrigidite categorie scolastiche: la riflessione sulle azioni discorsive come la controargomentazione col lettore si collega direttamente all'occorrenza del discorso riportato «in una gamma che va dal molto esplicito al molto implicito» (p. 93); l'autrice ricorda che le forme del discorso riportato non si limitano alle quattro identificate nei manuali di scuola (discorso indiretto, indiretto libero, diretto, diretto libero) ma, distinguendo tra il vero riportare discorsi (*pluridiscorsività testuale*) e l'evocare voci diverse da quella

autoriale (*plurivocità testuale*), si postula l'esistenza di un *continuum*, «che va dalla massima esplicitezza alla massima implicitezza della dialogicità secondaria presente in un testo» (p. 94).

Giochi di ruolo: il tu fantasmatico e altre peripezie del tu affronta il complesso tema della deissi personale con ricchezza esemplificativa, che invita l'insegnante alla proposta di esercizi guidati per mettere alla prova il testo, scavando usi canonici e non canonici della seconda persona singolare. In particolare, si analizzano le molteplici strategie referenziali dell'autore di un testo scritto tenendo ben presente lo «scollamento fra le categorie *grammaticali* della persona previste dal sistema e il loro uso effettivo nel discorso, non sempre, o non solo, a causa della deissi sociale» (p. 105) e la frequente possibilità di spostamenti indicali concernenti la persona, che si verifica non soltanto nel parlato, ma anche nello scritto. Ne consegue che il maggior richiamo linguistico rivolto al lettore (la seconda persona singolare) possa essere soggetto a variazioni nel potere referenziale, di solito individuate sotto la larga etichetta di *tu generico*, o a veri e propri salti indicali (il *tu fantasmatico* si colloca a metà strada tra salti indicali con continuità referenziale e salti indicali con discontinuità referenziale).

L'ultimo capitolo (*Un piccolo giallo enunciativo: la frase graffita nella catacomba di Commodilla*) mostra l'applicazione dei principi precedentemente appresi attraverso la proposizione di un caso studio rilevante per la storia della lingua: l'autrice affronta il problema del riferimento all'interlocutore generico di seconda persona singolare guardando a uno dei testi più antichi in (proto)volgare italiano, il famoso «Non dicere ille secreta a bboce», graffito sull'affresco della cripta dedicata al culto dei due martiri romani. Scopo dell'indagine è «ipotizzare chi fosse l'enunciatore e a chi potesse rivolgersi» (p. 134), per cui risulta necessaria la presa in considerazione del significato pragmatico e contestuale della frase. Segue, pertanto, una descrizione accurata del contesto materiale dell'affresco, l'introduzione delle interpretazioni fino ad ora meglio accreditate (la prima ipotesi di Orazio Marucchi, la prima versione dell'ipotesi liturgica, con la problematica resa in italiano contemporaneo proposta da Celi, e la seconda rivista da Francesco Sabatini), con l'obiettivo di porre in rilievo i maggiori motivi di scetticismo (sia di natura linguistica e sociolinguistica, sia di tipo storico-liturgico); segue la proposta alternativa dell'autrice, che mira a meglio definire il possibile senso della frase e il ruolo degli attanti nell'enunciazione. Il capitolo, corredato di immagini, invita l'insegnante a stimolare l'allievo in prospettiva intersemiotica, cercando la voce autoriale anche in un testo non prototipico e, da ultimo, invogliando all'approfondimento storico-linguistico.

Il contributo consente di prendere coscienza, in maniera approfondita e riccamente esemplificata, della dialogicità insita al testo scritto, delle modalità di interazione predisposte nel testo dall'autore, aprendo così una prospettiva

di riflessione inedita. La stessa autrice dichiara che cerca, attraverso il manuale, di «riprendere e integrare fra loro una serie di questioni sui rapporti tra scritto e parlato sui cui mi son trovata spesso a riflettere negli anni, non sempre trovando loro uno spazio adeguato nei lavori più brevi in cui ero via via impegnata» (p. 7). Il lavoro appare strettamente connesso con il capitolo sulla dialogicità del quinto volume (2021), dedicato alla testualità, della collana *Storia dell'italiano scritto* (SIS), a cura di Giuseppe Antonelli, Matteo Motolese e Lorenzo Tomasin: il presente contributo si offre, pertanto, come necessario approfondimento e ampliamento dei temi trattati nel saggio SIS, allo scopo di condurre una riflessione distesa.

La chiarezza del contributo, oltre che il timbro innovativo, rendono il manuale aderente non solo alle esigenze dello studio universitario, ma adattabile al contesto didattico più allargato della scuola secondaria di secondo grado: attraverso la guida del docente, il manuale concede di instradare il discente su spunti di riflessione tuttora trascurati dai pur ampi studi sulla testualità; permette di considerare il testo nella sua globalità come l'unità minima in analisi; invita a guardare agli artifici linguistici che generano il dialogo tra l'autore-locutore e il lettore-interlocutore, utile palestra sia nel momento imprescindibile della fruizione testuale, sia in quello della produzione; da ultimo, il ricchissimo corredo di esempi si compone di testi del canone letterario e testi al di fuori di esso: la prospettiva squisitamente linguistica permette di partire agevolmente dall'individuazione dei tratti linguistici studiati nella lingua di tutti i giorni per poi passare alla letteratura alta.

Recensione di Paola Cantoni, «*Ti congedo o mio libro*». *Lingua e stile dei maestri nei Giornali della classe del primo Novecento*, Firenze, Cesati, 2023

MICHELA DOTA

MICHELA DOTA (michela.dota@unimi.it) è ricercatrice a tempo determinato all'Università degli Studi di Milano, dove insegna Lingua italiana per stranieri. I suoi interessi di ricerca comprendono l'educazione linguistica, la grammaticografia e la glottodidattica dell'italiano come L1 e L2/LS e l'italiano digitato. È autrice del volume *Centro e periferia dell'alfabetizzazione in età postunitaria* (2020) e co-autrice, con Edoardo Lugarini, di *Grammatica dell'italiano. Fondamenti e metodi per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua italiana L1 e L2* (2018).

