

## COME CAMBIA LA SCRITTURA A SCUOLA. RAPPORTO DI RICERCA

*A cura di Michele Ruele, Elvira Zuin*

Provincia autonoma di Trento-IPRASE, 2020, pp. 203.  
Trento

[https://www.iprase.tn.it/pubblicazioni-dettaglio/-/asset\\_publisher/7sljBGdygB6h/content/come-cambia-la-scrittura-a-scuola-rapporto-di-ricerca/20178?redirect=/pubblicazioni](https://www.iprase.tn.it/pubblicazioni-dettaglio/-/asset_publisher/7sljBGdygB6h/content/come-cambia-la-scrittura-a-scuola-rapporto-di-ricerca/20178?redirect=/pubblicazioni)

Il tema delle competenze di scrittura è sempre, giustamente, oggetto di attenzione a tutti i livelli del percorso scolastico, non solo per il suo rilievo formativo (il testo scritto è una delle manifestazioni fondamentali dell'agire comunicativo nella scuola) e professionale (la capacità di scrivere in maniera funzionale è indispensabile e presupposta in tutti gli ambienti lavorativi), ma anche perché embricato con altri di rilievo educativo e culturale pure generale: le tendenze della nostra lingua, la realtà neomediale nelle sue manifestazioni linguistiche e comunicative, l'ingresso di attori alloglotti sempre più attivi sulla scena dell'italiano.

Molti sono, anche in anni recenti, i contributi dedicati al tema in riviste (anche telematiche: si pensi a *Italiano LinguaDue* – <https://www.italianolingua2.unimi.it> –, alla rivista *Italiano a scuola* dell'ASLI scuola – <https://italianoascuola.unibo.it/> – solo per citare due esempi) e in monografie, raccolte di studi, rapporti e relazioni (ricco materiale ad accesso libero si può attingere alle pagine del sito del GISCEL, in particolare alla sezione dei quaderni – <https://giscel.it/quaderni-del-giscel/> –; altro si trova nel sito dell'Invalsi – <https://www.invalsi.it/invalsi/index.php> –, ma sono solo due esempi) e abbondanti sono anche le risorse di riferimento ormai divenute tradizionali (ad esempio, limitandoci ancora una volta solo a documenti liberamente accessibili in rete, il materiale contenuto in varie voci dell'*Enciclopedia dell'italiano* ([https://www.treccani.it/enciclopedia/elenco-opere/Enciclopedia\\_dell%27Italiano](https://www.treccani.it/enciclopedia/elenco-opere/Enciclopedia_dell%27Italiano))).

### 1. IL VOLUME

Alle competenze di scrittura e al rapporto tra il testo scritto e l'italiano tendenziale nella competenza degli studenti è dedicato anche il recentissimo volume curato da Michele Ruele ed Elvira Zuin, che rende disponibili alcuni risultati di una ricerca avviata nel 2016 dall'IPRASE su un ampio *corpus* di svolgimenti di prove dell'Esame di Stato del secondo ciclo (tremila elaborati, prodotti nel quindicennio 2001-2016).

Il libro, offerto per lo scaricamento gratuito sul sito dell'IPRASE (<https://www.iprase.tn.it>), insieme alla premessa di Luciano Covi, che ripercorre l'impegno dell'Istituto nell'ambito della didattica della scrittura, e alla presentazione di Michele Ruele ed Elvira Zuin, raccoglie saggi di Carla Marengo (*15 anni di temi di italiano dell'Esame di Stato del Secondo ciclo. Introduzione con carotaggi lessicali*), di Elvira Zuin (*Basi teoriche e metodologiche della ricerca*), di Chiara Motter (*Il percorso di ricerca*), di Sara Tonelli e altri (*Gli strumenti informatici. Sviluppo e risultati*) e di Michele Ruele (*I risultati della ricerca. Sintesi su alcuni tratti riguardanti sintassi, coesione, coerenza e connettivi*); lo chiudono i riferimenti bibliografici e un'appendice documentaria.

