

SCRIVERE OGGI ALL'UNIVERSITÀ

a cura di
Michela Dota, Giuseppe Polimeni, Massimo Prada

Quaderni di Italiano LinguaDue

3



© ITALIANO LINGUADUE, 2020
Università degli Studi di Milano
www.italianolinguadue.unimi.it
ISSN 2037-3597

Direzione

Silvia Morgana, Massimo Prada, Giuseppe Polimeni

Comitato scientifico

Massimo Arcangeli
Monica Barsi
Franca Bosc
Gabriella Cartago
Michela Dota
Andrea Felici
Pietro Frassica
Giulio Lepschy
Michael Lettieri
Edoardo Lugarini
Danilo Manera
Bruno Moretti
Silvia Morgana
Franco Pierno
Giuseppe Polimeni
Massimo Prada
Maria Cecilia Rizzardi
Giuseppe Sergio
Paolo Silvestri
Roberto Ubbidiente

Redazione

Edoardo Lugarini (direzione)
Michela Dota
Valentina Zenoni

ILD | ITALIANO
LINGUADUE



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI MILANO

Rivista internazionale
di linguistica italiana
e educazione linguistica

SCRIVERE OGGI ALL'UNIVERSITÀ

Università degli Studi di Milano, 6-7 maggio 2019

a cura di

Michela Dota, Giuseppe Polimeni, Massimo Prada

INDICE

Introduzione <i>Michela Dota, Giuseppe Polimeni, Massimo Prada</i>	I-IV
---	------

I. Scrivere oggi all'Università in italiano L1

Scrivere come pratica sociale: riassumere per capire e per studiare <i>Giuliana Fiorentino</i>	1
Scrivere la relazione di tirocinio all'università <i>Alessio Ricci</i>	25
“Imparare a imparare”: osservazioni sull'insegnamento universitario della scrittura <i>Eugenio Salvatore</i>	65
Mettiamoci a scrivere: l'esperienza del laboratorio LISA! <i>Laura Clemenzi</i>	90
Il laboratorio di scrittura per il recupero degli OFA. Un osservatorio sulle debolezze degli studenti e un esperimento di didattica dell'italiano <i>Fabio Ruggiano</i>	111
Dalle tecniche di scrittura alla scrittura tecnica. Scrivere nei corsi di laurea scientifici <i>Silvia Demartini</i>	122
L'italiano scritto accademico: percorsi didattici e correzioni <i>Daniele D'Aguanno, Claudia Tarallo</i>	145

II. Scrivere oggi all'Università in una lingua seconda o straniera

Per una tipologia dell'errore sulla base di elaborati scritti in lingua italiana di studenti L1 e L2 <i>Fabio Rossi</i>	159
Pubblicità maestra: il potenziale linguistico e culturale della pubblicità nella didattica dell'italiano L2 <i>Giuseppe Sergio</i>	186
L'approccio alla traduzione in italiano da parte degli studenti cinesi del corso di laurea in mediazione linguistica e culturale <i>Clara Bulfoni</i>	200

Il genere nelle denominazioni di persona: grammatiche pedagogiche dell'italiano e del tedesco <i>Marina Brambilla, Valentina Crestani</i>	210
L'ellissi (<i>del dato</i>) in dialoghi italiani di russofoni e russi di italofofoni <i>Carla Marelllo, Alina Masla</i>	243
Disturbi specifici dell'apprendimento e produzione scritta in lingua straniera: riflessioni nella prospettiva della linguistica educativa <i>Michele Daloiso</i>	261
 III. La scrittura creativa oggi all'Università	
Scrittura vincolata, scrittura esperienziale: un percorso creativo in lingua straniera <i>Benoît Monginot, Sibylle Orlandi</i>	271
Un laboratorio teatrale per studenti della statale e ragazzi reclusi del Beccaria: un esempio di scrittura collettiva <i>Margaret Rose</i>	283
Scrivere per pensare, scrivere per comunicare. Riflessioni sulla didattica della scrittura a margine di un'esperienza nella laurea magistrale per traduttori specializzati <i>Francesca Gatta</i>	290
 IV. Scrivere tra scuola e Università	
Una esperienza di didattica "verticale" della scrittura: il PON Monticello <i>Massimo Prada, Michela Dota</i>	303

INTRODUZIONE

*Michela Dota, Giuseppe Polimeni, Massimo Prada*¹

Scrivere oggi all'Università non è un atto scontato e pacifico: recente è la polemica innescata, e poi alimentata mediaticamente, dalla lettera aperta firmata nel 2017 da circa 600 docenti universitari per denunciare il declino delle competenze scolastiche degli studenti italiani; declino del quale la scarsa competenza nell'italiano scritto sarebbe uno tra i segni più forti (cfr. De Santis, Fiorentino, 2018).

Di fronte a questa evidenza l'Università non è rimasta inerte: è consapevole di costituire l'ultima opportunità, strutturata e generalista come quella offerta dalla scuola, di consolidamento sorvegliato della scrittura (e talvolta di apprendimento quasi *ex novo*), indispensabile per portare a termine, se non felicemente almeno dignitosamente, il proprio percorso di istruzione prima e cominciare ben equipaggiati – almeno su questo fronte – quello lavorativo.

Sarebbe ingenuo credere che una sicura abilità nella scrittura sia un traguardo indispensabile ai soli studenti delle discipline umanistiche, o peggio per i soli aspiranti ai “mestieri della penna” o affini (giornalista, redattore, addetto all'ufficio stampa, copywriter, ricercatore, insegnante ecc.): verbali, relazioni (dunque testi espositivi), progetti (dunque testi con una presumibile forte componente argomentativa), riassunti (magari di documenti complessi), verbali, descrizioni (magari di requisiti tecnici), email (per loro natura contenitori di tipi testuali eterogenei) e altre scritture, anche “miste”, popolano la quotidianità di molti impiegati in contesti pubblici e privati. Le realtà multinazionali e l'intreccio globale delle filiere economiche, inoltre, non di rado richiedono che si debba redigere testi in lingua straniera, fruiti da destinatari stranieri, per i quali possono vigere diverse convenzioni pragmatiche.

Prioritarie a questa dimensione già poliedrica della scrittura orientata agli usi professionali del saper scrivere, e che interessano invece l'universo mondo, sono però le dimensioni di maturità cognitiva, epistemica, relazionale (intrapersonale e interpersonale), il cui sviluppo si fonda, in parte sostanziale, sulla piena padronanza dell'abilità linguistica della scrittura (cfr. Corno, 2000).

A tutte queste esigenze l'Università ha risposto con diverse iniziative e gli Atti che si raccolgono in questa sede lo testimoniano: vi sono descritte numerose proposte, diffuse sul territorio e in continua evoluzione, di esperienze laboratoriali e occasioni curriculari incentrate sulla scrittura; vi si discutono gli esiti e le criticità, avanzando propositi per il futuro.

Nel dettaglio, la prima sezione raccoglie i saggi che vertono sulla pratica e sul consolidamento dell'abilità scrittoria in italiano per i nativi.

L'articolo di Giuliana Fiorentino (*Scrivere come pratica sociale: riassumere per capire e per studiare*) focalizza l'importanza e la pervasività della pratica del riassunto all'Università, riportando i risultati di un'indagine condotta nell'ateneo del Molise sul legame tra lettura,

¹ Università degli Studi di Milano.

comprensione e scrittura di riassunti. Lo studio mostra le criticità che possono emergere nelle produzioni degli studenti universitari, auspicando una rifondazione della didattica del riassunto come tecnica di rielaborazione di un testo dato.

In *Scrivere la relazione di tirocinio all'Università*, invece, Alessio Ricci presenta i risultati di una ricerca condotta su un *corpus* di relazioni di tirocinio o di *stage*, tipologia di testo scritto che da tempo costituisce un tassello del curriculum formativo dello studente universitario. Attraverso lo spoglio linguistico del *corpus* di testi, il lavoro mostra come gli studenti realizzino questa forma di scrittura, mettendone in rilievo sia i punti di forza, sia le principali debolezze testuali e linguistiche. In particolare, l'autore si sofferma sugli ambiti della struttura del testo e dell'informatività, sul lessico, sulla morfosintassi e sulla punteggiatura, cogliendo l'occasione per misurare la vitalità di alcune microtendenze evolutive dell'italiano contemporaneo.

L'articolo di Eugenio Salvatore, muovendo dalla consapevolezza della necessità di un curriculum verticale per migliorare allora le competenze deboli di scrittura, e prima di lettura, degli studenti universitari (*"Imparare a imparare": osservazioni sull'insegnamento universitario della scrittura*), propone alcune possibili strategie, ricorrendo soprattutto a un approccio induttivo e ad attività che stimolino processi metacognitivi, che gli studenti possano poi utilizzare autonomamente, nell'ottica di "imparare ad imparare". Altri materiali vengono offerti dal contributo di Laura Clemenzi (*Mettiamoci a scrivere: l'esperienza del laboratorio LISA!*), che presenta una ricognizione dei punti critici della scrittura rilevati tra gli elaborati prodotti nel corso di otto anni accademici nel *Laboratorio di Italiano Scritto Assistito dal computer (LISA!)* dell'Università degli Studi della Tuscia. Le incertezze nella pianificazione testuale e delle selezioni lessicali si confermano i punti più deboli anche per il laboratorio di scrittura per il recupero degli OFA tenuto al Dipartimento di Civiltà antiche e moderne dell'Università di Messina, illustrato nel contributo di Fabio Ruggiano (*Il laboratorio di scrittura per il recupero degli OFA. un osservatorio sulle debolezze degli studenti e un esperimento di didattica dell'italiano*). I principi didattici alla base del laboratorio di scrittura sono stati elaborati nel quadro del confronto tra l'apprendimento della modalità scritta della lingua italiana da parte di parlanti nativi e quello dell'italiano come L2 da parte di stranieri, che ha permesso di interpretare i difetti come errori interlinguistici e impostare il processo correttivo sul modello dell'informazione metalinguistica.