Profilare la storia dell'italiano andato in scena nella scuola post-unitaria obbliga a vagliare il concorso di diversi fattori. Gli studi hanno senz'altro focalizzato il ruolo dei "registi", commentando l'evolversi (o l'involgersi) delle linee guida inerenti alla didattica dell'italiano contenute nei programmi ministeriali susseguitisi negli anni¹; pure ne hanno indagato le disparate interpretazioni attuate dagli "sceneggiatori", ossia dai diversi compilatori dei molteplici prodotti che hanno costituito nel tempo la manualistica scolastica per la didattica dell'italiano (sillabari, grammatiche, eserciziari, libri di lettura, sussidiari ecc.)²; infine, gli studi hanno analizzato la ricezione di tali proposte da parte

¹ Su cui si veda almeno Polimeni (2012); per la normativa vertente sui libri di testo, dall'Unità al fascismo, si rinvia a Barausse (2008).

² La bibliografia sull'argomento è ormai sterminata; il lettore troverà riferimenti copiosi nel volume recensito.

del “pubblico”, sondando in diacronia le composizioni scritte dei bambini, specie delle scuole elementari³. Le indagini hanno mostrato quanto fossero profonde le radici del cosiddetto “italiano scolastico”, incriminato a partire dagli anni Settanta nel Novecento (Benincà et al. 1974).

Insomma, la letteratura ha ben fotografato “l’italiano per i bambini” e “l’italiano dei bambini”, ma finora aveva per lo più trascurato l’italiano interpretato e veicolato dagli attori principali della sceneggiatura, ossia i maestri. Invero, è ritenuta ormai un’acquisizione che maestre e maestri in aula parlassero prevalentemente in dialetto (laddove non fossero trasferiti in territori altri da quello natio) o il dialetto frammisto a un italiano regionale, con picchi letterari e derive burocratiche.

Nel panorama degli studi mancava, però, un documento scritto (o meglio, la sua riscoperta e accorta analisi) che testimoniassero la realtà e la fisionomia linguistica composita della scena scolastica, muovendo dal punto di vista degli attori principali. A tal fine, un documento eloquente è il *Giornale della classe*, una novità introdotta dalla riforma Gentile nel 1923, per iniziativa di Giuseppe Lombardo Radice. La sua funzione primaria era trasmettere notizie sulla vita scolastica ai direttori, lettori contemporanei ai compilatori, nonché chiamati a valutarne l’azione didattica. D’altra parte, il regolamento scolastico auspicava che vi fossero futuri lettori, preferibilmente non ravvicinati nel tempo, interessati a raccogliere notizie per una valutazione in diacronia, *in primis* delle attività nei singoli centri, eventualmente da inquadrarsi in una più ampia storia della scuola.

Il volume di Paola Cantoni, «*Ti congedo o mio libro*». *Lingua e stile dei maestri nei Giornali della classe del primo Novecento*, che sistematizza in un quadro più ampio le ricerche condotte nell’arco di un decennio, ha senz’altro accolto questo lontano auspicio, riportando alla luce (anche letteralmente) documenti ricchi di informazioni proficue per più fronti di indagine. In primo luogo, per la storia sociale, che irrompe dagli intensi stralci dei Giornali citati all’occorrenza dalla studiosa, specie nei reiterati e insistiti resoconti sulle condizioni disagiate dei bambini, sugli attriti irriducibili con le loro famiglie e sulle gravi lacune dell’edilizia scolastica. Da queste e da altre considerazioni, che accomunano i vari resoconti, Cantoni ricava la necessità di

superare generiche dicotomie (Nord/Sud), per approfondire altre discriminanti trasversali alle regioni, oltre alla polarizzazione città/ campagna, ad esempio, le differenze tra le scuole urbane anche di centri piccoli e quelle rurali, e tra le scuole di pianura e quelle di montagna, il continuum tra le scuole dei centri maggiori e le scuole dei comuni più piccoli, la variabile relativa al sistema economico e produttivo ecc. (p. 123).

³ Si vedano almeno Papa (2013) e Revelli (2013).

In secondo luogo, l'intrinseca natura del *Giornale* lo rende una fonte preziosa per la storia della didattica e in particolare, nella prospettiva degli studi glottodidattici, per la storia dell'insegnamento dell'italiano; gli estratti dei *Giornali* commentati nel terzo capitolo del volume dimostrano come fossero recepite e concretate le indicazioni metodologiche ministeriali relative ai libri di testo da adottare (par. 3.2.1), alla didattica della lettura (par. 3.2.2), della scrittura (par. 3.2.3) e del metodo glottodidattico "dal dialetto alla lingua", di cui i *Giornali* documentano la persistenza nelle classi ben oltre il 1934, quando fu ufficialmente abolito dai Programmi (p. 228).

Da ultimo, ma non meno importante, i *Giornali* dei maestri rappresentano un'utilissima tessera per ricostruire le quinte della storia linguistica scolastica, colmando quel vuoto di attenzione, citato all'inizio, sugli attori principali della scuola.

L'approfondita indagine di Cantoni poggia su un solido *corpus* (illustrato alle pp. 54-57) di 445 *Giornali* dei maestri di scuole elementari, raccolti nel corso degli anni dalla studiosa e dai suoi allievi. I *Giornali* coprono un ampio intervallo cronologico, che muove dall'anno successivo alla loro istituzione (1924) e raggiunge il secondo dopoguerra (1961); per l'area di provenienza delle fonti, il *corpus* appare molto rappresentativo per il centro-sud e meno per il settentrione (per il quale sono stati recuperati e commentati *Giornali* di area lombarda). Nel complesso, il volume raccoglie le "voci di penna" di 387 insegnanti, in gran parte donne.