## 2. GLI OBIETTIVI DELLA RICERCA

Obiettivo della ricerca – che include un’attenzione specifica alle tecnologie digitali – è, secondo Luciano Covi (p. 9), indagare «le competenze che gli studenti maturano al termine del secondo ciclo [...] con lo scopo di capire se e quanto gli studenti siano influenzati dalla lingua cui sono esposti quotidianamente, nella sua evoluzione, sia essa dovuta agli usi della lingua orale o alle consuetudini invalse nella comunicazione virtuale».

Gli interrogativi ai quali essa si è sforzata di rispondere sono indicati più esplicitamente nell’introduzione di Zuin e Ruele (p. 13) e riprese poi a un livello di maggior dettaglio alle pp. 60 e successive:

se cambia, come cambia la scrittura nella scuola, osservandola in un arco di quindici anni? Oltre a quello che già sappiamo, come interagiscono la scrittura a scuola e l’italiano contemporaneo? Si può creare un sistema automatico che fornisca i dati per trovare le risposte, interpretare i fenomeni, individuare nuovi ambiti di ricerca? Con il corpus costituito, come si potrà poi procedere per studi futuri?

Ma c’è di più. Davvero gli studenti usciti dalla scuola “non sanno più scrivere”? In che direzione va l’italiano? L’italiano scolastico ha sue peculiarità? E come si rapporta con l’italiano che sta fuori dalla scuola? L’italiano dell’uso medio o contemporaneo, con le sue tendenze, quanto e come influenza l’italiano che si studia e si usa nelle classi? Quali strumenti nuovi può predisporre la scuola per allinearsi con l’evoluzione linguistica e culturale? Come preserva la scuola il proprio ruolo di tutela e conservazione, nel contesto di un ambiente e di una cultura sempre più proiettati verso molteplici modalità di comunicazione ed espressione? E dunque, come si può insegnare meglio a scrivere?

Si tratta certamente di un elenco corposo, ma gli interrogativi sono ben interrelati e declinano utilmente questioni generali nella forma di obiettivi di ricerca al fine di tracciare compiutamente un quadro competenziale e una prassi didattica in un ambiente – la società contemporanea – in cui la scrittura, a differenza di quanto accadeva solo trent’anni fa, innerva l’esperienza comunicativa giovanile, specie attraverso i media telematici, in modi del tutto peculiari. La ricerca dei linguisti, dei semiologi e dei massmediologi ha contribuito a descrivere l’uno e l’altra in anni recenti (mi limito a citare i contributi più recenti: Fiorentino, 2014; Palermo, 2017; Antonelli, 2018; Censis, 2019; Nobili, 2019 e 2020; Patota, Rossi, 2018; Pistolesi, 2018; Prada, 2020, Fresu, 2020a e b), e la loro ricaduta sulle abitudini di scrittura in ambienti più controllati appare probabile, ma resta da verificare e descrivere in dettaglio.

L’italiano *dell’uso medio o contemporaneo* cui si fa riferimento nel volume è ovviamente quello via via descritto a partire dagli anni ’80 (da Sabatini, 1985, Berruto, 1987 e altri; recentemente D’Achille, 2019) e i tratti prescelti per l’esame dei testi sono quelli annotati da D’Achille (2010 e 2019): si tratta nello specifico di 28 fenomeni linguistici considerati particolarmente caratterizzanti.

Inoltre, il riferimento al «sistema automatico» del primo capoverso chiama espressamente in gioco le tecnologie numeriche, che entrano nell’indagine da due punti di vista paralleli: da uno applicativo, quando consentono di analizzare la considerevole base di dati di partenza indagata; da uno osservativo, quando i possibili riflessi scolastici del loro uso quotidiano e ubiquitario finiscono sotto la lente linguistica degli osservatori. Il loro impiego in funzione analitica, nello specifico, si è reso possibile grazie alla sinergia tra la Fondazione Bruno Kessler (FBK), che si è occupata soprattutto degli strumenti

informatici, e l'Accademia della Crusca, che ha curato soprattutto gli aspetti scientifici sottostanti all'implementazione dei programmi.