Laboratori simili non sono esclusivi dei soli corsi di laurea di area umanistica: l'articolo di Silvia Demartini (*Dalle tecniche di scrittura alla scrittura tecnica. Scrivere nei corsi di laurea scientifici*), muovendo da un inquadramento introduttivo sullo statuto particolare della didattica della scrittura professionale e scientifica (insieme alla questione dell'italiano lingua di scienza) all'interno dell'insegnamento universitario della scrittura, presenta l'impostazione dei contenuti e delle modalità operative del corso di "Tecniche di comunicazione e di scrittura", destinato alle studentesse e agli studenti di un corso di laurea in Informatica. Infine, l'intervento di Daniele D'Aguanno e Claudio Tarallo (*L'italiano scritto accademico: percorsi didattici e correzioni*) prospetta uno studio sperimentale sulla didattica dell'italiano scritto accademico all'università: gli autori espongono dapprima i principi che dovrebbero orientarne la pianificazione dello studio e presentano poi una possibile strategia di ricerca, illustrando le decisioni che dovrebbero precedere l'avvio di uno studio sperimentale in merito all'impostazione del protocollo, le scelte relative a ciascuna fase del piano di lavoro e alcune procedure che consentono di elaborare successive analisi statistiche.

Un secondo gruppo di contributi indaga, invece, problemi e risorse per la didattica della scrittura in L2 e LS. In proposito, il contributo di Fabio Rossi (*Per una tipologia dell'errore sulla base di elaborati scritti in lingua italiana di studenti L1 e L2*) confronta alcune

produzioni in italiano di studenti nativi con quelle di studenti non nativi dell'Università di Messina, rilevando come queste ultime appaiano spesso più efficaci dal punto di vista pragmatico e testuale rispetto alle prime. Sembra perciò confermarsi l'ipotesi che, in particolare per le varietà di lingua alte e sorvegliate, non sia opportuno categorizzare gli apprendenti fra "nativi" e "non nativi". Sulla scrittura in italiano L2 si sofferma poi Giuseppe Sergio (*Pubblicità maestra: il potenziale linguistico e culturale della pubblicità nell'insegnamento dell'italiano L2*), focalizzando l'uso del testo misto pubblicitario quale risorsa didattica poliedrica e perciò adattabile ai più diversi scopi.

Nel contributo *L'approccio alla traduzione in italiano da parte degli studenti cinesi del corso di laurea in mediazione linguistica e culturale*, invece, Clara Bulfoni illustra l'approccio alla scrittura in italiano L2 da parte degli studenti sinofoni iscritti al corso di laurea in Mediazione linguistica e culturale dell'Università di Milano. L'intervento espone altresì gli errori più ricorrenti, di ambito lessicale e sintattico, indotti sia dall'interferenza con la lingua madre, sia dall'uso inefficace e improprio delle risorse lessicografiche e traduttologiche.

Sulla gestione di aspetti specifici della scrittura tra sistemi linguistici diversi intervengono anche Marina Brambilla e Valentina Crestani (*Il genere nelle denominazioni di persona: grammatiche pedagogiche dell'italiano e del tedesco*), focalizzando la questione del genere dei nomi di persona in italiano e in tedesco: alla trattazione teorica, segue l'esposizione dei risultati di una analisi condotta su sette grammatiche italiane e sette grammatiche tedesche (dal livello A1 al livello C2 del QCER) per apprendenti L2. L'analisi mostra una generale trascuratezza di questo aspetto linguistico da parte della manualistica considerata, in particolare rispetto alle varianti ortografiche e alle implicazioni pragmatiche. L'importanza di queste ultime è ribadita anche dal saggio di Carla Marengo e di Alina Masla (*L'ellissi [del dato] in dialoghi italiani di russofoni e russi di italo-foni*), che analizzano la produzione di enunciati ellittici in dialoghi scritti da universitari russofoni che imparano l'italiano e da universitari italo-foni che imparano il russo. Lo studio si concentra sulle ellissi legate alla struttura tema-rema in domande e risposte; all'analisi delle produzioni, elicitate a partire da storie disegnate, segue una proposta di una attività didattica mirata.

Le difficoltà generalmente incontrate dai discenti nella scrittura di testi in lingua straniera aumentano inevitabilmente per gli studenti DSA, la cui presenza, sempre in crescita nella scuola (cfr. par.1, MIUR 2019), si conferma anche all'università. A questo proposito, il contributo di Michele Dalò (*Disturbi specifici dell'apprendimento e produzione scritta in lingua straniera: riflessioni nella prospettiva della linguistica educativa*), considerando l'attenzione esigua della letteratura edulinguistica all'elaborazione di modelli didattici finalizzati allo sviluppo della competenza strategica necessaria agli apprendenti con DSA per svolgere efficacemente compiti di scrittura in lingua straniera, avanza alcune proposte glottodidattiche che muovono in tale direzione, nel contempo illuminando alcuni ambiti d'indagine che potrebbero orientare la ricerca edulinguistica futura sull'argomento.

Non è però da credere che l'Università coltivi soltanto le abilità utili alla scrittura funzionale: esistono, e sono vivaci, progetti che prediligono la scrittura creativa, per quanto quest'ultima sia indubbiamente meno radicata nella tradizione accademica italiana (De Mauro, Lepri, 1997). Ne sono vividi esempi i laboratori tenuti in lingua francese LS nell'ambito dei dottorati all'Università di Milano e di Torino, illustrati nel contributo di Benoît Monginot e Sibylle Orlandi (*Scrittura vincolata, scrittura esperienziale: un percorso creativo in lingua straniera*); in queste esperienze la scrittura creativa manifesta tra l'altro la sua efficacia per l'apprendimento della lingua straniera.

Il laboratorio "Prison Shakespeare", descritto nel contributo *Un laboratorio teatrale per studenti della Statale e ragazzi reclusi del Beccaria; un esempio di scrittura collettiva*, tenuto in lingua inglese LS da Margaret Rose, Cristina Cavecchi e Giuseppe Scutellà, sollecita invece, oltre

all'obiettivo ultimo della scrittura scenica costruita collettivamente, altre attività scritte e generi testuali complementari (comunicati stampa, programmi di sala, diari di bordo).

Sulla scrittura creativa in italiano interviene invece Francesca Gatta (*Scrivere per pensare, scrivere per comunicare. Riflessioni sulla didattica della scrittura a margine di un'esperienza nella laurea magistrale per traduttori specializzati*), illustrando un'esperienza tenuta all'interno della laurea magistrale per traduttori specializzati dell'Università di Bologna. La *non-fiction* creativa sollecitata durante il laboratorio ha permesso di far riflettere gli studenti, spesso focalizzati soltanto sul prodotto finale, sul processo della scrittura; solo in un secondo momento gli studenti si sono confrontati con la specificità dei singoli generi testuali.

A questo vivace panorama intra-universitario vanno aggiunte le esperienze che connettono l'università e la scuola, come è accaduto e accade in alcuni progetti di collaborazione tra i due comparti dell'istruzione. Il contributo di Massimo Prada e Michela Dota (*Un'esperienza di didattica "verticale" della scrittura: il PON Monticello*) espone quindi una esperienza di approccio verticale alla didattica della scrittura, tenutosi nell'ambito del progetto formativo con il quale l'Università degli Studi di Milano e l'Istituto "A. Greppi" di Monticello Brianza (LC) hanno partecipato al bando FSE – PON "Per la scuola – Competenze e ambienti per l'apprendimento 2014-2020".

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Corno D. (2000), "Scrivere, pensare, sapere di sapere. Aspetti e problemi del paradigma cognitivo nell'insegnare a scrivere", in Camponovo F., Moretti A., *Didattica ed educazione linguistica*. Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 97-124.
- De Mauro T., Lepri L. (1997), "La scrittura creativa e le Università italiane: un rapporto in colpevole ritardo", in Lepri L. (a cura di), *Scrittura creativa*, Bompiani, Milano, pp. 243-251.
- De Santis C., Fiorentino G. (2018), "La carica dei 600: la campagna mediatica sul declino della lingua italiana", in *Circula: revue d'idéologies linguistiques*, 7, pp. 1-28.
- MIUR 2019 = MIUR – Ufficio Statistica e Studi, *Dati nazionali alunni con DSA a.s. 2017/2018*, disponibile all'indirizzo:
http://www.miur.gov.it/documents/20182/991467/FOCUS_Alunni+con+DSA_a.s.+2016_2017_def.pdf/9af5872b-4404-4d56-8ac1-8ffdbec61ef4?version=1.0

I. SCRIVERE OGGI ALL'UNIVERSITÀ IN ITALIANO L1

SCRIVERE COME PRATICA SOCIALE: RIASSUMERE PER CAPIRE E PER STUDIARE

*Giuliana Fiorentino*¹

*Writing constitutes a part of a society's communication apparatus
that is not derived from speech and cannot be replaced by speech.
It is a social practice and a mode of communication in its own right.*
(Coulmas, 2013: 10).

1. INTRODUZIONE

Questo articolo costituisce un ulteriore capitolo di una costante attenzione che l'autrice nutre nei confronti delle pratiche comunicative degli studenti universitari e dell'universo giovanile in genere; chi scrive, infatti, si è occupata di scrittura in contesto accademico (Fiorentino, 2013; 2015); di scritture spontanee giovanili nei social media (Fiorentino, 2008; 2011) e di scrittura e cittadinanza (Fiorentino, 2018a).

