

1. Nel campo dell'educazione linguistica, negli ultimi anni si è insistito molto sul tema della comprensione, in particolare di testi scritti<sup>1</sup>. In prospettiva curricolare, si è sottolineata la necessità di procedere a un'analisi dei "bisogni di lettura" dei discenti, tra i quali hanno rilievo quelli che nascono all'interno stesso della scuola, come esigenze di lettura per l'apprendimento: è noto che buona parte delle possibilità di successo di uno studente sono legate alla sua capacità di leggere e capire rapidamente manuali, appunti, esercizi, saggistica. Emerge più che mai, in questo quadro, la *trasversalità* dell'educazione linguistica e la necessità di una collaborazione tra insegnanti di lingua (materna e straniera) e insegnanti di tutte le altre discipline<sup>2</sup>. Il tema si lega alla discussione sui libri di testo che, abbandonate le contrapposizioni ideologiche di principio, tende a mettere in primo piano il problema della funzionalità didattica dei manuali, e quindi innanzitutto della loro comprensibilità per i destinatari<sup>3</sup>.

Da queste motivazioni ha preso le mosse la piccola ricerca (o meglio, raccolta di materiali) che qui presento<sup>4</sup>. Seguendo una indicazione di De Mauro e Gensini, credo che la raccolta e analisi di errori sia uno degli strumenti più adatti a penetrare nei meccanismi della comprensione, questa «dimensione nascosta» del linguaggio: «Troppo spesso (...) ci si limita a constatare l'esattezza o meno della risposta, senza valutare che anche l'errore è significativo e *dice qualcosa*: senza pensare che la risposta scorretta fornitaci è, se non altro, una preziosa sonda (...) gettata sulla parte in ombra del pianeta del linguaggio»<sup>5</sup>.

Un primo gruppo di esempi riguarda errori di parafrasi di manuali di storia, un secondo errori di comprensione del testo di esercizi di matematica. Naturalmente, da esempi così scarsi e casuali raccolti artigianalmente, non sarà possibile trarre conclusioni generali di qualche peso; questo contributo vuole soprattutto indicare una direzione di lavoro (e di collaborazione) ai colleghi, perché attraverso una raccolta paziente e un'analisi il più possibile sistematica della (in)comprensione si possa arrivare a progettare interventi didattici adeguati.

2. Gli errori sono stati rilevati in una classe prima di Istituto Tecnico Commerciale (in una seconda, quello riportato in 2.4.). Il primo gruppo, come dicevo, si riferisce alla parafrasi da manuali di storia, orale (relazione) o scritta (appunti tratti dalla relazione orale di un compagno; sintesi ricavata direttamente dal testo; risposte a questionario). Si tratta di situazioni in cui il manuale era direttamente disponibile, o di fresca lettura: di conseguenza le parafrasi tendevano a essere molto aderenti al testo di partenza; questa condizione permette di evidenziare gli errori di comprensione specificamente linguistici; favoriti, direi, dal fatto che, tenendosi stretto al testo "sacro", lo studente si sente più sicuro, si pone meno domande (se pensate che così non dovrebbe essere prendetevela con quell'asino del suo insegnante). Difficoltà che coinvolgono abilità cognitive di ordine superiore (organizzazione del testo; integrazione delle informazioni *nell'enciclopedia* del ricevente) si sono manifestate, ma la loro rilevazione e riproduzione sarebbe complicata e richiederebbe molto spazio.

Ecco dunque gli errori rilevati e i relativi brani di partenza.

2.1. Da M. Vegetti, *Dalla preistoria alla società feudale* (Zanichelli 1980), cap. 5 «L'eccezione greca: libere città e mercato degli schiavi», par. 4 «La terza città: gli schiavi», p. 97: «... c'è nel mondo greco un'altra novità fondamentale. Se negli imperi antichi gli schiavi appartenevano soprattutto ai sovrani e ai grandi signori, trattandosi dei loro prigionieri di guerra o dei loro debitori insolventi, in Grecia lo schiavo è una merce che chiunque può facilmente procurarsi sul mercato, a un prezzo assai conveniente. Lo schiavo non appartiene più dunque allo Stato, ma direttamente al cittadino privato...».