Pur trattandosi di 387 individui, le cui vicende sono per lo più irrelate (in ragione dei plurimi contesti in cui si svolsero), lo stile con cui gli insegnanti hanno (più o meno) pazientemente compilato i registri appare straordinariamente uniforme, non soltanto perché molti furono attivi durante il regime fascista (che impose inevitabilmente l'adesione e la reduplicazione di modi espressivi ben codificati – di cui Cantoni rende ampiamente conto, al paragrafo 2.2.4 e nei successivi sottoparagrafi), ma poiché il genere testuale, da un lato, e la comune esperienza quotidiana dell'insegnamento elementare (con difficoltà e soddisfazioni pressoché tra loro assimilabili su tutto il territorio nazionale), dall'altro lato, ha agito, pur nelle innegabili singolarità dei protagonisti, da collante stilistico e linguistico.

Dunque nel primo capitolo si presenta il genere testuale del *Giornale dei maestri*, che appare costituito da 10 sezioni fisse (p. 34), tra le quali *Cronaca e osservazioni dell'insegnante sulla vita della scuola* e la *Relazione finale* sono risultate le più utili per ricostruire la lingua e lo stile dei maestri. Cantoni fa emergere la natura ambivalente del genere testuale, che classifica come mediamente vincolante (p. 38), secondo i criteri sabatiniani (Sabatini 1999). Le porzioni più vincolanti ricorrono a stilemi e strutture dell'italiano burocratico o letterario-arcaizzante, come dimostra la cospicua e articolata documentazione della studiosa al paragrafo 2.2. e successivi, e che naturalmente esibisce una netta congruenza con quell'italiano scolastico praticato per decenni nei

temi degli apprendenti. Risulta invece ridimensionato l'assunto secondo il quale in aula maestre e maestri impiegassero più il dialetto dell'italiano, circostanza che comprometteva la loro attesa funzione di vettori modellizzanti dell'italiano normativo. Eppure nella stesura dei Giornali essi mostrano di riuscire a mantenere un'elevata sorveglianza linguistica, poiché le interferenze regionali, di cui gli insegnanti dovevano pur essere portatori, raramente sfuggono alle loro penne (si veda la documentazione graf fonetica, morfologia e morfosintattica al par. 2.1 e seguenti); persino le annotazioni stilisticamente più spontanee e prossime alla colloquialità aderiscono, in sostanza, al modello della fraseologia toscana della tradizione (par. 2.1.5). Non significa che il dialetto fosse un tabù per i Giornali: come si mostra nei capitoli 2 e 3, nelle pagine del Giornale di classe il dialetto affiora nel discorso riportato dei bambini o dei loro genitori (pp. 236-240), oppure come imputato responsabile del difficoltoso attecchire dell'italiano (pp. 283-287) o ancora come strategia didattica, che asseconda il procedimento dal dialetto alla lingua incoraggiato da Lombardo Radice (pp. 288-290).

D'altro canto, le annotazioni raramente appaiono asettiche, poiché le compilatrici e i compilatori raccontano le loro speranze e le difficoltà in cui via via incorrono, insieme alle illusioni, ai disagi personali e agli entusiasmi, anche ideologici, riversando nel dettato una parte di sé. Sebbene si mantenga una lingua per lo più adeguata alla comunicazione formale, in quei frangenti lo stile si orienta ai modi dell'oralità. Accanto agli stilemi burocratico-letterari, infatti, dal paragrafo 2.3. Cantoni documenta una parallela dimensione narrativa e memoriale, caratterizzata da un'elevata densità emotiva, che può esprimersi con moduli allocutivi (specie interrogativi), che gli insegnanti rivolgono a se stessi e persino al Giornale; quest'ultimo appare come unico «confidente», soprattutto per coloro che si trovarono catapultati in condizioni di isolamento – non soltanto fisico, ma ancor di più psicologico e intellettuale. Dagli stralci dei Giornali che Cantoni distribuisce sapientemente tra le pagine erompe prepotentemente uno spaccato vivido della drammaticità delle condizioni di lavoro generali, nonché dell'elevato coinvolgimento affettivo connaturato alla professione. L'autrice, inoltre, mostra come tali posture emotivamente partecipate si estrinsecassero attraverso una fenomenologia linguistica oralizzante, di cui pure dà conto nel dettaglio. Si tratta di elementi che dovevano verosimilmente punteggiare il parlato dell'insegnante in aula, la cui fisionomia può essere, almeno in parte, inferita indirettamente proprio da questi luoghi testuali, peraltro tangenti al parlato endofasico. Cantoni vi dedica particolare attenzione, registrando i numerosi modi di dire rintracciati nei Giornali e che presumibilmente dovevano vivacizzare il parlato dei maestri – del resto sollecitati sin dall'unificazione, tanto dai “registi” quanto dagli “sceneggiatori”, a insegnare gli

idiomatismi di matrice toscana, ritenuti imprescindibili per la costituzione di un italiano comune parlato⁴.

Il ricco volume, di cui si sono ripercorsi soltanto i meriti principali, come si è detto corona un percorso di ricerca duraturo e fruttuoso, da cui Cantoni sembra volersi congedare – come suggerisce la formula incipitaria del titolo, estrapolata dai Giornali analizzati dalla studiosa. Ma, addentrandosi nella monografia, si intuisce presto che il congedo è momentaneo, perché l'autrice stessa prefigura gli ulteriori sviluppi, e di sicuro profitto, della ricerca; essi potrebbero conseguire, tra l'altro, dall'ampliare il bacino territoriale di raccolta, superando le facili dicotomie interpretative (come la polarizzazione tra il Nord e il Sud del Paese), nonché dall'applicare una prospettiva di studio di genere alla lingua dei maestri. Si può dunque affermare con certezza che le "cantine della scuola"⁵ ci riserveranno ancora molte sorprese.