Ci sono molti buoni motivi per i quali studiosi e educatori dovrebbero ancor più occuparsi di scrittura oggi, il primo a nostro parere è legato alla forte e crescente richiesta di una solida competenza di scrittura, sia in ambito professionale sia in ambito personale, nella società attuale, richiesta da mettere certamente in relazione con la presenza onnipervasiva della scrittura grazie al web. Ma la competenza di scrittura è prima ancora il pilastro della *literacy*², il cui 'assessment' è sempre più spesso oggetto di attenzione (si pensi alle grandi indagini OCSE come PISA che, nelle sue varie edizioni dal 1997, si occupa di valutare la capacità di comprensione di testi)³.

In questo intervento si è deciso di trattare soltanto un tipo di scrittura, la scrittura di sintesi a partire da un testo già dato (produrre un testo R[iassunto] a partire da un altro T[esto]), una pratica a cui gli studenti universitari dovrebbero essere avvezzi fin dalla scuola, e che costituisce un'interessante prova e verifica della capacità di lettura e un sostegno allo studio in quanto fornisce gli strumenti della rielaborazione di conoscenze (Serrianni, 2003). Come ha scritto Luca Serrianni «Del riassunto ho già detto tutto il bene che ne penso» (2010: 50) e, associandoci a questa affermazione, possiamo aggiungere che non è necessario perorare ulteriormente la causa dell'importanza di saper riassumere testi.

¹ Università degli Studi del Molise.

² Al termine *alfabetizzazione* preferiamo quello di *literacy* – utilizzato in ambito internazionale come ad esempio nei documenti dell'UNESCO – perché esso è molto più ampio ed è inteso come la capacità di «identificare, comprendere, interpretare, creare, comunicare e far di conto, usando materiali scritti e a stampa e in vari contesti. La *literacy* è un *continuum* di apprendimenti che rendono capaci gli individui di raggiungere i loro scopi, di sviluppare la loro conoscenza e il loro potenziale, e di partecipare pienamente alla vita comune e alla società nel suo complesso» (UNESCO, 2004: 13).

³ PISA è un'indagine internazionale ideata dall'OCSE nel 1997, le cui prime rilevazioni risalgono al 2000. Attualmente copre più di 80 paesi. Ogni 3 anni l'indagine PISA offre dati comparativi sulle prestazioni degli studenti di 15 anni relativamente alla lettura, alla matematica e alle scienze. Inoltre ogni nuovo ciclo di somministrazione dell'indagine esplora un nuovo dominio innovativo come ad esempio la capacità di Problem Solving Collaborativo (PISA, 2015) o la Competenza Globale (PISA, 2018). I risultati di queste rilevazioni hanno influito sulle discussioni relative alle politiche educative sia a livello nazionale sia a livello globale fin dai suoi inizi (<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-based-test-for-schools-faq.htm>).

Vale invece la pena di ribadire alcune ragioni per cui è importante occuparsi di scrittura di sintesi anche in ambito accademico: oltre al fatto che anche in questo contesto la sintesi serve come prova di (auto)verifica della comprensione, si osserva più in generale che i riassunti sono testi che supportano altri testi, cioè sono ‘inclusi’ in altri testi accademici (tesine, dissertazioni finali) e si manifestano come capacità di sintesi da intendersi sia in modo ampio (ad esempio essere capaci di sintetizzare le posizioni di un dibattito, importante premessa per poi passare all’espressione della propria argomentazione o valutazione; essere capaci di riassumere un intero romanzo, o opere di significativa consistenza) sia in modo più circoscritto (ad esempio essere capaci di riassumere un testo dato). La sintesi di un testo scientifico in poche righe dà luogo, tra l’altro, a un sottogenere testuale accademico molto importante: l’abstract di un articolo⁴. Nella nostra ricerca ci limitiamo a valutare la capacità di sintesi intesa in senso stretto, cioè la capacità di scrivere riassunti.

Ogni compito di scrittura presenta sue specifiche complessità. Tutti sono accomunati dal problema di gestire un livello almeno “basico” della competenza linguistica (ortografia, morfosintassi e lessico), ma accanto a questo, ogni compito di scrittura richiede competenze specifiche legate al particolare tipo testuale. Il riassunto è un tipo di testo che non richiede un particolare sforzo creativo, quanto la capacità di comprendere a fondo ciò che si è letto (testo T), e di saperlo restituire in forma abbreviata (testo R) attribuendo il giusto peso alle informazioni (di primo piano e di sfondo). Un’altra competenza attivata dalla scrittura di sintesi è la capacità di parafrasare e riformulare (per sintetizzare, appunto o per essere più chiari); un’altra capacità non banale è saper collegare le parti (paragrafi) create nel testo R dando il giusto peso e ordine a ciascuna, cioè rispettando la coerenza del testo di partenza e ricostruendola; il R infatti non deve limitarsi a una sequenza non coesa di frasi che riassumono punto per punto il testo di partenza, ma deve rendere conto dei nessi di causalità, temporalità, spiegazioni, esemplificazioni che strutturano un testo. Inoltre occorre decidere se nel riassumere si accoglie lo stesso punto di vista del testo di partenza e ci si identifica con l’autore, oppure se si vuole stabilire un proprio punto di vista (il che però non deve implicare l’espressione di giudizi all’interno del riassunto, mescolati con le posizioni del testo originario). Infine il testo R deve risultare completamente autonomo, cioè non deve richiedere, per essere compreso, che si conosca il testo di partenza: occorre eliminare ogni tipo di implicito e sciogliere le inferenze richieste al lettore del testo di partenza (I).

L’articolo riporta i risultati di una ricerca che è stata condotta durante un’annualità del corso di Linguistica Generale tenuta da chi scrive nell’ateneo del Molise. Gli studenti sono stati coinvolti in alcune attività di scrittura di sintesi (ciascuno studente ha prodotto quattro riassunti) e hanno poi risposto ad un questionario teso a valutare in che modo sono stati redatti i riassunti.

Gli obiettivi della ricerca sono:

- descrivere e valutare la qualità dei riassunti prodotti sia dal punto di vista linguistico, sia dal punto di vista testuale e delle competenze descritte sopra;
- valutare le risposte fornite nel questionario mettendole in relazione con le performance degli studenti;
- avanzare proposte e riflessioni sulla didattica del riassunto in contesto accademico.

⁴ La capacità di sintesi è inclusa anche in molti generi testuali non accademici, come le recensioni, le narrazioni, i verbali, i resoconti, e così via.

2. (IN)COMPRESIONE E RIASSUNTO

La comprensione di un testo non può essere ridotta alla coppia uno/zero (avvenuta/non avvenuta): è un'attività complessa in cui si raccordano processi cognitivi e testo. La comprensione consiste nella messa in relazione tra informazioni ricavate da ciò che si legge, depositi di memoria di cui si dispone (frame, schemi, enciclopedia) e aspettative rispetto al testo. La comprensione non è uguale per tutti e può variare nel tempo anche per uno stesso lettore. Molteplici studi hanno tentato di rappresentare e definire il processo di comprensione. Si veda ad esempio quanto osserva De Mauro (1985) sulla complessità della comprensione:

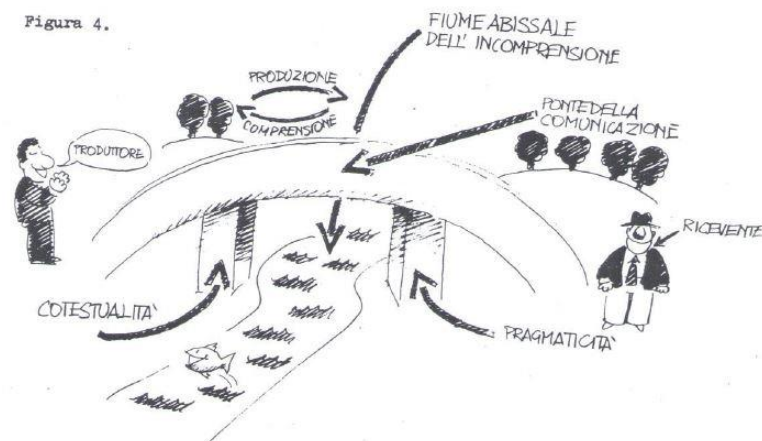
Se capire vuol dire ripercorrere per il possibile i percorsi della progettazione d'una frase e della sua enunciazione, la complessità e la approssimativa problematicità delle operazioni di progettazione e di enunciazione rendono il comprendere linguistico una sequenza incerta e non predeterminabile di operazioni: partiamo altrettanto bene dalla traccia espressiva o dalla situazione d'utenza, dal riconoscimento di blocchi di patrimonio linguistico messo in opera o da ipotesi sul senso ecc. (1985: 31)

Più recentemente nei materiali associati all'indagine PISA (2006) si fa riferimento a cinque aspetti in cui si sostanzia la piena comprensione di un testo, sia esso continuo o non continuo [...]:

- individuare informazioni;
- comprendere il significato generale del testo;
- sviluppare un'interpretazione;
- riflettere sul contenuto del testo e valutarlo;
- riflettere sulla forma del testo e valutarla.

Nello stesso lavoro del 1985 De Mauro utilizza un'immagine che in modo suggestivo evoca la complessità della comprensione: gli interagenti (produttore e ricevente) si trovano su due opposte rive, separati dal fiume abissale dell'incomprensione con la possibilità di incontrarsi grazie al ponte della comunicazione. Il ponte della comunicazione si poggia su due pilastri: la cotestualità e la pragmaticità.

Figura 1. *Spunti di (in)comprensione (tratta da De Mauro, 1985)*



Alla complessità della comprensione la scrittura di sintesi aggiunge la complessità specifica legata alla scrittura di sintesi, caratterizzata da tutti i requisiti e le competenze che abbiamo già provato a indicare poco sopra. E a questo riguardo occorre chiarire un aspetto di non poco conto: per quanto si possa insegnare a scrivere riassunti secondo tecniche precise e fornendo adeguate indicazioni, non esiste il riassunto perfetto, non esiste un unico riassunto efficace di un testo. Ciò accade per diverse ragioni: la prima, molto banale, è che è possibile produrre riassunti di varia lunghezza di uno stesso testo; la seconda è che la capacità di comprensione di un testo, presupposto della possibilità di riassumerlo, è legata alla familiarità con un tipo testuale.