*Fraintendimento* (in riesposizione orale) del tipo: «gli schiavi appartenevano ai sovrani e ai grandi signori» (in Grecia, tema generale del discorso).

Evidentemente è sfuggito il valore avversativo del *Se* iniziale; ma indubbiamente questa difficoltà è rafforzata dalla complessità sintattica: anche se compreso, il *Se* è facilmente

dimenticato nella lunghezza del periodo, la quale rende anche poco percettibile l'opposizione «negli imperi antichi... in Grecia...»; una ripresa con *invece* avrebbe probabilmente ovviato a entrambe le difficoltà. C'è da notare ancora l'incastro sintattico della gerundiva: dato che «prigionieri di guerra» e «debitori insolventi» in termini storici può riferirsi anche agli schiavi in Grecia, solo una non semplice decifrazione sintattica permette di capire che in quel punto, e in tutta la prima parte del periodo, si sta ancora parlando degli imperi orientali.

2.2. Dalla stessa pagina: «Le condizioni di vita degli schiavi erano naturalmente assai diverse a seconda dei proprietari e delle mansioni cui erano adibiti, pur essendo in generale limitate ai puri livelli di sopravvivenza».

*Fraintendimento* (in sintesi scritta): «Le condizioni di vita degli schiavi erano diverse a seconda delle mansioni, che erano limitate alla pura sopravvivenza».

Sulle cause di questo errore, che produce un nonsenso, si possono fare diverse ipotesi:

- difficoltà lessicale: non è evidentemente capito il termine *mansioni* (e probabilmente anche *adibiti*);
- sintassi: per riferire «essendo limitate» a «condizioni di vita», molto distante, bisogna applicare la regola del recupero del soggetto sottinteso del gerundio; invece viene recuperato il nome concordabile più vicino;
- ancora sul piano della sintassi, c'è da chiedersi se degli studenti quattordicenni conoscano il valore concessivo della costruzione “pur + gerundio”.

2.3. Dallo stesso testo, stesso cap. par. 5 «La vita dei Greci: famiglia e educazione», pag. 101: «La famiglia era, nel mondo greco, un'istituzione sociale assai diversa da quella che noi siamo abituati a conoscere ».

*Fraintendimento* (in sintesi scritta, probabilmente mediata da una precedente relazione orale in classe): «La famiglia in Grecia era un'istituzione sociale».

A questo errore potrebbero concorrere un fattore linguistico e uno riferibile piuttosto alle conoscenze enciclopediche implicate:

- sul piano linguistico, non si è compreso che un'espressione attributiva con valore restrittivo forma con la sua “testa” un'unità semantica inscindibile, un referente testuale unico;
- sul piano enciclopedico, manca la coscienza della distinzione tra concetti propriamente storici, riferiti a specifiche epoche e situazioni, e concetti e termini di carattere metastorico (sociologici) utilizzati dal discorso storico: così si può credere che la definizione della famiglia come istituzione sociale, invece di essere un “universale” sociologico, sia una notizia sul mondo greco.