### 3. LE PROSPETTIVE DELL'INDAGINE

Tra le prospettive dell'indagine – vale a dire le linee di sviluppo del progetto IPRASE cui gli autori del volume annunciano di voler dar corso in seguito – vi è, in primo luogo, quella collegata alle pratiche di correzione e di valutazione degli elaborati da parte dei docenti. Si tratta di un argomento molto interessante, perché anche (o forse soprattutto) attraverso l'accreditamento o la sanzione degli insegnanti gli studenti introiettano la norma e costruiscono quella grammatica scolastica che è stata già ampiamente descritta come spesso conservativa, a volte irrazionale nei consensi e nei dinieghi, più focalizzata su alcuni aspetti della descrizione e della prescrizione che su altri (si ricorderanno almeno Cortelazzo, 2000 e 2012; Serianni e Benedetti, 2009; De Mauro, 2014). A rendere possibile l'esame delle prassi e delle abitudini correttorie è, tra gli altri, il fatto che gli elaborati valutati per questa prima indagine siano stati annotati attraverso uno strumento digitale (il *Content Annotation Tool*, descritto nel volume da Sara Tonelli) che consente di rilevare l'attività di ogni esaminatore in termini qualitativi e quantitativi.

Altre azioni prospettate sonderebbero «l'adeguatezza e la ricchezza del lessico, le modalità dell'argomentazione, l'organizzazione testuale, l'utilizzo dei testi fonte» e...

potrebbero consistere nella creazione di strumenti sofisticati e automatizzati di analisi linguistica, con l'integrazione di nuove funzionalità di analisi, o nel potenziamento della piattaforma online già sperimentata per la costituzione di un *corpus* di testi digitalizzati e già in parte analizzati da porre a disposizione delle scuole e degli studiosi [...] o nel rendere il *corpus* interrogabile in rete attraverso metadati come annate, tipo di scuola, tipo di ambito, oltre che per POS e sequenze di POS [...]. (pp. 16-17)

Una prospettiva sicuramente di grande interesse per i nostri studi.

### 4. I RISULTATI

Il progetto offre agli studiosi, con questa pubblicazione, informazioni importanti e dotate di rilievo statistico su aspetti significativi dell'italiano di scuola, confermando che esso, sia pure manifestandosi sensibile alle dinamiche evolutive generali dell'italiano, rimane una varietà *sui generis*: i testi scritti dai maturandi sono nel complesso controllati e la loro è una scrittura che continua a manifestare, almeno da alcuni punti di vista, la rilevanza della “norma sommersa” (p. 15) che ha dato forma, in altri momenti, allo scolastico. D'altra parte, il contesto e il tipo di prova – la sessione di esame, e il saggio breve / la simulazione di articolo giornalistico, scritture dotate di formalità inerente – li spinge, ovviamente, a un certo grado di disciplina. Si tratta comunque di un risultato positivo, perché sembra suggerire che, nella media, i nostri studenti sono in grado di discriminare tra i livelli espressivi, che hanno consapevolezza delle esigenze legate ai tipi testuali e alle attese dei destinatari e che mostrano un atteggiamento di rispetto nei confronti del testo che in altre circostanze può venire meno (si è parlato a questo proposito di desacralizzazione e di deproblematizzazione dell'atto scrittorio nei *media* telematici: Antonelli, 2014; Prada, 2016).

Al netto di ciò, molto di quanto è stato osservato negli anni in merito alle difficoltà di scrittura dei giovani appare sostanzialmente confermato: i problemi più evidenti e più sostanziali sono quelli relativi al dominio della sintassi e della testualità; agli altri livelli della lingua il possesso della lingua appare più consolidato, nonostante si evidenzia la consueta fenomenologia disgrafica (in particolare, con qualche residua difficoltà nell'uso dei segni paragrafematici e dei diacritici). A ribadire la consapevolezza linguistico-stilistica dei giovani scriventi, non paiono invece avere significato particolare le rare emergenze di scrizioni simboliche o brachigrafiche che hanno caratterizzato le scritture neomediali (e che ancora emergono, ma tutto sommato residualmente, in alcuni ambienti e in alcuni contesti di rete).