Riferimenti bibliografici

- Barausse, Alberto (2008), (a cura di), *Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo: la normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1861-1922)*, Macerata, Alfabetica.
- Benincà, Paola *et alii* (1974), *Italiano standard o italiano scolastico?*, in *Dal dialetto alla lingua*, Atti del IX Convegno di studi Dialettali Italiani (Lecce 1972), Pisa, Pacini, pp. 13-19.
- Cantoni, Paola (2022), *Dalla cantina (della scuola) alla rete: proposte per una didattica della variazione*, in «Italiano LinguaDue» 14/2, pp. 155-176.
- Dota, Michela (2020), «chi fà da se fà per tre». *Forme e funzioni dei modi di dire nelle grammatiche per le scuole elementari (1880-1906)*, in «Studi di grammatica italiana», XXXIX, pp. 199-216.
- Papa, Elena (2012), *Con naturale spontaneità: pratiche di scrittura ed educazione linguistica nella scuola elementare dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Roma, ItaliAteneo.
- Polimeni, Giuseppe (2012), (a cura di), *Una di lingua, una di scuola: imparare l'italiano dopo l'Unità: testi, autori, documenti*, Milano, FrancoAngeli.
- Revelli, Luisa (2013), *Diacronia dell'italiano scolastico*, Roma, Aracne.

⁴ Sia permesso il rimando a Dota (2020) e ai riferimenti ivi contenuti.

⁵ *Dalla cantina (della scuola) alla rete* è il titolo dell'ultimo contributo di Paola Cantoni (Cantoni 2022) che ha preluso al volume.

Sabatini, Francesco (1999), «Rigidità-esplicitzza» vs «elasticità-implicitzza»: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi, in Gunver Skytte – Francesco Sabatini (a cura di), *Linguistica testuale comparativa. In memoriam Maria Elisabeth Conte*. Atti del Convegno interannuale della Società di Linguistica Italiana (Copenaghen, 5-7 febbraio 1998), Copenaghen, Museum Tusulanum Press, pp. 141-172.

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 monolinguistico: 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).
-

Recensione di Elena Maria Duso, *Quale grammatica per apprendere l'italiano L2. Proposte didattiche per giovani e adulti*, Roma, Carocci, 2023

FRANCESCA ARDIZZONE

FRANCESCA ARDIZZONE (francesca.ardizzone@unipd.it) è Collaboratrice Esperta Linguistica (CEL) di italiano L2 presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi di Padova e formatrice linguistica presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Bologna.

Gli studi e le ricerche degli ultimi decenni hanno ampiamente riconosciuto l'utilità della riflessione esplicita sulle forme linguistiche nel processo di acquisizione di una L2, in particolar modo per gli adulti e i giovani adulti che hanno già superato il periodo ottimale per l'apprendimento spontaneo. La questione cruciale per chi opera oggi nel campo della glottodidattica non è quindi se proporre o meno la grammatica, quanto piuttosto che tipo di grammatica, con quale approccio e con quali strumenti.

Il libro di Elena Maria Duso, destinato a insegnanti e futuri insegnanti di italiano L2, affronta queste tematiche su un piano al contempo teorico e pratico, offrendo riflessioni metodologiche, modelli e proposte didattiche concrete per l'insegnamento di una grammatica funzionale alla comunicazione e ai bisogni delle diverse tipologie di apprendenti stranieri in Italia.

La *Parte prima* del volume (capp.1-5) fornisce un'ampia prospettiva sulle dinamiche di acquisizione di una L2 e sulle conseguenti ricadute didattiche, quindi sulla grammatica da proporre nella classe di lingua e sulle strategie più adeguate per farlo; la *Parte seconda* (capp.6-8) presenta invece tre casi studio relativi all'apprendimento e all'insegnamento di alcune forme linguistiche dell'italiano.

Il capitolo 1 chiarisce in primo luogo le analogie ma soprattutto le differenze nell'acquisizione di una L2 rispetto alla L1 una volta superata l'infanzia, ossia l'età ottimale per raggiungere una condizione di bilinguismo primario: innanzitutto per fattori neurobiologici, ma probabilmente anche per variabili esterne legate all'input, le dinamiche che caratterizzano l'apprendimento linguistico nell'adulto o comunque nell'adolescente sono ben diverse rispetto a quelle che invece si attivano nel bambino. Conduce nel vivo della riflessione sull'incidenza delle conoscenze grammaticali esplicite una breve rassegna sulle "ipotesi" che maggiormente hanno caratterizzato gli approcci glottodidattici negli ultimi decenni: quella dello "zero interfaccia", sviluppata con Krashen e confluita nei metodi comunicativi più estremi, che sostanzialmente ne nega l'utilità; quella dell'"interfaccia forte", di matrice strutturalista, che al contrario punta alla proceduralizzazione delle conoscenze esplicite essenzialmente attraverso batterie di esercizi meccanici; infine quella dell'"interfaccia debole", oggi maggiormente suffragata dai dati, che, nel rispetto di determinate condizioni, riconosce il vantaggio del "fare grammatica", intesa sia come riflessione metalinguistica che come pratica. Si tracciano infine, dati alla mano, i principali profili di apprendenti stranieri presenti in Italia, se ne descrivono le caratteristiche peculiari e i bisogni specifici. Primi tra questi, figurano gli studenti con background migratorio inseriti nella scuola italiana di vario ordine e grado, il cui tasso di insuccesso scolastico pone in luce la necessità di interventi personalizzati e finalizzati non solo a colmare il divario con i nativi e dunque a promuovere una reale e piena inclusione nel contesto classe, ma anche a valorizzare la ricchezza che deriva dal confronto tra vissuti linguistici differenti. Seguono nella disamina gli studenti universitari stranieri, internazionali o in scambio, che rappresentano un'utenza ben più omogenea per età e scolarizzazione, vantano il più delle volte un background già plurilingue e generalmente manifestano una forte propensione alla riflessione metalinguistica. I migranti adulti e giovani adulti iscritti a corsi di italiano erogati dai CPIA o da enti di vario genere, benché quasi sempre accomunati da una motivazione principalmente di tipo strumentale, costituiscono, al contrario, il pubblico forse più eterogeneo, soprattutto in virtù di un diverso grado di alfabetizzazione, che ovviamente condiziona – ma non preclude – l'apprendimento.