2.4. Da V. Galvani, E. Giardina, *Le vie della storia*, Laterza 1983 (nuova ediz.), vol. 2, cap. 1 «La fine delle guerre civili e la pace augustea», pagg. 8-9: dopo aver riportato il noto passo delle *Res gestae divi Augusti* che si conclude «Da quel tempo fui superiore a tutti in *auctoritas*; di *potestas* non ne ebbi più degli altri che mi furono colleghi in ogni magistratura», gli autori avvertono che «l'uso di certi termini del linguaggio giuridico o politico in documenti ufficiali non è casuale», e dopo aver analizzato *potestas*, proseguono: «Dall'epigrafe sembra che *auctoritas* equivalga semplicemente a “prestigio”; ma sul piano politico questa parola significa qualcosa di molto più concreto; una complessa somma di poteri (...). La posizione eccezionale di Augusto si fondava principalmente su due basi: la *tribunicia potestas* e l'*imperium proconsulare maius et infinitum*. I poteri del tribuno conferivano alla sua persona l'invulnerabilità e la possibilità di far votare i plebisciti con valore di legge, di convocare il senato, di usare il diritto di veto; giustamente quindi egli calcolava gli anni del suo impero a partire dal giorno (...) in cui gli era stata conferita tale *potestas*. A essa era strettamente collegato il comando militare su tutte le province (*imperium proconsulare*), che gli era stato attribuito senza limiti di spazio né di tempo (*maius et infinitum*)».

*Fraintendimento* (in un questionario scritto): «Augusto godeva dell'*auctoritas* che gli permetteva di essere tribuno e di avere quindi il diritto di veto e di convocare il senato... » (altre formulazioni analoghe).

Ma possiamo veramente parlare, in questo caso, di fraintendimento? Se leggiamo il passo

ponendoci mentalmente nelle condizioni dello studente, che non ha nessuna informazione precedente sull'argomento, veniamo a sapere che *auctoritas* «sembra» significare «prestigio», ma in realtà è «una complessa somma di poteri», una «posizione eccezionale» fondata sui poteri del tribuno, che sono una *potestas*, e sull'imperio proconsolare. Conclusione: *auctoritas* e *potestas* sono la stessa cosa. La distinzione tra realtà del potere e sua legittimazione giuridica, che poteva essere l'obiettivo degli autori, è completamente offuscata da una serie di passaggi, ridefinizioni, anafore lessicali, che rendono equivalenti tutti i termini, incoraggiando la scarsa propensione dei giovani alla precisione terminologica. In questo caso, dunque, direi che l'errore degli studenti è giustificato dal testo.

Poche considerazioni riassuntive si possono ricavare da questo primo gruppo di esempi.

*Primo.* Se avevo creduto di poter considerare il manuale di storia come un caso di approccio a un testo di tipo scientifico, ho dovuto ricredermi<sup>6</sup>; un linguaggio settoriale scientifico è caratterizzato prima di tutto da una terminologia specialistica, di cui è stipulata l'univocità: nei brani riportati ce ne sono ben poche tracce (a parte *auctoritas* e *potestas*, di cui però il contesto avrebbe dovuto dare la definizione). Le difficoltà lessicali riscontrate riguardano *mansioni*, che non è un termine specificamente storico, ed eventualmente *istituzione sociale*, che è un termine sociologico. Su questo azzarderei una generalizzazione: la terminologia della storia è in buona parte mutuata dalle (altre) scienze sociali, e il problema più grosso che pone, in sede didattica, è quello di distinguere tra significati metastorici applicati di volta in volta ad epoche specifiche, e nozioni storiche. La mancanza di un insegnamento di scienze sociali, e la povertà di indicazioni metodologiche di cui soffrono un po' tutti i manuali di storia, aggravano il problema.

*Secondo.* Le analisi di errori di comprensione a me note<sup>7</sup> insistono o sulle difficoltà lessicali, o sulle inferenze, l'integrazione tra informazioni fornite dal testo ed enciclopedia del ricevente. Gli esempi riportati mi sembra mettano in luce l'importanza che possono avere anche difficoltà di tipo specificamente sintattico.

*Terzo.* È naturale che questo genere di analisi sconfini dall'educazione linguistica degli studenti a quella degli autori di manuali. Almeno in 2.1. e 2.2. siamo in presenza di complicazioni sintattiche non necessarie, che avrebbero potuto essere evitate con una attenzione più consapevole ai destinatari del testo. Quanto a 2.4., forse serve a mettere in luce una fondamentale "massima" (retorica, più che linguistica) che dovrebbe governare la stesura di manuali: «Di' una cosa per volta!».