Nei testi, le tendenze dell'italiano dell'uso medio scritto sono ormai acquisite, e appaiono dunque rappresentati alcuni usi analogici e semplificatori nell'ambito della morfosintassi (sono presenti, ad esempio, numerosi *dove* e alcuni *che* polivalenti), la riduzione dell'impiego dei connettivi subordinativi ormai "alti" della tradizione dello scritto formale e la tendenza alla sintassi poco architettonica; i connettivi "alti" non paiono però del tutto abbandonati: *sebbene* e *affinché*, ad esempio, sono presenti in una percentuale variabile in diacronia, ma comunque compresa tra il 2,5 e il 7,6% delle prove, mentre quelli segnalati come molto frequenti nell'italiano dell'uso medio, come il *siccome* causale, non paiono spesseggiare e sono anzi documentati molto raramente, forse anche, suggerisce Michele Ruele, in risposta a una connotazione molto corrente della forma, «marcatamente presente nel parlato» regionale trentino.

Poco frequenti, invece, sono i costrutti di sintassi marcata, nominale, espressiva o altrimenti orientata pragmaticamente (come in alcune manifestazioni del periodare *coupé*, o l'uso dei connettivi testuali in apertura di periodo, pure non assenti). Ciò conferma la tendenza piuttosto conservativa dei documenti indagati, nonostante si possa immaginare che spingano verso l'adozione di modi più correnti alcuni testi neomediali e le scritture giornalistiche, che paiono avere quindi, soprattutto le seconde, ridotto potere modellizzante. Alcuni tra questi fenomeni, anzi (ad esempio il periodare *coupé*), paiono addirittura in diminuzione nella sia pur limitata diacronia del *corpus*.

Anche per quanto riguarda il lessico il panorama non offre molte sorprese: si fa spazio ampio agli anglicismi, per lo più non adattati, secondo gli usi correnti. Sono tuttavia frequenti gli adattamenti tipologicamente comuni, come quelli che portano alla formazione di verbi (in genere denominali) della classe in *-are* (*chattare, testare*). Interessante è piuttosto il fatto che la mediamente buona padronanza dell'inglese tenda a rendere più comuni di un tempo i plurali flessi (*films*); qualche difficoltà genera però la gestione dell'accordo di genere (*un mass media nuovo*).

Si rileva, almeno in alcuni casi, il ricorrere di polirematiche e collocazioni "alte" che ricorrono in alcune scritture dotate di *status* positivo (testi di istruzione, accademici, burocratici, aziendali) come *assumere importanza, creare le condizioni, sentire la necessità di* e molte altre più corrive, che ancora una volta rinviano al tentativo di nobilitare la scrittura; anche la diversità lessicale (il rapporto tra tipi e forme lessicali), piuttosto spiccata negli elaborati, stando al numero rilevante di *bapax*, potrebbe rinviare alla norma stilistica di matrice scolastica che spinge a evitare la ripetizione: di nuovo, dunque, la "norma sommersa", che fa sì che a trasmettersi alle scritture degli studenti in ambiente scolastico siano essenzialmente tratti dell'italiano corrente nelle sue manifestazioni diafasicamente medie o medio-alte.