Dal punto di vista educativo inoltre è noto che la capacità di riassumere varia in funzione dell'età. De Antoni, Zambelli (2004: 162) osservano che saper sintetizzare un testo significa «essere in grado di formarsi una rappresentazione del suo contenuto in proposizioni ordinate gerarchicamente: l'argomento generale, le macroinformazioni e le microinformazioni», e che a una maggiore maturità cognitiva corrisponde una maggiore capacità di riassumere tenendo conto di macroinformazioni e ricreandole nel testo prodotto⁵.

D'Aguanno (2019) sintetizzando opportunamente una ricca bibliografia sulle pratiche di scrittura scolastica a proposito dei riassunti, resoconti e testi che prevedono sintesi da altri testi conferma come la complessità del riassunto dipenda dalla qualità della scrittura del testo di partenza (complessità sintattica), dalla familiarità col genere testuale e dalla tipologia del testo, dal contenuto più o meno vicino all'esperienza di chi scrive, ma anche dalla quantità di tempo a disposizione. Ovviamente più aumenta la capacità metacognitiva dello scrivente migliore sarà la resa della sintesi.

A ulteriore riprova del fatto che non esiste il riassunto perfetto proponiamo una breve riflessione sul *riassunto automatico*. Esistono diversi software che propongono riassunti automatici a partire da testi. Abbiamo sottoposto uno dei testi su cui hanno lavorato anche gli studenti a due diversi siti di questo tipo⁶ e abbiamo ottenuto risultati diversi perché evidentemente i software non sono programmati allo stesso modo. I riassunti automatici consentono di programmare in termini quantitativi la riduzione che si vuole ottenere (ad esempio una sintesi del 50%), ovviamente non propongono la riscrittura del testo, ma si limitano a cancellare parole (sono addestrati ad esempio a eliminare gli incisi, le esemplificazioni, e simili operazioni). I risultati si sono rivelati scarsi e fuorvianti.

Prima di passare alla presentazione del *corpus* e all'analisi dei risultati, vorremmo chiudere questo paragrafo con qualche riflessione sulla scrittura intesa come pratica sociale.

Le tradizioni linguistica e sociolinguistica ci hanno abituati a considerare la scrittura come integrata e distaccata e il parlato come frammentato e coinvolgente (Chafe, 1982; 1984), ma soprattutto a guardare a queste attività come pratiche asettiche, sganciate dai contesti socioculturali in cui vengono insegnate, apprese, conservate nel tempo. I *New Literacy Studies* insistono sul fatto che occorre calare di volta in volta la *literacy* in un preciso contesto socioculturale: in questo modo ci si può rendere conto che esistono forme miste di scritture frammentate e di oralità distaccata, per esempio, che pervadono la nostra società. Ma affrontare in un quadro sociale e non solo cognitivo o psicologico il tema della *literacy* (Gee, 2008³) significa anche individuare il valore che ha la scrittura nel contesto socioculturale degli studenti e nella didattica che hanno sperimentato. Significa decostruire

⁵ Le macroinformazioni rappresentano una sintesi del contenuto e una sua trasformazione in modo da collocarlo a un livello più alto. Invece le microinformazioni sono quelle date nel testo (De Antoni, Zambelli, 2004: 162).

⁶ <https://resoomer.com/it/> e <https://www.textcompactor.com/>.

la tradizionale opposizione cultura orale / cultura scritta (su cui si fonda la visione tradizionale della *literacy* come il *great divide* tra le due culture) e ammettere che ci sono molteplici forme di *literacy* che corrispondono a altrettanti insiemi di pratiche sociali.

Brian Street (1984) si oppone a un modello 'autonomo' della *literacy* secondo cui *literacy* e scolarizzazione avrebbero gli stessi effetti cognitivi a prescindere dal contesto in cui sono sviluppate e invece propone un modello 'ideologico' secondo cui le *literacy* sono molte e ciascuna rispecchia un'ideologia e interagisce con fattori sociali, politici, condizioni economiche e strutture sociali specifiche. La *literacy* può portare mobilità sociale, ma può anche essere usata come strumento per controllare le persone e i processi pedagogici (cfr. il sistema del *tracking* negli USA commentato da Gee nel capitolo 3 del volume del 2008³). Secondo Gee la *literacy* occidentale costruisce uno *stile di prosa saggistica* che funziona in un sistema in cui sia autore sia pubblico sono inventati e decontestualizzati. L'unico elemento che si considera è il rapporto tra frasi nel testo. La scuola avvantaggia i bambini provenienti dalla cultura dominante, e non rende facile a chi proviene da background diversi di acquisire a scuola i fondamenti della *literacy* dominante:

individuals who have not been socialized into the discourse practices that constitute mainstream school-based *literacy* must eventually be socialized into them if they are ever to acquire them (Gee, 2008³: 88).

Per concludere dunque occorre tener presente che la scrittura in generale (soprattutto se intesa come pratica finalizzata a produrre testi e non come comunicazione quotidiana realizzata con lo smartphone), e la scrittura del riassunto in particolare, non sono pratiche comuni e inseriscono uno scrivente in una comunità di lettura e scrittura elitaria non necessariamente riconosciuta al di fuori del contesto scolastico. Scrivere riassunti è una competenza di chi è profondamente alfabetizzato.

La riflessione sulle pratiche di scrittura in contesto formativo istituzionale e la riflessione sugli standard che in tali pratiche si perseguono e che costituiscono gli obiettivi finali per valutare gli studenti rientrano nell'ambito della cosiddetta *literacy funzionale* (Cook-Gumperz, 2006: 4). La *literacy* intesa in questo senso è uno strumento che può influenzare le carriere degli studenti e le opportunità che essi avranno nel futuro. La *literacy* funzionale include oltre alla capacità di leggere, scrivere e parlare anche la capacità di produrre un'argomentazione coerente, di curare lo stile retorico e l'abilità narrativa. Dai risultati OCSE-PISA del 2015 emerge che gli studenti del campione di cui ci siamo occupati (studenti dell'Italia del centro-sud, provenienti perlopiù da istituti diversi dai licei) rientrano nella "fascia peggiore" in Italia (penultimi prima degli studenti delle isole) per punteggi nella *literacy* di lettura. Questo dato contestuale non va trascurato.

3. CORPUS E DISCUSSIONE DEI RISULTATI⁷

La ricerca si basa su un *corpus* non ampio e, dati i numeri e la composizione del campione, va considerata puramente qualitativa: serve a far emergere riflessioni e domande in merito alla didattica del riassunto in ambito accademico.

I materiali analizzati sono quattro riassunti realizzati dagli studenti iscritti al primo anno del corso di laurea in Scienze della Comunicazione (Università degli Studi del Molise) e

⁷ Vorrei chiarire che in questa sede si discutono i casi di insuccesso nella stesura dei riassunti: questo ovviamente non significa che non ci siano studenti del campione che non abbiano svolto correttamente e efficacemente il compito proposto.

sono elencati nella tabella 1. I testi di partenza sono due articoli di quotidiani online e due paragrafi estratti dai libri del programma d'esame. I riassunti degli articoli di giornale sono stati svolti all'interno di due prove – in entrata e in uscita – di accertamento delle competenze linguistiche nella L1. Il tempo totale a disposizione era di 1 ora e 30 minuti. I riassunti da testi d'esame sono stati svolti il primo in aula e il secondo a casa. Il tempo disponibile nel caso del primo riassunto è stato di circa 40 minuti. La tabella riporta la lunghezza dei testi e l'indice di leggibilità secondo la formula Gulpease (calcolato ricorrendo al sito Corrige⁸): i testi hanno lo stesso indice (45-46) e sono considerati testi facili per la lettura indipendente nel caso di chi ha conseguito un diploma. Al termine della raccolta dei dati è stato somministrato un questionario (di 11 domande, cfr. oltre) per far emergere le abitudini di lettura e di stesura dei riassunti.

Tabella 1. *Testi utilizzati nell'indagine e indice di leggibilità*

TESTO	TIPOLOGIA	LUNGHEZZA	SVOLGIMENTO	IND. GULPEASE
Testo 1	Articolo di costume (quotidiano online)	664 parole 8 capoversi 24 frasi (di cui 3 difficili)	Test entrata in aula	Media 46 (facile per lettura indipendente); minimo 37
Testo 2	Articolo di costume (quotidiano online)	425 parole 5 capoversi 11 frasi	Test uscita in aula	Media 46 (facile per lettura indipendente); minimo 41
Testo 3	Paragrafo da libro d'esame (diverso per 4 gruppi)	---	in aula	---
Testo 4	Paragrafo da libro d'esame (uguale per tutti)	1200 parole 16 capoversi 31 frasi (di cui 8 difficili)	a casa	Media 45 (facile per lettura indipendente); minimo 34
Questionario sulla stesura del riassunto		11 domande a risposta sì/no	a casa	

La correzione dei riassunti ha tenuto conto dei seguenti criteri: correttezza, completezza di informazioni, brevità, chiarezza e autonomia. Per ogni criterio il punteggio attribuito varia da 1 a 3.

I parametri adottati sono eterogenei. Mentre il primo parametro è oggettivo, per il secondo e il terzo non è così ovvio dire se le informazioni incluse sono tutte fondamentali (oppure se è stata eliminata o inserita qualcuna meno rilevante), oppure se il riassunto è abbastanza breve rispetto all'originale (1/3 delle parole dell'originale è una misura sufficiente o troppo ridotta?). Inoltre la lunghezza del riassunto da rispettare è assegnata nella consegna, il parametro valuta dunque il rispetto dell'indicazione data. Infine il criterio della chiarezza e dell'autonomia del testo prodotto è di nuovo meno soggettivo, anche se non si tratta di un parametro la cui valutazione è completamente automatica.