**3.** Devo alla cortesia del collega Walter Zini la seguente raccolta di errori tipici nell'interpretazione di testi matematici in lingua naturale. Anche questi esempi sono stati raccolti in una classe prima di istituto tecnico commerciale; a parte i primi due, che nascono in situazioni di verifica orale, tutti gli altri riguardano la lettura del testo di problemi svolti per iscritto. Farò precedere dalla sigla *T* il testo (o la domanda), da *E* l'errore di interpretazione.

3.1. *T:* Cosa vuol dire che due figure sono simili?

*E:* Che sono uguali.

3.2. *T:* Cosa vuol dire che due figure sono equivalenti?

*E:* Che sono uguali.

3.3. *T:* Dati due numeri  $x$  e  $y$  reciproci...

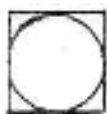
*E:*  $x = -y$

Questa prima serie non pone particolari problemi di analisi: si tratta di semplici (e in un certo senso prevedibili) errori terminologici (in 3.3. *reciproci* è scambiato per *opposti*). Ma vale la pena di notare che i primi due denunciano anche la scarsa consapevolezza del carattere necessariamente univoco di una terminologia tecnica, e anche, a dire il vero, la carenza di coscienza linguistica in genere, dato che anche in lingua comune *uguale* e *simile* non sono intercambiabili.

3.4. *T:* In un rettangolo la base ( $x$ ) supera l'altezza ( $y$ ) di cm. 20.

*E:*  $x + 20 = y$

- 3.5. *T*: Un quadrato è inscritto in una circonferenza...  
*E*:



- 3.6. *T*: La base e l'altezza di un triangolo misurano rispettivamente: 10 e 30.  
*E*: base = 30, altezza = 10.

Anche per questi esempi possiamo parlare di incomprendimento terminologica, ma con un carattere più specifico: abbiamo dei predicati (in senso logico-semantico: termini che pongono una relazione fra altri termini) che sono “letti a rovescio”, cioè interpretati secondo il loro inverso: in 3.4. «supera» è inteso come “è superato da”, in 3.5 «inscritto» come “circoscritto”; in 3.6 poi è ignorato il significato di «rispettivamente», un termine molto usato nel discorso matematico, che richiede una operazione complessa, qualcosa come l'applicazione di un insieme in un altro secondo un ordine dato.

- 3.7. *T*: Due numeri  $x$  e  $y$  sono tali che la somma dei loro quadrati è uguale a...  
*E*:  $(x + y)^2 =$

- 3.8. *T*: Due numeri  $x$  e  $y$  sono tali che il quadrato della loro somma è uguale a...  
*E*:  $x^2 + y^2 =$

In questi due casi l'errore è nell'ordine di applicazione delle operazioni (prima il quadrato e poi la somma, e viceversa). È notevole a questo proposito che l'ordine delle parole voluto dalla lingua è l'esatto contrario dell'ordine delle operazioni da compiere: sia che io dica (in forma verbale) “sommare i quadrati di...”, sia (in forma nominalizzata) “la somma dei quadrati di...”, intendo dare queste istruzioni: prima eleva al quadrato, poi fa la somma. Si può fare l'ipotesi che qui nasca una difficoltà per i ragazzi. E sarà bene ricordare, quando si parla di esigenze di “ordine logico” di esposizione, che l'ordine imposto dalla lingua può non essere il più “logico”.

- 3.9. *T*: Se da un numero  $x$  togliamo 8 unità e dividiamo poi la differenza ottenuta per 4...  
*E*:  $x - 8 : 4$

- 3.10. *T*: Se da un numero  $x$  togliamo 20 unità, la metà della differenza che si ottiene è uguale a...  
*E*:  $x/2 - 20 =$

Anche qui l'errore è nell'ordine di applicazione delle operazioni richieste, che però in questi casi coincide con l'ordine della loro prescrizione verbale; prima con «togliamo» è indicata la prima operazione da compiere, poi con «la differenza ottenuta» o «che si ottiene» si dice con grande chiarezza che l'operazione successiva va applicata al risultato della prima. Può darsi, in questi due casi, che l'errore consista in un cattivo uso del simbolismo algebrico più che in un fraintendimento del testo verbale: nella traduzione non funzionerebbe il codice di arrivo, più che quello di partenza.