Il capitolo 2 si interroga sul concetto stesso di "grammatica" e a un'accezione rigidamente normativa contrappone un approccio di tipo descrittivo – quanto mai auspicabile in un contesto di L2 – che «punta piuttosto all'osservazione e alla descrizione delle regolarità della lingua in uso» (p. 49) e quindi, nel caso dell'italiano, apre le porte alla varietà neostandard ed eventualmente anche ad alcuni tratti substandard. In questa prospettiva, dunque, insegnare grammatica non significa soltanto facilitare l'acquisizione di quelle regole fondamentali che costituiscono la norma linguistica, ma anche far prendere coscienza di un ampio repertorio di scelte possibili che guardano alla lingua viva e che variano in base all'intenzione comunicativa e al contesto in cui avviene

la comunicazione. Gli errori stessi che commettono gli apprendenti, del resto, non vanno inquadrati come mera deviazione da un canone rigido, ma, ci suggerisce la linguistica acquisizionale, spesso rappresentano delle «importanti spie del processo che si sta attivando in loro» (p. 55) e pertanto è quanto mai inopportuno stigmatizzarli. Si introduce a questo punto il concetto di “interlingua”, intesa come una vera e propria “varietà di apprendimento”, sistematica e transitoria al tempo stesso, e, sulla base dell’ipotesi della “ipotesi dell’insegnabilità” di Pienemann, si forniscono alcune indicazioni su come gestire gli errori, sia in termini di correzione che di valutazione. Si enucleano poi, correlandoli di un ricco apparato di esempi concreti, i criteri di base nella scelta e nella messa in sequenza degli argomenti da trattare (generalità, frequenza, funzionalità, produttività, marcatezza, salienza e ovviamente complessità linguistica), ma si affronta anche il problema di come anticipare in classe – forzando talvolta inevitabilmente le tappe di acquisizione – alcune particolari strutture di cui gli apprendenti hanno bisogno al più presto (come la forma di cortesia). Supportano certamente il docente nel graduare i contenuti di insegnamento gli strumenti passati al vaglio in chiusura al capitolo: innanzitutto il QCER (con il relativo *Volume complementare* del 2018), che però non scende nella specificità delle singole lingue; quindi il *Profilo della lingua italiana*, «contenente l’inventario delle funzioni linguistiche, nozioni e strutture grammaticali che caratterizzano i livelli A1-B2» (p. 67); infine due sillabi – quello di Lo Duca per studenti universitari e quello di Borri per i migranti – a cui si potrebbero aggiungere quelli forniti dai vari enti certificatori per la preparazione agli esami.

Il capitolo 3 ripercorre sinteticamente le principali tappe metodologiche nell’insegnamento della grammatica dell’L2 a partire dalla seconda metà del Novecento, aprendo però una preliminare parentesi sull’approccio deduttivo che in precedenza aveva caratterizzato da una parte il metodo grammaticale-traduttivo, dall’altra quello audio-orale. Segue un breve excursus sulla teoria innatista di Chomsky, poi sulle cinque ipotesi formulate da Krashen che negli anni Ottanta hanno rivoluzionato la glottodidattica, per approdare infine a una più ampia caratterizzazione dei cosiddetti approcci induttivi “focus on form” (come ad esempio la sequenza “PPP”, *Presentation, Practice, Production*) che, pur mantenendo un’impostazione essenzialmente di stampo comunicativo, rivalutano però l’importanza della riflessione metalinguistica esplicita. Si ragiona quindi a seguire sul ruolo che sia input che output giocano nel processo di acquisizione, si approfondisce la struttura del *Task-based language learning* (TBLL, che è appunto una pratica di “focus on form” basata principalmente sull’output), si esemplificano infine una serie di tecniche e di attività finalizzate a promuovere il “noticing” e ad analizzare le forme, nonché a metterle in pratica attraverso esercizi mirati. Si affronta infine la questione della metalingua, intesa sia come terminologia tecnica sia come lingua da utilizzare per la riflessione grammaticale e si offrono consigli e soluzioni calibrate sulle diverse fasi

di acquisizione in cui si trovano gli apprendenti. Chiude il capitolo, quale sintesi operativa delle questioni ivi affrontate, un breve quanto prezioso *vademecum* su come concretamente gestire l'insegnamento della grammatica in classe.

Il capitolo 4 passa al vaglio le principali risorse oggi disponibili a supporto della riflessione metalinguistica, sia per gli insegnanti che per gli studenti. La disamina inizia dagli strumenti per i docenti, ossia le grammatiche descrittive (o di riferimento), qui distinte in base all'impostazione: da una parte quelle più tradizionali «che in genere partono dalla fonologia, sviluppando poi la morfologia e mettendo la sintassi alla fine» (p. 106); dall'altra invece quelle più moderne «che invece hanno al centro la frase e la sintassi e dedicano meno spazio alla classificazione morfologica» (p. 106). Segue poi una breve descrizione delle principali grammatiche pedagogiche appositamente pensate per gli apprendenti di italiano L2, generalmente organizzate secondo criteri di gradualità e ciclicità, corredate da esercizi, meno normative e più incentrate sull'uso e sulla lingua della comunicazione reale – quindi più aperte a tratti neostandard – rispetto a quelle per apprendenti L1. Chiudono la rassegna un'analisi delle (pochissime) grammatiche espressamente destinate a pubblici specifici di italiano L2 (studenti universitari, adulti dei CPIA, adolescenti) e dei supplementi integrativi ai manuali scolastici.