⁸ <http://www.corrige.it/leggibilita/lindice-gulpease/>.

Ai criteri appena visti sono poi state aggiunte altre considerazioni che riguardano una maggiore o minore accuratezza nella stesura dei riassunti e che possono evidenziare la maggiore o minore consuetudine con la scrittura (di sintesi):

- la presenza della divisione in capoversi;
- la formattazione (nel riassunto redatto al computer) o la presenza di marche / convenzioni tipografiche;
- la presenza di una formula di inquadramento che indica l'origine del testo (*questo testo è tratto da ...*);
- la presenza di connettivi e marche testuali, o di riferimenti metatestuali;
- l'ordine delle informazioni rispetto al testo dato;
- la modalità di stesura autonoma e rielaborata vs per cancellazione delle informazioni dal testo di partenza (rintracciabile in qualche caso dai segni di sottolineatura lasciati sul testo) (parametro associato alla maturità cognitiva).

3.1. Riassunto nel test di entrata

L'articolo di giornale proposto agli studenti è tratto da *la Repubblica* online. Il testo è di 664 parole, divise in 8 capoversi. L'articolo tratta di una ex dipendente di Facebook che avrebbe fatto causa alla sua azienda per non aver garantito un valido supporto psicologico a chi, come la donna in questione, ha lavorato per valutare e filtrare contenuti violenti - che vengono postati su FB dagli utenti - e che devono essere rimossi dagli operatori umani.

Il testo è semplice e chiaro: dopo una descrizione del materiale che circola su Facebook e sui social media in termini di contenuti offensivi o raccapriccianti e un riferimento ai metodi per filtrare tali contenuti eliminandoli prima che circolino (grazie a algoritmi automatici in prima battuta, e a moderatori in carne e ossa, poi) si conclude citando un caso specifico, la causa di lavoro intentata dalla ex dipendente. Vengono chiamati in causa con brevi interviste sia il legale della ex dipendente sia la direttrice delle comunicazioni che si occupa del benessere del personale presso l'azienda.

La parte finale dell'articolo, che mette in scena la polifonia di diversi interventi, crea qualche problema ad alcuni studenti sia nella comprensione delle diverse voci e ruoli sia nella resa. Ad esempio nell'estratto (1) in corrispondenza della parte finale lo studente ripete il verbo *sostiene* (3 volte in tre righe), e nel secondo caso l'uso di questo verbo è inappropriato (il verbo andrebbe sostituito con *non offre*, o *non garantisce*) ed infine si rileva l'uso totalmente errato della congiunzione avversativa *invece* che tradisce il senso del testo: l'avvocato infatti non si contrappone alla sua assistita, ma ne condivide l'accusa a FB (cioè di non fornire sicurezza sul lavoro):

- (1) Una ex dipendente, Selena Scola, sostiene che Facebook non sostiene una sufficiente assistenza psicologica a chi trascorre la maggior parte del suo tempo a valutare [...] **Invece** il legale di Selene Scola sostiene che Facebook non fornisce un posto di lavoro sicuro. [...]

In altri casi si osserva che l'errore linguistico – che si manifesta come ricorso a genericismi talvolta anche ridondanti – introduce elementi 'falsi' rispetto al testo di partenza (nell'articolo non si fa riferimento ad indagini):

- (2) La direttrice delle comunicazioni afferma **che sono in atto delle indagini per approfondire la questione** [...]

Problemi di parafrasi e di sintesi possono sfociare nello stravolgimento del testo di partenza:

- (3) Selena Scola una ex moderatrice di Facebook denuncia il network perché *i filtri che noi vediamo sulla nostra bacheca sono visualizzati da loro* [i filtri non sono visibili a nessuno, nota di chi scrive];
- (4) *Questi algoritmi* sono visti come una catena di montaggio digitale che mette a dura prova le persone coinvolte, tanto da procurare loro dei traumi psicologici [...] [non sono certo gli algoritmi a causare danni alle persone, nota di chi scrive].

L'estratto proposto in (5) – che non pone problemi dal punto di vista linguistico – evidenzia un altro tipo di criticità: lo studente scrive un riassunto molto sintetico in cui riferisce solo l'esistenza di contenuti inappropriati sui social network e la necessità di filtrarli mediante l'intervento di moderatori saltando completamente i riferimenti alla causa intentata dalla ex dipendente di Facebook, alla voce del legale e alla risposta della responsabile della comunicazione. L'estratto (5) coincide con la parte finale del riassunto: così collocato non rende conto dell'obiettivo comunicativo dell'articolo e esprime una presa di posizione incompleta (e in parte scorretta) rispetto al punto di vista del giornalista:

- (5) Molti di questi operatori spesso non ricevono un'adeguata assistenza psicologica nonostante questo sia un diritto per gli stessi.

C'è poi il caso di uno studente che decide di “iperinterpretare” il testo, iniziando il riassunto con questa frase che ne stravolge completamente il senso:

- (6) Una bufala si abbatte ancora su Facebook. Le dichiarazioni di una ex moderatrice del noto social network, secondo cui i suoi ex colleghi si ritroverebbero di continuo a avere a che fare con contenuti disturbanti, stanno creando non poco scalpore.

Il testo proposto in (6) infatti interpreta la denuncia della dipendente come una “bufala” che solleva un inutile polverone per l'azienda.

Un'altra studentessa non comprende che il moderatore è un dipendente pagato da Facebook, e confonde le segnalazioni fatte dagli utenti al social network con il ruolo dei moderatori; in tutto il riassunto invece di riferirsi agli operatori/dipendenti come a coloro che hanno bisogno di aiuto psicologico attribuisce ai semplici utenti questo bisogno:

- (7) Questi utenti sono sparsi un po' in tutto il mondo, questi utenti creano una grande catena e sono molto motivati a eliminare ciò che li turba. Un esempio è Selena Scola che sostiene che Facebook non abbia un'assistenza adeguata a tutelare gli utenti.

Si segnalano infine alcuni errori di forma che denotano una notevole approssimazione:

- (8) L'articolo seguente' (*in realtà precedente*)

- (9) Il lavoro di moderatore infatti fa in modo che tutti i contenuti che contrastano [...] [il lavoro non agisce, è il moderatore, nota di chi scrive]
- (10) In secondo livello ci sono le segnalazioni degli utenti che fanno subentrare i moderatori in carne e ossa al posto di algoritmi, i quali [il relativo così collocato si riferisce a algoritmi, mentre concettualmente il suo antecedente è il nome *moderatori*, nota di chi scrive] sono sparsi in tutto il mondo

Sembrerebbe che per questo testo la difficoltà linguistica e l'errore si correlino con parti del testo più intricate e complesse tematicamente, e certamente che alla base di molti errori non ci siano incompetenze (lessicali, sintattiche) ma incomprensioni testuali.

3.2. Riassunto nel test di uscita

Nel secondo riassunto gli studenti si confrontano con un articolo di 425 parole, divise in 5 capoversi. L'articolo tratta dell'uso strumentale di canzoni da parte di politici durante le campagne elettorali e delle proteste dei cantanti che sono gli autori dei brani musicali sfruttati senza permesso. L'articolo fa riferimento a quanto accaduto negli anni passati e recenti negli USA (i politici coinvolti e menzionati sono Reagan e Trump) e poi si concentra più diffusamente su un caso italiano (il politico chiamato in causa è Salvini) che durante la sua campagna elettorale avrebbe usato, senza il consenso dei cantanti (Rovazzi, Vasco, Nino d'Angelo), tre famosi brani musicali.

Il testo è molto semplice e comprensibile, l'unica complessità risiede nel lessico perché il giornalista, per rispondere a criteri di *variatio*, usa delle perifrasi sinonimiche per riferirsi ai politici e ai cantanti citati: il *tycoon prestato alla politica* come perifrasi per riferirsi a Trump; *il rocker di Zocca*, per riferirsi a Vasco Rossi; lo *youtuber meneghino*, per riferirsi a Rovazzi; il *leader del Carroccio* per riferirsi a Salvini; appare evidente dagli errori degli studenti che in qualche caso il problema di incomprensione è da attribuirsi alla mancata conoscenza dei riferimenti inseriti nelle perifrasi e quindi non viene stabilita opportunamente la coreferenza tra il nome proprio e la perifrasi stessa.

Si rilevano anche errori di forma (concentrati però nei riassunti di alcuni studenti più deboli nelle competenze linguistiche), come nell'esempio (11) dove si osserva l'uso insistito del gerundio, un tratto sintattico comune a molta scrittura semicolta, che opacizza il cambio di soggetto sintattico dalla prima frase, col gerundio *suscitando* (Trump suscita disappunto negli artisti, e non *nei confronti*) alla seconda frase, col gerundio *facendo* (sono gli artisti che hanno diffidato il politico invitandolo a non usare i brani musicali):

- (11) è il caso di [...] Donald Trump appropriatosi di brani durante i propri comizi, suscitando nei confronti degli artisti disappunto facendo spesso ricorso a diffide per togliere i loro brani dalle colonne sonore dei comizi
- (12) Nell'articolo qui presente [...]