- 3.11. *T*: Alla morte del padre il figlio riceve in eredità L. 12.000.000. Ne deposita £ 3.000.000 presso una banca...

*E*: I 3.000.000 non sono stati considerati facenti parte della somma iniziale.

- 3.12. *T*: Un tale depositò sette anni fa £ 3.000.000. Dopo tre anni ha depositato altre £ 5.000.000...

*E*:

-7	0	+3
versamento dei 3 mill.	oggi	versamento dei 5 mill.

→

- 3.13. *T*: Un debito viene pagato in tre rate: 3.000.000 fra tre anni, 5.000.000 fra 4 anni e il saldo di 8.000.000 fra 8 anni.

<i>E:</i>	oggi	3 anni	4 anni	7 anni	8 anni	15 anni	→
		3 mill.		5 mill		saldo 8 mill.	

3.14. *T:* Un tale depositò £ 8.000.000 sei anni fa presso una banca che capitalizzava al 10% annuo. Tre anni fa depositò presso la stessa banca altri £ 3.000.000. Tre anni fa la banca aumentò il tasso dell'1%...

*E:* Da tre anni fa ad oggi l'aumento del tasso di interesse viene applicato alla seconda somma depositata e non alla prima.

In questi ultimi esempi la chiave dell'errore è inequivocabilmente linguistica. In 3.11. l'elemento del testo non compreso (o più probabilmente non considerato) è *ne*, qui usato in senso partitivo; ma al di là di tale significato, bisogna considerare la funzione coesiva del pronome: *ne* è una anafora testuale, funziona cioè come un'istruzione a cercare altrove nel testo il riferimento necessario a integrare il suo significato (in questo caso, "£ 12.000.000"). In 3.12. e 3.13. la situazione è in apparenza diversa, le espressioni fraintese sono complementi di tempo introdotti dalle preposizioni *dopo* e *fra*. Ma a livello concettuale, il meccanismo coinvolto è ancora lo stesso. Ogni espressione di tempo (con l'eccezione di quelle di data e ora) funziona in relazione a un punto di riferimento temporale, il quale può essere fissato nel testo (e abbiamo allora un tipo di anafora testuale), oppure deve essere trovato nella situazione (riferimento deittico al momento dell'enunciazione); *dopo* è un esempio del primo tipo, *fra* del secondo. Ora, in 3.12. *dopo* è interpretato come se fosse *fra* (il periodo di tempo è calcolato a partire da "oggi", invece che dal momento fissato nel testo, «sette anni fa»); in 3.13. accade esattamente l'inverso, il secondo e il terzo *fra* sono interpretati come dei *dopo*, e il riferimento temporale non resta a "oggi" come dovrebbe, ma è di volta in volta quello fissato dall'espressione temporale precedente. Nei termini di Haliiday e Hasan<sup>8</sup>, potremmo dire che l'*anafora* (riferimento testuale) è interpretata come *esofora* (riferimento deittico), e viceversa; fermo restando il carattere *forico* (di rinvio a un punto di riferimento) di ogni espressione temporale.

Quanto a 3.14., nonostante la presenza di complementi di tempo («tre anni fa»), il fraintendimento sembra collocarsi in un altro punto: per ignorare la prima somma depositata, nel calcolo dell'interesse maggiorato, bisogna trascurare «altri», che nel testo è un preciso invito a tener conto della prima somma; il determinante *altri* funge insomma da coesivo testuale, proprio come *ne* in 3.11.

Nonostante il numero limitato di dati, mi pare che da questo secondo gruppo di errori si possano ricavare considerazioni di qualche interesse.