Oltre ai rilievi che fotografano una realtà e confermano, in genere, i dati di altre ricerche, l'indagine IPRASE offre l'occasione per riflettere, come fa Elvira Zuin (p. 50)

partendo da una ricerca precedente (*Scritture di scuola*: Boscolo, Zuin, 2015), sulla «relazione tra pratiche didattiche inerenti i testi» e «l'idea di testo/di grammatica testuale che gli studenti maturano alla fine della scuola dell'obbligo». Il concetto di testo e di grammatica testuale, già in quella ricerca, apparivano posseduti dagli studenti, nella media, imprecisamente; e quando fossero posseduti, non si trasformavano in competenze testuali attive (perché gli studenti non sembravano capaci di «trasferirla correttamente nel compito di scrittura»: p. 51). La stessa didattica scolastica sembrava d'altronde non favorire l'acquisizione di conoscenze e l'applicazione di competenze testuali, perché spesso i tipi e i generi più percorsi nel curriculum scolastico (quelli narrativo e poetico da una parte, espositivo e argomentativo dall'altra) erano trattati in modo diverso, in contesti poco permeabili tra loro (da un lato quasi solo la lettura e il commento di testi letterari con strumenti anche molto raffinati, dall'altro lettura e scrittura, ma una lettura prevalentemente funzionale e una scrittura non altrettanto focalizzata sui caratteri sintattici e in genere stilistici).

Le deficienze spesso sottolineate come particolarmente rilevanti nella competenza linguistica dei nostri studenti, quindi, non sono solo confermate e additate all'attenzione dei docenti, ma sono ricondotte anche a specifiche modalità dell'organizzazione didattica che non favoriscono una focalizzazione cosciente e ampia su questi temi, prospettando la direzione di interventi che paiono effettivamente urgenti.

Quanto, infine, agli strumenti informatici, l'indagine ne conferma l'utilità, soprattutto nei casi in cui siano in gioco valutazioni di tipo quantitativo, grandemente facilitate dalle *routine* di trattamento automatico. È chiaro che il controllo dei revisori resta indispensabile (su alcune insidie dell'informatizzazione, ad esempio nell'analisi morfologica, si sofferma Carla Marengo, che elenca gli errori introdotti negli elenchi di spoglio dagli algoritmi del programma di catalogazione), ma avere a disposizione, specie quando si lavori su *corpora* molto estesi, alcuni dati quantitativi affidabili, rende possibile agli analisti evitare le trappole delle valutazioni puramente qualitative, che possono portare a focalizzare prevalentemente elementi molto vistosi, ma magari nel complesso non troppo frequenti o comunque epifenomenici, a scapito di altri, anche se talvolta più rappresentati e più incidenti dal punto di vista delle competenze (nel nostro caso, fanno parte della prima classe gli errori ortografici, del secondo alcune questioni sintattiche o lessicali computabili direttamente o indirettamente attraverso i mezzi informatici).

## 5. UNA RIFLESSIONE FINALE

Le informazioni che l'indagine IPRASE mette a disposizione degli insegnanti e degli studiosi consentono di delineare un quadro della competenza linguistica nello scritto di studenti maturi; permettono di riconoscere le caratteristiche della “norma sommersa” di scuola e di individuarne la forza modellizzante (anche in una prospettiva non denigratoria); individuano prospettive operative per i *curricula* della didattica della scrittura. È però utile tenere presente il *caveat* di Elvira Zuin (p. 54), perché, in fondo, anche quella che esso sottende è una prospettiva operativa:

Qualsiasi studio o appello, infatti, per essere veramente di stimolo per la scuola, dovrebbe essere non solo comunicato, ma accompagnato da percorsi di approfondimento e formazione sui temi che tratta, rilanciato dalla pratica didattica e dall'editoria scolastica e, non da ultimo, ripreso nelle leggi che governano percorsi scolastici ed esami. Dovrebbe, cioè, entrare nel sistema scuola attraverso le strutture in cui il sistema si articola.

Quando ciò non accade, l'interesse può accendersi per un momento più o meno lungo, parte dei docenti possono tradurre teorie e suggerimenti in pratiche didattiche, ma difficilmente si possono riscontrare effetti permanenti e diffusi su larga scala.