Gli studenti restano così fedeli e passivi rispetto al testo dato (l'articolo risale al 2016) e disattenti nel contestualizzare temporalmente la vicenda da non cambiarne i riferimenti temporali:

- (13) usandola per far votare no al referendum che *si svolgerà in autunno*

Anche in questo caso incontriamo nei riassunti degli studenti riformulazioni e parafrasi non fedelissime e scelte lessicali inappropriate:

- (14) Come scrive il giornalista nel suo articolo, molto spesso la politica ha cercato di *unirsi* alla musica a scopo propagandistico [*sfruttare la musica*, nota di chi scrive]
- (15) [...] il quale da un po' di tempo sta utilizzando una canzone [...] per *invogliare e rendere importante il referendum* [...] che verrà *convocato* il prossimo autunno
- (16) di aver *adoperato* un comportamento più che scorretto [*adottato*, nota di chi scrive]
- (17) Sono molti gli esempi in cui *la propaganda politica* usa le canzoni per farsi *pubblicità* [la propaganda non si fa pubblicità, nota di chi scrive]
- (18) Il rapporto tra musica e politica è *frastagliato* dall'idea di utilizzare la prima [...] [*rovinato, inquinato*, nota di chi scrive]
- (19) In Italia la storia è molto meno *fornita di questi casi* [*contrassegnata*, nota di chi scrive]
- (20) Il giornalista nel *suo giornale online* [*articolo*, nota di chi scrive]

Talvolta fallisce il tentativo di usare espressioni più ricercate, sempre per l'inappropriatezza del loro uso, come nel caso riportato in (21) dove lo studente introduce il parallelismo tra i presidenti americani e il politico italiano in questi termini:

- (21) A tener testa ai due presidenti è Matteo Salvini

variando impropriamente l'espressione *tener banco*, usata dal giornalista.

Il tentativo di migliorare il riassunto iniziando con una sintesi di livello macro, fallisce miseramente in un paio di casi:

- (22) Da quest'articolo di giornale *si deduce* come un politico scelga una canzone dal messaggio forte per usarlo all'interno dei propri comizi
- (23) Nel corso della storia fino ai giorni odierni è sempre esistita una forte relazione tra musica e politica a causa di coloro che utilizzano i più famosi brani musicali al loro proprio contesto politico, adattandone il significato:

Dove il testo è banalizzato e risulta 'scolastico' (un'impropria introduzione storica in (23) e completamente fallace rispetto alle intenzioni comunicative del testo di partenza. Il topic dell'articolo è la polemica tra politica e mondo della musica.

Molto raramente lo studente si riferisce al giornale, non solo all'inizio ma anche all'interno del testo, con espressioni del tipo riportato in (24):

- (24) Nell'articolo sono riportate altre situazioni del genere

Anche in questo caso dunque l'errore linguistico in parte corrisponde a una possibile povertà lessicale degli scriventi, che si traduce nell'uso di termini che travisano il testo di partenza, in parte coincide con problemi di comprensione, in questo caso da attribuirsi a

mancate conoscenze enciclopediche (le città di nascita di alcuni cantanti, oppure la sineddoche usata per riferirsi al politico della Lega col riferimento al Carroccio, e così via).

3.3. Riassunto in aula di un paragrafo iniziale di un libro di testo

Questo terzo compito di scrittura di sintesi è meno facilmente comparabile con gli altri perché ha riguardato tre diversi testi e gli studenti non hanno svolto quindi tutti lo stesso lavoro. La prova in sé non è stata inutile perché si tratta di tre paragrafi iniziali di testi adottati nel programma d'esame, quindi libri che tutti gli studenti avrebbero incontrato nel loro studio individuale. Sono stati utilizzati il primo paragrafo del manuale di linguistica generale di Berruto e Cerruti (2017); il primo paragrafo del manualetto sulla variabilità linguistica di Fiorentino (2018b) e il primo paragrafo del primo capitolo del volume collettaneo *La lingua italiana e i mass media* di Bonomi e Morgana (2016; quest'ultimo testo è risultato particolarmente problematico).

Per questo compito presentiamo e discutiamo un solo riassunto che viene riportato integralmente e che molto efficacemente evidenzia e condensa le criticità incontrate anche da altri studenti. Abbiamo evidenziato in corsivo come punti critici solo quelli che riguardano l'interpretazione e la sintesi del testo di partenza (tralasciando altri tipi di errori):

- (25) Il paragrafo “Gli studi sulla lingua dei mass media”, scritto da Andrea Masini, contenuto nel libro “La lingua italiana e i mass media” a cura di Ilaria Bonomi e Silvia Morgana, introduce *i motivi di discussione dei linguisti* in merito all'italiano dei mass media: l'attenzione dello studio dei linguisti orientato in primo luogo alla lingua letteraria e, al contempo, *a quella dei dialetti*; il rifiuto di trattare argomenti che potessero impedire la qualità del giudizio critico; lo sviluppo iniziale dei mezzi di comunicazione di massa. È importante, però, non tralasciare *le eccezioni dei linguaggi dei mass media affermate all'interno della società da uno dei massimi esponenti della lingua italiana*: Bruno Migliorini. Albergo Menarini, invece, attraverso le sue ricerche elabora il volume *titolato* “Ai margini della lingua”, contenente un saggio sulla lingua del cinema che, dunque, sembra essere posto in posizione periferica rispetto alle ulteriori tematiche trattate nello stesso. Successivamente, anche grazie al successo delle trasmissioni televisive, si assiste ad un *accrescimento dell'importanza dei moderni mass media*, in particolar modo *tramite* Tullio De Mauro ed il suo “Storia linguistica dell'Italia unita” (1963). Infatti a partire da questo momento tutti gli organi di comunicazione diventano fattori importanti nella trasmissione della lingua italiana agli analfabeti e a coloro che conoscevano solamente il dialetto. Come si può vedere anche nel volume “I linguaggi settoriali in Italia” di Gian Luigi Beccaria, pubblicato nel 1973, in questi anni le analisi dei mass media si moltiplicano, ma tale accrescimento porta con sé alcuni squilibri caratterizzati dall'aver unito in un'unica categoria varietà linguistiche che, *seppur* presentino una natura eterogenea (come ad esempio “lingue speciali”, “settoriali”, “microlingue”, “tecnolingue” eccetera), devono essere distinte in base alla specificità dei linguaggi e delle discipline a cui fanno riferimento.

In questo caso la lingua dello studente non presenta troppi problemi (tranne forse nell'uso della congiunzione concessiva *seppur*, verso la fine, dato che il contenuto semantico della porzione di testo introdotta è di natura esplicativa o causale, quindi sarebbe stato meglio *poiché presentano una natura eterogenea, devono essere distinte*). Invece la questione riguarda l'(in)comprensione del contenuto del paragrafo (che tratta del dibattito sviluppato nel tempo tra linguisti e che ha ritardato l'interesse scientifico per la lingua dei media) e la resa linguistica delle posizioni o i momenti di tale dibattito. Ad esempio nel primo capoverso del paragrafo di Masini si illustrano i motivi che hanno determinato non la 'discussione' dei linguisti (come riporta il riassunto) ma la loro "attenzione esitante" verso i media, che ha comportato, fino a un certo punto, il non attribuire a questo tema dignità scientifica. Da questa prima affermazione l'autore del testo, Masini, sviluppa poi le sue ulteriori considerazioni, indicando ad esempio alcune rare eccezioni a questa posizione ufficiale (e cita l'attenzione mostrata da Migliorini per i linguaggi dei media), ma anche ricordando un altro studio che costituirebbe un'eccezione (quello di Menarini) anche se molto timida (Menarini colloca nel titolo del suo saggio – il lavoro sull'italiano del cinema – in un'opera che lui stesso intitola «ai margini della lingua»). Da questo errore iniziale l'interpretazione del paragrafo da parte dello studente ne esce pregiudicata. Non si capisce e non si rende in modo chiaro il fondamentale contributo di De Mauro all'incremento dell'attenzione dei linguisti verso i media e così via.

3.4. Riassunto a casa di un paragrafo di un libro di testo

Il quarto testo proposto agli studenti è di 1.181 parole divise in 16 capoversi. Si tratta di un testo più lungo degli altri, un paragrafo relativo a diglossia e bilinguismo presente nel volume *Variabilità linguistica* (Fiorentino, 2018b). Il testo d'origine è abbastanza didascalico (si tratta di un manuale di piccole dimensioni per l'università) e procede ordinatamente presentando le definizioni dei due fenomeni e confrontando le situazioni a cui si applicano. Per la diglossia c'è qualche riferimento teorico in più e occorre aver chiara la differenza tra lingua e varietà.

Su questo riassunto, che è stato svolto a casa dopo aver ampiamente discusso del genere testuale e delle modalità per rispondere alla consegna, sono stati applicati meglio tutti i criteri di correzione previsti inizialmente. All'esito di questa analisi i 21 riassunti – abbastanza corretti dal punto di vista linguistico – sono così rappresentabili:

- l'inquadramento del paragrafo è usato in modo saltuario;
- sono poco usati i connettivi testuali;
- si ricorre alla divisione in capoversi abbastanza frequentemente;
- sono presenti formattazione e uso di marche tipografiche per organizzare il testo.

La maggior parte dei testi prodotti è un riassunto del tipo poco rielaborato, ottenuto per cancellazione delle informazioni superflue. Solo alcuni studenti impostano in modo completamente autonomo il riassunto producendo un testo talvolta decisamente più breve, anche se non manca qualche imprecisione; è questo il caso del riassunto riprodotto integralmente nell'estratto (26):

- (26) Analizzando l'organizzazione del repertorio linguistico di una comunità è possibile trovare due situazioni: si tratta del bilinguismo e della diglossia. Con bilinguismo si intende genericamente la presenza di più di una lingua presso un singolo o una comunità. Il termine diglossia deve la sua fortuna

a un articolo di Charles Ferguson nel quale si trattava, per la prima volta in modo sistematico, di un tipo particolare di standardizzazione in cui «due varietà di una lingua esistono fianco a fianco nella comunità, ciascuna con un ruolo definito». Le due parole sono sinonimiche infatti entrambe indicano “uno stato di cose caratterizzato da due lingue”. La definizione di bilinguismo si applica anche per descrivere un individuo che parla entrambe le lingue con competenza.