In primo luogo, quasi tutti gli errori sono evidenziati non da una parafrasi linguistica (come nel caso dei manuali di storia), ma dalla esecuzione di problemi (disegni, simboli algebrici, schemi, operazioni); è così messo fuori gioco il dubbio, altrove sempre possibile, di scambiare per errori di ricezione quelli che possono essere errori di (ri)produzione (il ragazzo ha capito, ma non sa riesporre), a parte l'eventualità di un uso errato del codice algebrico, limitata ai casi 3.9. e 3.10.

Ma soprattutto, questa situazione evidenzia il problema sollevato dalla Altieri Biagi: «Ciò che manca inizialmente a ragazzi che, pur "andando bene" in altre materie, "non capiscono nulla" di matematica, può essere la capacità di *tradurre* (nel senso proprio della parola) dalla "lingua materna" al "linguaggio matematico"»<sup>9</sup>. Ne consegue una prospettiva di intervento comune a insegnanti di matematica (e di altre "scienze esatte") e insegnanti di lingua. Per i primi, una prima indicazione potrebbe essere di proporre problemi che richiedano esclusivamente la "messa in forma" matematica di dati forniti in lingua comune (che è poi l'operazione fondamentale della matematica), togliendo provvisoriamente di mezzo ogni altra preoccupazione di calcolo e di risultato esatto. Per i secondi, valgono le considerazioni seguenti.

Negli esempi riportati, i problemi di terminologia specificamente matematica sono relativamente marginali. Quando si tratta di interpretare il predicato «supera», o di capire l'ordine soggiacente all'espressione «il quadrato della somma», o di interpretare casi di referenza testuale, sono in gioco questioni non di terminologia, ma di interpretazione esatta e razionale della lingua

comune. Allora dobbiamo riflettere su quanto spazio diamo, nella nostra educazione alla lettura, a testi che richiedano questo tipo di interpretazione (univoca), rispetto a testi letterari o saggistici, dove la polisemia, o una certa approssimazione, sono la regola.

Infine, quasi tutti gli errori riportati si possono ricondurre a distrazione, nel senso che lo studente, una volta invitato a riflettere, si accorgerà abbastanza facilmente di come ha sbagliato. Quasi sempre, è probabile che l'espressione-chiave sia stata trascurata, o letta frettolosamente, piuttosto che propriamente non capita. Siamo di fronte a quei fenomeni di superficialità, fretta, approssimazione, che vengono generalmente denunciati negli adolescenti di oggi. Questo non esonera l'insegnante di lingua delle sue responsabilità, anzi. Proprio per questo genere di difficoltà, si può supporre che un lavoro sistematico (e intelligente) di riflessione sulla lingua<sup>10</sup> possa avere un qualche effetto terapeutico, stimolando l'abito a riflettere sulle parole, a penetrare gli intricati meccanismi che producono il significato.

Gli esempi proposti sembrano evidenziare almeno tre aree in cui la riflessione potrebbe essere utile:

- il discorso sulle varietà linguistiche, in particolare sull'univocità semantica propria dei sottocodici specialistici;
- ancora sul piano lessicale, l'analisi dei significati relazionali (predicati a più di un posto) e delle relazioni di significato (in particolare l'inversione);
- sul piano sintattico-testuale, il fenomeno della referenza testuale e deittica.

È da notare che almeno il secondo e il terzo punto richiedono un approccio di tipo "nozionale" alla riflessione grammaticale e lessicale<sup>11</sup>.

4. Questo articolo non ambisce a conclusioni di validità più generale di quelle abbozzate fin qui. Vuole essere, ripeto, soprattutto una indicazione di lavoro, un invito ad accumulare altri materiali. La prospettiva non è solo quella di individuare i meccanismi dell'errore di comprensione per progettare interventi correttivi, ma anche di affinare la nostra stessa capacità di comprendere i fenomeni linguistici. Niente come l'analisi degli errori (non solo di comprensione) ci costringe a indagare a fondo sulla lingua, a tirar fuori le nostre conoscenze e la nostra ignoranza. Niente come l'errore mette in luce la regola.