Il capitolo 5 apre la seconda sezione del libro, a taglio più pratico, proponendo soluzioni per l'insegnamento dei diversi tempi del passato attraverso la didattica *task-based*. Fa da cornice teorica all'intero percorso una preliminare riflessione sulle fasi di acquisizione della temporalità in italiano, ma anche sulla distinzione fra “primo piano” e “sfondo” propria della testualità narrativa, sulle differenze non solo di tipo temporale e aspettuale, ma anche di natura azionale «che oppongono ad esempio verbi stativi/dinamici, telici/non telici, ecc.» (p. 126). Si procede poi con l'esemplificazione di alcuni task, presentati secondo un criterio di gradualità: il primo, legato al vissuto quotidiano e pensato per utenti di livello A1 (finale)-A2, che dovranno ricorrere al passato prossimo per raccontare gli eventi intercorsi nel fine settimana; il secondo, per apprendenti di livello A2-B1, che, attraverso il riordino di alcune vignette, impareranno a opporre l'imperfetto al passato prossimo, ampliando il repertorio delle espressioni temporali e iniziando ad usare anche alcuni dei connettivi subordinanti più semplici; il terzo, la ricostruzione di una storia a partire da un video, per approfondire con utenti di livello B1 il rapporto tra i piani della narrazione e quindi introdurre l'uso del trapassato prossimo per marcare l'anteriorità relativa; infine, l'ultimo, finalizzato alla presentazione del passato remoto a livello B2 e incentrato su una tecnica didattica, il “dictogloss”, diffusa in area anglosassone ma ancora poco usata in Italia.

Il capitolo 6 sviluppa invece il tema dell'insegnamento del gerundio e, alla luce di riflessioni che derivano dalla linguistica contrastiva, affronta il problema delle «sovraestensioni indebite di usi ammessi in altre lingue europee

ma esclusi dall'italiano di oggi, che conosce più restrizioni» (p. 138). Sempre nel rispetto dell'ordine naturale di acquisizione, generalmente a livello A2 (e preferibilmente quando è già stata messa a fuoco la differenza aspettuale tra passato prossimo e imperfetto), la prima costruzione che qui si consiglia di presentare è quella del gerundio nella perifrasi progressiva; a seguire, per apprendenti di livello intermedio, i gerundi subordinanti, dapprima quelli di predicato, per lo più con valore modale, poi quelli di frase; infine, non prima del livello C1, sia per la complessità nella costruzione sia comunque per la rara frequenza nell'uso, il cosiddetto gerundio "assoluto". Si pone quindi l'accento, per ciascuna di queste strutture, sulla necessità di una messa a fuoco esplicita e si suggeriscono alcuni efficaci accorgimenti didattici finalizzati proprio ad evitare l'uso indebito di forme agrammaticali in italiano dovute a interferenze dalle varie L1 degli apprendenti.

Il capitolo 7 esplora infine le potenzialità del modello della grammatica valenziale in relazione a indici particolarmente ostici, come i pronomi atoni diretti e indiretti. Innanzitutto, del modello valenziale si soppesano dettagliatamente vantaggi e svantaggi dell'eventuale applicazione nell'ambito specifico dell'italiano L2: la rappresentazione grafica di tutti gli elementi della frase certamente favorisce l'identificazione di quelli essenziali, consente di notare più facilmente i tratti meno salienti (come appunto i clitici), facilita il confronto tra verbi che presentano costruzioni differenti in lingue diverse (ad esempio "piacere"); di contro, tale modello non offre una soluzione al problema delle reggenze verbali e mal si adatta alla trattazione di alcuni fenomenici linguistici certamente rilevanti – e spesso difficoltosi – per l'apprendente straniero (ad esempio la scelta dell'articolo determinativo o indeterminativo, l'opposizione aspettuale di imperfetto e passato prossimo, il modo del verbo). Si passa quindi all'analisi delle principali fasi di acquisizione del sistema pronominale italiano e si mettono a fuoco le principali criticità dei clitici «che restano complessi da utilizzare fino ai livelli più alti» (p. 160), quindi si propongono soluzioni didattiche e attività di focalizzazione esplicita mutuata dalla grammatica valenziale.

Supporta il volume una ricchissima bibliografia, costituita non soltanto dalla più ampia e aggiornata letteratura scientifica sui temi trattati nei vari capitoli, ma anche da elenchi sistematici di strumenti specifici per l'insegnamento dell'italiano L2 (analizzati nel corso dei capitoli 2 e 4), quali grammatiche e sillabi. Si aggiungono inoltre, sotto forma di espansione fruibile online, ulteriori risorse didattiche per il docente: schede esemplificative di tecniche e attività per la pratica di varie strutture; indicazioni bibliografiche di grammatiche pedagogiche su specifiche forme linguistiche; esempi commentati di task già svolti da studenti di differenti livelli e L1; rappresentazioni grafiche di matrice valenziale, che, partendo dalla frase semplice, approdano infine all'uso dei clitici.