Si parla di bilinguismo nazionale per designare paesi in cui ci siano due o più lingue nazionali. In Italia la situazione è ben diversa dai paesi come Canada e Svizzera. Nella penisola il bilinguismo è praticato nei territori che ospitano minoranze linguistiche “storiche”.

La diglossia è *composta* da due varietà. Una è la lingua materna e l'altra è in genere appresa in contesto formale educativo. La distribuzione delle due varietà *segue* lo studio di Ferguson del 1959. La varietà A (alta) viene utilizzata nei sermoni religiosi e in momenti formali. La varietà B (bassa) viene utilizzata invece per rivolgersi a servitori, camerieri, operai. La diglossia è dunque una specifica forma di bilinguismo in cui le due lingue disponibili sono in un rapporto gerarchico e complementare.

Le due imprecisioni significative sono segnalate in corsivo. Gli studenti che riassumono rielaborando il testo di partenza incorrono in errori che abbiamo già visto nei precedenti riassunti, con l'aggravante che in questo caso, trattandosi di un testo di studio, ogni concetto definito impropriamente costituisce un errore che potrà avere implicazioni rispetto all'apprendimento di quella parte di contenuto disciplinare:

- (27) Giuliana Fiorentino, autrice del libro 'la variabilità linguistica', nel paragrafo 2.4 ' il bilinguismo e la diglossia' del secondo capitolo 'Gli strumenti del sociolinguista', individua due situazioni particolari che possono verificarsi nell'ambito dell'organizzazione del repertorio linguistico. Si tratta del bilinguismo, ossia una situazione linguistica nella quale i soggetti *parlanti utilizzano in modo alternativo due lingue diverse a seconda delle circostanze*. Tale nozione può essere applicata sia in riferimento ad individui sia in riferimento a nazioni. In secondo luogo vi è la nozione di diglossia, il cui termine è stato individuato dal sociolinguista Ferguson. *Egli propone una spiegazione di come le due varianti, lingua materna e una sua variante locale, possano coesistere in una stessa comunità avendo ciascuna un ruolo ben definito.* **Pur essendo due parole sinonimiche non possono essere fungibili, ma per Ferguson appartengono allo stesso sistema.** *Il sociolinguista sopraccitato in un suo studio ha analizzato la distribuzione delle due varietà e di come esse dipendessero da alcune alternanze: Varietà A (alta) e varietà B (bassa).* Tali varietà sembrerebbero presentare delle differenze a livello grammaticale, e a livello lessicale con la presenza di allotropi, cioè vocaboli di significato diverso che risalgono alla stessa forma originaria. Il sociolinguista italiano Berruto analizzando la nozione di diglossia arrivò alla *mera conclusione* che essa potesse essere applicata anche alla comunità linguistica italiana sotto il nome di Dilalia. Il termine fu introdotto nel 1987 da Berruto ed è considerato una delle quattro possibili strutture dei repertori linguistici che sono: bilinguismo sociale, diglossia, dilalia e bidialettismo.

In questo riassunto abbiamo evidenziato in corsivo e in grassetto gli errori interpretativi macroscopici e che rivelano una incomprendimento del testo e un suo stravolgimento. La frase in grassetto che attribuisce a Ferguson un'affermazione in merito

a un'altra affermazione contenuta nel testo (il fatto che le parole *bilinguismo* e *diglossia* sono una sorta di calco l'una dell'altra) è infondata ed è pura invenzione rispetto al testo di partenza.

3.5. *Il questionario*

Il questionario che è stato inviato agli studenti è relativamente breve (11 domande) e richiede risposte chiuse. Si parte da un paio di domande sull'abitudine o meno di scrivere riassunti e sulle finalità (uso personale o motivi di studio esterni); si passa poi a indagare le modalità di lettura (lettura completa del testo seguita da attività di scrittura e riletture; oppure lettura parziale intervallata da attività di scrittura); ci sono poi alcune domande sul modo di scrivere il riassunto (ad esempio usando o meno una frase di inquadramento). Infine si chiede se c'è una fase di riletture, di attenzione all'uso dei connettivi, se il riassunto segue l'ordine del testo di partenza; se si ha l'abitudine di citare parti del testo. Un'ultima rapida domanda invita a riflettere se si è ricevuta una didattica esplicita sulla stesura del riassunto a scuola.

I questionari restituiti sono 20. È possibile che gli studenti abbiano compilato il questionario cercando di fornire le risposte attese o preferite dall'insegnante invece di attenersi ai comportamenti seguiti. Pur con questa riserva, vediamo i risultati.

Alla domanda 1 tutti gli studenti (19/20) dichiarano di scrivere riassunti all'università; 10 dicono di riassumere per motivi personali, 7 sia per motivi personali sia perché richiesto da docenti. Alla D. 3 (*Quale modalità di lettura adotti quando riassumi un testo di studio?*) il questionario propone tre risposte: A) *leggi prima tutto il testo e poi inizi a scrivere*; B) *leggi un capoverso / paragrafo alla volta e riassumi un capoverso alla volta*; C) *leggi tutto il testo e lo riassumi, poi ritorni sul testo per verificare se ti è sfuggito qualche passaggio*. Le risposte fornite non sono completamente coerenti: A) 10 sì e 9 no; B) 12 sì e 8 no; C) 10 sì e 9 no. In teoria se uno studente ha scelto sì per l'opzione A) dovrebbe rispondere no all'opzione B). Invece la scelta di dire sì all'opzione A) è coerente e compatibile anche con un sì dato all'opzione C). Il punto però è che gli studenti che hanno risposto sì all'opzione A non necessariamente sono gli stessi che hanno risposto sì anche all'opzione C).

Scorporando le opzioni e raggruppando i comportamenti simili possiamo indicare che hanno risposto in modo coerente e virtuoso [cioè a) sì b) no c) sì] 6 studenti; hanno dato una risposta coerente ma meno virtuosa [cioè a) no b) sì c) no] 8 studenti; hanno dato una risposta incoerente [a) sì b) sì] 4 studenti; e infine hanno dato una risposta completa e virtuosa [a) no b) no c) sì] 2 studenti che possiamo aggiungere ai primi 6.

Trascurando le 4 persone che hanno acriticamente risposto sì sia alla modalità di lettura integrale sia alla modalità di lettura parziale, le restanti 16 si dividono equamente in due gruppi, quelli che leggono prima integralmente e poi iniziano a scrivere (e magari rileggono tutto anche una seconda volta, a riassunto finito) e quelli che leggono un capoverso alla volta e iniziano a scrivere subito dopo la lettura di ciascun capoverso.

In una buona misura la modalità di lettura si correla alla tipologia del riassunto prodotto: più rielaborata e personalizzata la stesura di chi legge per intero il testo prima di scrivere, meno personalizzata e rielaborata la stesura di chi riassume di volta in volta. Nel caso della lettura parziale e della sintesi fatta capoverso per capoverso il riassunto è molto simile al testo di partenza e sembra derivare da quello per cancellazione delle parti ritenute superflue. Il riassunto realizzato con la lettura parziale risulta un buon riassunto e può contenere meno errori di interpretazione o meno errori di resa perché si limita a riprendere le espressioni del testo di partenza, ma questo tipo di riassunto corrisponde a

un buon apprendimento e soprattutto duraturo? Ritorniamo su questo punto cruciale più avanti.

Alle Domande 4 (*Cerchi di capire il senso generale del testo?*) e 5 (*Cerchi di capire il senso / significato nel testo di ciascun paragrafo*) tutti gli studenti rispondono positivamente. Alla domanda 6 16 studenti su 20 rispondono di non usare un inquadramento al riassunto del tipo “questo brano è un articolo/è tratto da...”. Alla D. 7 tutti rispondono sostenendo di rileggere il riassunto una volta finito (20/20).

Alla D. 8 metà degli studenti sostiene di usare i connettivi testuali (10/20) (ma il dato è smentito dai riassunti prodotti). Alla domanda 9, relativa all’ordine delle informazioni rispetto al testo di partenza, la metà degli studenti sostiene di seguire l’ordine del testo di partenza, e 7 studenti scelgono la risposta “dipende dal tipo di testo”. Infine alla D. 10 17 studenti su 20 rispondono di “usare intere frasi del testo che riassumi e di ricopiarle nel riassunto” (una prova quindi dell’adesione al metodo di stesura del riassunto per cancellazione). Infine 11 studenti su 20 dichiarano che a scuola non hanno ricevuto un’istruzione adeguata per imparare a scrivere riassunti.

In conclusione il questionario, pure con le cautele che abbiamo indicato in merito alla reale attendibilità delle risposte e con la considerazione del numero esiguo di partecipanti all’indagine, rivelerebbe che *il riassunto che non rielabora il testo di partenza* (quindi un riassumere che appare poco efficace e probabilmente che non denota un apprendimento reale e duraturo di quanto letto) potrebbe correlarsi:

- a una cattiva tecnica di lettura (D. 3: cioè una lettura parziale e non integrale prima di accingersi a scrivere);
- alla mancanza di rilettura del testo T (D. 3: 10 studenti su 20 rispondono *no* alla terza opzione della domanda 3 relativa alla rilettura del testo a riassunto finito);
- al cattivo distanziamento dal testo T (D. 6: mancanza della frase di inquadramento);
- alla tendenza a restare relativamente passivi rispetto all’ordine delle informazioni presente nel testo di partenza (D. 9: 10 studenti su 20 rispondono di seguire l’ordine di partenza) ;
- e alla ripresa letterale (quindi passiva) di parti del testo di partenza (D.10: 17 studenti su 20 citano parti del testo T).

Per più della metà degli studenti la difficoltà nello scrivere riassunti sarebbe da imputare a una assenza di una didattica esplicita (11 studenti su 20).