---

1. Si vedano soprattutto gli atti di due convegni promossi dal LEND: *Educazione alla lettura*, Bologna, Zanichelli, 1983, e *Insegnare la lingua. La comprensione del testo*, Milano, B. Mondadori, 1982, e il libro sistematico e puntuale di D. Berlocchi, *La lettura*. Lecce, Mileila, 1983.

2. Cfr., tra gli altri, J. Clegg, "La lettura nel curricolo: analisi di alcune competenze linguistiche che la scuola chiede agli allievi", in *Educazione alla lettura* cit., vol. 1 pp. 110-119; D. Berlocchi, "La lettura per l'apprendimento: obiettivi e strategie nella scuola media inferiore", ivi pp. 233-247; E. Lugarini, "Ipotesi per un curricolo di lettura nel biennio della scuola secondaria", ivi pp. 247-259; G. Pozzo, "La trasversalità della lingua: verso un'educazione linguistica per l'apprendimento", in CIDI-LEND, *L'educazione linguistica dalla scuola di base al biennio della superiore*, Milano, B. Mondadori, 1984, vol. 1 pp. 109-130.

3. Cfr. G. Domenici e B. Vertecchi, "Quanto capiscono del testo di grammatica", *Riforma della scuola*, n. 4/1980, pp. 52-55.

4. L'analisi è stata condotta nell'ambito del lavoro. 1983-84 del seminario "biennio" del Centro di Ricerca per la Didattica dell'Italiano presso il Dipartimento di Italianistica dell'Università di Bologna; tra i più impegnati nel lavoro ricordo Marilia Sabatino, Donatella Cortellini, M. Rosa Cevenini, M. Lidia Mazzoni, Elena Picollo, che desidero qui ringraziare.

5. T. De Mauro e S. Gensini, "Lettura e comprensione del testo: alcune considerazioni storico-teoriche e nove tesi per la discussione", in *Educazione alla lettura* cit., pp. 29-40.

6. Cfr. E. Banfi, "Lettura (per la) comprensione del testo scientifico", in *Insegnare la lingua* cit., pp. 69-74, che include il «testo a contenuto storico-sociale» nella categoria «testo umanistico» e non in quella «testo scientifico». D. Bertocchi, *La lettura* cit., p. 249. fa l'ipotesi di identificare un «sottocodice delle discipline storiche»; ma le caratteristiche distintive ipotizzate hanno scarso riscontro nei manuali qui considerati.

7. Cfr. L. Renzi e altri, "Limiti della comprensione della lingua dei giornali a Padova e dintorni", in S.L.I., *Aspetti sociolinguistici dell'Italia contemporanea*, Roma, Bulzoni, 1977, pp. 479-498; L. Lumbelli, "Comprensibilità dei giornali e scuola dell'obbligo", in V. Cesario (cur.), *Il quotidiano a scuola*. Firenze, Sansoni, 1981, pp. 147-253.

- 
8. Cfr. M.A.K. Halliday, R. Hasan, *Cohesion in English*, London, Longman, 1976, p. 33. Tutta la discussione degli ultimi quattro errori è ispirata a questo testo.
9. M.L. Altieri Biagi. *Didattica dell'italiano*, Milano, B. Mondadori, 1978, p. 144.
10. Per chiarire che cosa intenda per «riflessione sistematica e intelligente» sulla lingua, rinvio al mio “La riflessione grammaticale: riflessioni di un conservatore”, in LEND, *Insegnare la lingua. Quale grammatica?*, Milano B. Mondadori, 1982, pp. 12-70.
11. Cfr. R. Simone, “Per una grammatica nozionale”, in CIDI-LEND, *L'educazione linguistica*. cit., vol. 1, pp. 131-147.