Quale grammatica per apprendere italiano L2? presenta un taglio complessivamente divulgativo, ma l'estrema chiarezza espositiva e la stessa piacevolezza nella scrittura nulla tolgono al rigore scientifico che caratterizza l'impalcatura teorica su cui poggiano tanto le indicazioni metodologiche quanto le proposte didattiche. E proprio lo stretto connubio tra la teoria linguistica e la sua applicazione concreta, il legame inscindibile tra lo studio e l'esperienza sul campo – del resto speculare al profilo di Elena Maria Duso, attiva da decenni nell'ambito sia della ricerca glottodidattica sia dell'insegnamento dell'italiano L2 (nonché autrice di una recentissima grammatica per studenti universitari stranieri, Duso 2019) – rappresentano certamente il vero punto di forza di questo volume, che, per organicità e per ricchezza di spunti, va a configurarsi come tappa bibliografica imprescindibile per il docente di italiano L2, in formazione o in servizio.

E proprio in quest'ottica, certamente non si può infine non apprezzare, nel corso del libro, il costante tentativo di scardinare un certo pregiudizio didattico (ancora diffusamente radicato) verso le molteplici varietà che costituiscono la lingua viva e dunque l'implicita indicazione ad arricchire dell'apporto della sociolinguistica l'insegnamento della grammatica: in controtendenza con la tradizione scolastica che associa «al concetto di “regola” i tratti della certezza, della definitività e dell'inequivocabilità» (Lo Duca 2004: 47), concedere ampio spazio, in termini di riflessione linguistica, anche a forme dell'italiano neostandard e più in generale a elementi e strutture che variano in base al contesto e al diverso grado di formalità – e che quindi possono deviare dalla più rigida codificazione – significa, di fatto, guidare per gradi l'apprendente nella complessità di un diasistema infinitamente più ricco e più articolato che è quello attraverso cui avviene realmente la comunicazione.

Riferimenti bibliografici

Chini, Marina – Bosisio, Cristina (a cura di) (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Roma, Carocci.

Duso, Elena Maria (2019), *Grammatica dell'italiano L2*, Roma, Carocci.

Lo Duca, Maria Giuseppa (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carocci.

Recensione di Matteo Santipolo, *Educazione e politica linguistica. Teoria e pratica*, Roma, Bulzoni, 2022

VALERIA BARUZZO

VALERIA BARUZZO (valeria.baruzzo2@unibo.it) è dottoranda presso il Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica (FICLIT) dell'Università di Bologna. Fa parte di ANILS (Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere) e di DILLE (Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa). I suoi interessi di ricerca riguardano l'apprendimento e la didattica di lingue affini (italiano e spagnolo), la sociolinguistica e le politiche linguistiche.

La relazione tra educazione e politica può manifestarsi in molteplici modi. Uno di questi riguarda il fatto che la politica, o meglio, l'orientamento politico della classe dirigente, è in grado di determinare forma e obiettivi dei percorsi educativi dei (futuri) cittadini che è chiamata a rappresentare. Riprendendo le parole di Iori (2020: 18):

Il legame tra le azioni educative e gli obiettivi della politica è imprescindibile perché su di esso si edifica il progetto per il futuro di società che si intende costruire. L'agire educativo, come quello politico, non è quindi mai neutro, è sempre un prendere posizione per determinati fini, sulla base di valori, principi, ideali, speranze che si traducono in progetto, scelta, impegno, rischio, coraggio per una trasformazione intenzionale "in vista di".

Aggiungendo l'accezione "linguistica" sia al concetto di "politica" sia a quello di "educazione", si apre un panorama estremamente vario in cui si esprime questo "legame imprescindibile". Ad esempio, possiamo pensare al fatto che è dal mondo della politica che partono le indicazioni per le lingue da insegnare a scuola; le norme in materia di tutela delle lingue minoritarie e la stessa decisione di quali siano, nello specifico, i codici linguistici minoritari

meritevoli di riconoscimento costituzionale e conseguente protezione legale; i criteri di competenza linguistica che i richiedenti devono soddisfare per ottenere la nuova cittadinanza in un determinato paese (per l'Italia è richiesto il livello B1¹ del QCER). O, ancora, basta pensare al recente dibattito svoltosi proprio in Italia in merito alla proposta di legge sulle *Disposizioni per la tutela e la promozione della lingua italiana e istituzione del Consiglio Superiore della lingua italiana*². In sostanza, la relazione tra educazione e politica (linguistica) è molto più tangibile e vicina alla vita quotidiana di quanto si pensi. Infatti, la lingua, oltre ad essere uno strumento che permette la comunicazione, è anche un mezzo di espressione dell'identità personale intesa sia in senso individuale che collettivo. Tra i valori identitari contenuti nel concetto di 'lingua', quasi sempre sono compresi anche quelli politici, basta pensare al fatto che in moltissimi casi la questione di unità politico-nazionale è stata spesso associata a quella di unità linguistica.

Per dare una risposta alla necessità di comprendere meglio l'intersezione tra il mondo della politica e dell'educazione linguistica, Matteo Santipolo, professore ordinario di Didattica delle Lingue Moderne e di Sociolinguistica presso l'Università degli Studi di Padova, direttore scientifico della rivista «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata» (RILA) e presidente della Società Italiana di Didattica e Linguistica Educativa (DILLE), ha elaborato la profonda riflessione sfociata nel volume *Educazione e politica linguistica. Teoria e pratica*. Seguendo un'impostazione circolare, in questo volume Santipolo conduce pazientemente il lettore alla scoperta delle molteplici declinazioni del rapporto tra politica, pianificazione ed educazione linguistica, permettendo di giungere alle pagine finali arricchiti di una visione eterogenea e completa sul tema. Lungo tutto il percorso, il lettore viene stimolato a ragionare in modo autonomo grazie alle descrizioni dei concetti teorici e alla presentazione di casi pratici, che favoriscono la comprensione degli aspetti più astratti e consentono ad ognuno di ricondurre i casi studio presentati alla propria esperienza personale. Alla base della riflessione, Santipolo colloca il concetto di "consapevolezza". È a partire da questo, quindi, che si apre il volume: nel Capitolo 1 vengono presentati i vari significati in cui può essere calato il concetto di consapevolezza, dalla sfera identitaria a quella della didattica delle lingue. Successivamente, l'autore dedica il Capitolo 2 alla spiegazione di cosa si intende per "politica" e "pianificazione" linguistica, soffermandosi sul fatto che il *fil rouge* e il *trait d'union* tra questi due ambiti sia proprio l'educazione linguistica nel contesto scolastico. Infatti:

¹ <https://www.interno.gov.it/it/temi/cittadinanza-e-altri-diritti-civili/cittadinanza/cittadinanza-invia-tua-domanda> (ultima consultazione: 01.03.2024).