*Massimo Prada*

Università degli Studi di Milano

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonelli G. (2014), “L'e-taliano: una nuova realtà tra le varietà linguistiche italiane”, in Garavelli E., Suomela-Harma E. (2014), II, pp. 537-556.
- Antonelli G. (2018), “L'e-taliano tra storia e leggende”, in Lubello S. (a cura di), *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Berruto G. (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Boscolo P., E. Zuin (2015), *Come scrivono gli adolescenti*, il Mulino, Bologna.
- Censis (2019), *Sedicesimo rapporto sulla comunicazione, i media e la costruzione dell'identità*, FrancoAngeli, Milano.
- Cortelazzo M. (2000), *Per la storia dell'italiano scolastico*, in Id. (a cura di), *Italiano d'oggi*, Esedra, Padova, pp. 91-109.
- Cortelazzo M. (2012), “Evoluzione della lingua, percezione del cambiamento, staticità della norma”, in Di Benedetto C. et al. (a cura di), *I sentieri della lingua. Saggi sugli usi dell'italiano tra passato e presente*, Esedra, Padova, pp. 15-20.
- D'Achille P. (2010b), “Lingua d'oggi”, in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Treccani, Roma, pp. 793-800:  
[http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-d-oggi\\_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-d-oggi_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/).
- D'Achille P. (2019<sup>2</sup>), *L'italiano contemporaneo*, il Mulino, Bologna.
- D'Aguanno D. (2019), *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Carocci, Roma.
- De Mauro T. (2014<sup>2</sup>), *Storia linguistica dell'Italia repubblicana dal 1946 ai nostri giorni*, Laterza, Bari-Roma.
- Fiorentino G. (2014), “«Ti auguro tanta fortuna, ma non dovesse esser così...»: norma liquida tra Internet e scrittura accademica”, in S. Lubello (a cura di), *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, il Mulino, Bologna, pp. 181-204.
- Fresu R. (2020a), “Substandard nei media digitali. Ancora sui (nuovi) semicolti”, in Piotti M., Prada M. (a cura di), *A carte per aria. Problemi e metodi dell'analisi linguistica dei media*, Atti del convegno di studi (Milano, 22-23 novembre 2018), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 143-152.
- Fresu R. (2020b), “Dialetto dei/nei semicolti, ieri e oggi”, in Lubello, Stromboli (2020), pp. 21-40.
- Garavelli E., Suomela-Härmä E. (2014), (a cura di), *Dal manoscritto al Web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua*. Atti del XIX congresso SILFI, Società Internazionale di Linguistica e Filologia italiana (Helsinki, 18-20 giugno 2012), 2 voll., Franco Cesati Editore, Firenze.

- Nobili C. (2019), “Testi in movimento ai tempi di Twitter. Uno studio linguistico di trasmesso giovanile”, in Lubello S. (a cura di), *Homo Scribens 2.0. Scritture ibride della modernità*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 89-121.
- Nobili C. (2020), “Le diverse voci del dialetto sul web. Interazioni ibride in una comunità Facebook nello scenario linguistico dell’e-co-partecipazione”, in Lubello S., Stromboli C. (a cura di), *Dialetti reloaded. Scenari linguistici della nuova dialettalità in Italia*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 41-68.
- Palermo M. (2017), *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Carocci, Roma.
- Patota G., Rossi F. (a cura di) (2018), *L’italiano e la rete, le reti per l’italiano*, Accademia della Crusca - goWare, Firenze.
- Pistolesi E. (2018), “Storia, lingua e varietà della Comunicazione Mediata dal Computer”, in Patota G., Rossi F. (2018), pp. 16-34.
- Prada M. (2016), “Nuove diamesie: l’italiano dell’uso e i nuovi media (con un caso di studio sulla risalita dei clitici con *bisognare*)”, in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 192-219: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8503>.
- Sabatini F. (1985), “L’italiano dell’”uso medio””: una realtà tra le varietà linguistiche italiane”, in Holtus G., Radtke E. (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Narr, Tübingen, pp. 154-158 [poi in Id. (2011), *L’italiano nel mondo moderno*, a cura di V. Coletti *et alii*, 3 tt., Napoli, Liguori, 2011, t. II, pp. 3-36].
- Serianni L., Benedetti G. (2009), *Scritti sui banchi. L’italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.