² <https://documenti.camera.it/leg19/pdl/pdf/leg.19.pdl.camera.734.19PDL0017640.pdf> (ultima consultazione: 01.03.2024).

una volta che siano stati individuati il *corpus* e lo *status* delle lingue, la loro diffusione, oltre che attraverso canali informali e comunque non precipuamente pensati a tal fine (quali i media), avviene per mezzo della scuola (p. 45)

Il terzo capitolo viene invece dedicato all'approfondimento dei concetti a cui rimandano i "diritti e doveri" linguistici. Si tratta di un compito controverso, egregiamente portato a termine dall'autore, che chiama in campo discipline linguistiche, giuridiche e filosofiche. Inoltre, viene sollevata la questione di poter (e, forse, dover) introdurre il nuovo concetto di *ius linguarum*, accanto al già presente *ius culturae*, specialmente alla luce dei recenti movimenti migratori. Proseguendo con il tema delle questioni migratorie, nel Capitolo 4 viene presentato un caso concreto di intersezione tra piani migratori, linguistici e sociali, ossia la situazione di integrazione (socio)linguistica degli immigrati in Veneto. Successivamente, nel Capitolo 5, viene affrontato un altro punto delicato nell'ambito della politica e pianificazione linguistica e delle applicazioni educative, ossia il concetto di "variazione" della lingua. In particolare, Santipolo sottolinea come il cambiamento linguistico sia assolutamente naturale, sia che si produca a seguito di un'evoluzione spontanea, sia che si verifichi per effetto dell'applicazione di una pianificazione linguistica. Per farlo, propone il caso dell'italiano, fornendo anche esempi tratti dalla stampa che discutono i cambiamenti in atto della lingua italiana. Il tema della variazione della lingua conduce inevitabilmente a quello di "varietà", che in contesto didattico ed educativo è particolarmente importante in quanto porta sia insegnanti sia apprendenti a domandarsi quale sia, effettivamente, la "varietà" di lingua da insegnare/imparare. È per questo, quindi, che nel Capitolo 6 l'autore ha ritenuto doveroso approfondire la questione, ancora molto dibattuta, di quale sia la varietà "modello" di inglese da presentare in classe e, nel successivo Capitolo 7, si sofferma sul concetto di varietà e su come, in contesto di apprendimento di una lingua, questa possa essere considerata una risorsa comunicativa e motivazionale. Chiariti questi concetti teorici, vengono poi dedicati due capitoli (8 e 9) alla presentazione di due casi pratici che non solo racchiudono i punti menzionati nelle sezioni precedenti, ma illustrano con chiarezza le potenzialità delle applicazioni didattiche di determinate scelte di politica linguistica. Nel Capitolo 8 viene presentato il caso studio dell'insegnamento della lingua inglese in età precoce, realizzato in un asilo nido della provincia di Padova (Veneto). Invece, nel Capitolo 9, l'attenzione dell'autore è dedicata agli studenti di scuola secondaria. In particolare, viene sottolineata l'importanza di offrire agli alunni di origine straniera la possibilità di potenziare la lingua di studio, in modo da permettere loro di accedere a livelli più elevati del percorso formativo in futuro. In concreto, viene presentato il servizio di potenziamento linguistico *Po.Li.S*, tanto interessante quanto essenziale per le modalità e gli obiettivi che lo costituiscono.

Per concludere il viaggio all'interno della relazione tra lingua, educazione e politica, Santipolo decide infine di riprendere le numerose fila sviluppate nel corso del volume e di farle convergere nel capitolo finale (10), in cui vengono ripercorsi i concetti presentati in tutte le sezioni precedenti e vi si associa la nuova consapevolezza che il lettore è stato chiamato a sviluppare man mano che procedeva nell'esplorazione dei vari argomenti. Per farlo, vengono presentati esempi dalla letteratura più e meno recente che testimoniano come ogni scelta linguistica sia il risultato di un lungo e, spesso, faticoso processo di riflessione individuale e, allo stesso tempo, una presa di posizione politica e sociale. Ancora una volta, quindi, Santipolo riesce a farci capire come la relazione tra lingua e politica sia estremamente affascinante, tanto da coinvolgere persino il piano letterario, in cui gli autori impegnati nella missione del "raccontare" finiscono inevitabilmente per "raccontarsi", a partire proprio dal posizionamento linguistico che adottano.

Il volume di Santipolo, quindi, è uno spunto valido per insegnanti, studenti o semplicemente persone interessate al mondo dell'educazione e della politica linguistica, per comprendere meglio come questi due pilastri della società civile, apparentemente molto distanti, sono in realtà in dialogo costante. Un dialogo che, si spera, possa continuare a trasmettere l'importanza di proteggere i diritti linguistici degli individui al momento di intraprendere delle scelte politiche che coinvolgono i piani educativi e linguistici (e tutto quello che ne deriva) dei cittadini.

Riferimenti bibliografici

Iori, Vanna (2020), *Educazione e politica nella società dell'incertezza*, in «Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education», 24, 56, pp. 17-26.