4. CONCLUSIONI

A parziale conforto della esiguità del *corpus* e quindi della relativa rappresentatività dell’analisi condotta e dei risultati osservati, possiamo richiamare almeno una ricerca analoga, condotta da Vito Maistrello (2004), i cui risultati sono molto vicini ai nostri dal punto di vista qualitativo. Nel suo caso i riassunti realizzati dagli studenti universitari partono da interviste giornalistiche e quindi si confrontano con la difficoltà di passare da una modalità dialogica a una scrittura monologica.

Gli errori rilevati da Maistrello nelle scritture dei suoi studenti sono simili per tipologia a quelli della nostra analisi e rimandano sia a problemi di comprensione, sia a problemi di resa linguistica. Lo studioso li sintetizza in questo modo: lo studente «non sempre sa operare su vari piani di interpretazione del testo; di esplicitazione degli impliciti [...] di selezione delle informazioni da mantenere/rielaborare, di riformulazione in scrittura di

sintesi che risulti efficace e rispettosa dei vincoli imposti dalla consegna» (Maistrello, 2004: 240). Le liste di errori più frequenti vengono menzionati nell'articolo a più riprese (ivi: 243-244, 245-249).

Tornando adesso alla nostra indagine confrontiamo e consideriamo la totalità dei compiti di scrittura di sintesi. I riassunti contenuti nei due test e quelli scritti per motivi di studio sono svolti in modo molto diverso. I primi, che sono realizzati sulla base di testi accessibili e di tipologia relativamente nota (articoli di costume), quasi sempre vengono rielaborati e riscritti in maniera personale: sono quindi maggiormente soggetti a errori linguistici nelle riformulazioni scelte.

I riassunti realizzati a partire da libri di testo, dunque riassunti che possiamo definire *per lo studio*, rivelano una strategia diversa: vengono per lo più realizzati per cancellazione di frasi considerate meno rilevanti e lasciando vivere le frasi con le informazioni principali, quindi sono scritti bene e tendono alla concisione, ma non sembrano soggetti a rielaborazione profonda. Nei pochi casi in cui lo studente interviene sul testo si nota uno stile diverso e talvolta l'emergere di un errore di forma. Questi riassunti ben fatti provano che ci sia stato un reale processo di comprensione? Il dubbio che questi riassunti fanno emergere è che, di fronte alla materia di studio nuova e complessa, lo studente invece di capire cerchi semplicemente di realizzare un prodotto che funzioni, senza entrare in profondità nel tessuto del testo. Se il paragrafo è semplice (come nel caso del testo su bilinguismo e diglossia, che procede per definizioni e esemplificazioni) l'operazione riesce facilmente, dove invece occorre addentrarsi in un argomento sconosciuto e svelare inferenze o comprendere una struttura argomentativa meno lineare, emergono molti errori fino a sfiorare l'incomprensione e il completo tradimento del testo di partenza (quanto accade in qualche caso col testo di Masini). Sembra di poter dedurre che il riassunto "perfetto" non è indice necessariamente di una buona capacità di lettura e comprensione, tutt'altro.

Alla luce di questi dubbi e osservazioni e al fine di riflettere su una didattica efficace del riassunto occorre scindere l'aspetto della comprensione da quello della rielaborazione scritta. Sul fronte della comprensione abbiamo escluso che la complessità dei testi utilizzati in questa indagine possa attribuirsi alla complessità linguistica come dimostrerebbero gli indici di leggibilità dei vari testi utilizzati (cfr. Tabella 1). Ne consegue che la difficoltà di comprensione riguarda altri elementi come la (scarsa) conoscenza del contenuto del testo e più in generale problemi di "enciclopedia" dello studente relativamente ai contenuti testuali, la (in)capacità di costruire inferenze e di leggere segnali testuali più raffinati (competenze lessicali e testuali). Sul piano invece della rielaborazione, la cattiva qualità dei riassunti potrebbe essere anche una conseguenza della scarsa competenza linguistica relativamente a un uso formale della lingua. A queste ipotesi ci conducono le criticità che abbiamo osservato e che riprendiamo in modo sintetico:

- a) criticità sul piano dell'espressione: errori dovuti a incompetenze nella scrittura tra cui cadute di stile verso il basso, con utilizzo di espressioni colloquiali e non adatte al linguaggio scientifico; errori di parafrasi e errori nell'uso di sinonimi, dovuti a incomprensione o incompetenza a livello lessicale (esempio l'uso della parola *le critiche* invece di *posizioni* o *pareri*);
- b) criticità in termini di contestualizzazione: non si comprende il testo perché non si riesce a collocarlo rispetto a conoscenze pregresse o all'enciclopedia, per cui si sbagliano le inferenze;
- c) criticità di lettura e quindi nella riutilizzazione dei testi: molti riassunti (soprattutto dai testi di studio) non presentano alcuna rielaborazione, ma ripetono il testo originale

limitandosi a cancellare parti perché la lettura non avviene in modo integrale e probabilmente manca la comprensione integrale. Paradossalmente, come si è evidenziato, questa tecnica di riassunto sembra poter funzionare anche in assenza di comprensione, e quindi rivela forti limiti. L'operazione di sintesi così condotta infatti denota una passività verso il testo e si correla all'assenza di un giusto distanziamento da esso (si veda la mancanza di una qualsivoglia forma di inquadramento del testo con riferimento alla fonte). A queste condizioni è messa in discussione l'utilità del riassunto e che essa possa costituire la prova di un avvenuto apprendimento o che il riassunto possa supportare l'apprendimento.

Le dimensioni del *corpus* e il campione analizzato sono troppo poco rappresentativi perché i risultati discussi possano essere assunti come definitivi, pertanto li considereremo solo come spunti per ulteriori indagini e riflessioni. Da questa indagine risulta confermata l'idea che si possa insegnare a scrivere riassunti e che la didattica debba essere focalizzata innanzitutto sulle tecniche di lettura e solo dopo sulla stesura di riassunti⁹. L'obiettivo deve essere aumentare la consapevolezza del riassunto come genere testuale: i riassunti migliori, infatti, presentano sistematicamente diversi elementi, sono caratterizzati dalla presenza di una frase di inquadramento, da segnali di rielaborazione del testo di partenza (variazioni rispetto al testo di partenza e riformulazioni) così come da maggiore cura formale (capoverso, qualche elemento tipografico). L'indagine mostra anche come la competenza di scrittura negli studenti di circa venti anni (con alle spalle 13 anni di scolarizzazione) possa essere ancora molto acerba, col rischio anche di non migliorare mai più e di andare ad alimentare poi la massa di analfabeti funzionali. Nello specifico, la tecnica di riassunto per sottolineatura, realizzata in modo meccanico, è insufficiente nell'età matura a produrre riassunti efficaci.

A che cosa attribuire tali limiti? Forse la didattica della scrittura deve ancora trovare la sua piena realizzazione nella nostra scuola. I modelli di didattica che si appoggiano ora al cognitivo, ora alla pratica testuale ora alla visione sociale della scrittura dovrebbero probabilmente ispirare poi da vicino pratiche didattiche pervasive e meglio curate e pianificate per perseguire di volta in volta scopi diversi (scrittura personale, funzionale, curricolare e ludica: cfr. Brasca, Ravizza, 2000: 155).

I riassunti prodotti dagli studenti rivelano qualcosa di più generale non solo sulla capacità di riassumere ma anche di studiare e apprendere: lo studio che molti di loro realizzano, anche all'università, sembra essere più spesso un ripetere – magari senza capire – quello che altri hanno detto/scritto, che un creare e ricreare da quello che altri hanno detto/scritto (Freire, Macedo, 1987: 77). Questa è la vera sconfitta della scuola per molti studenti e forse per tutta la società: produrre una *literacy* che è funzionale spesso solo al contesto (quello scolastico) nella quale viene valutata. Per una critica agli effetti della *literacy* in termini logici e di persistenza di queste abilità una volta lasciata la scuola si veda anche Gee (2008³: 58-59). Continuando sempre con la visione di Freire, se leggere un testo è possibile solo se si sa leggere il mondo a cui quel testo appartiene e di cui quel testo parla, allora forse l'incomprensione degli studenti su molti aspetti dei testi dipende dalla

⁹ Interessanti spunti su come una didattica mirata al potenziamento delle attività cognitive di supporto alla lettura possa migliorare la comprensione provengono anche da ricerche riferite a ordini di scuola diversi. Lorenzi e Marchese (2004) osservano allievi di primaria e secondaria che, a seguito di attività didattiche sperimentali, hanno incrementato l'uso di comportamenti strategici durante la lettura (sottolineature, evidenziazioni, segni di spunta ecc.) e in tal modo migliorato la comprensione dei testi. Oltre alla possibilità di insegnare strategie per comprendere meglio e apprendere da quanto si legge, lo studio mostra anche come la comprensione e l'apprendimento scaturiscano anche da quanto lungamente un lettore è stato a contatto con un tipo di testo.

inesperienza di molti mondi e contesti (Freire citato da Gee, 2008³: 65). Di questi aspetti dovremmo farci carico in modo più responsabile nella scuola e nell'università.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Berruto G., Cerruti M. (2017), *La linguistica. Un corso introduttivo*, UTET, Torino.
- Bonomi I., Morgana S. (2016), *La lingua italiana e i mass media*, Carocci, Roma.
- Brasca L., Ravizza G. (2000), "Didattica dell'italiano: le abilità linguistiche", in Corno D. (a cura di), *Insegnare italiano. Un curriculum di educazione linguistica*, RCS, Milano, pp. 88-173.
- Cecchini M. (a cura di) (2004), *Fare, conoscere, parlare. Abilità linguistiche, capacità operative e processi di apprendimento*, FrancoAngeli, Milano.
- Chafe W. (1982), "Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral Literature", in Tannen D. (ed.), *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*, Ablex, Norwood, NJ, pp. 35-53.
- Chafe W. (1984), "Integration and Involvement in Spoken and Written Language", in Borbe T. (ed.), *Semiotics Unfolding*, Mouton, Berlin, pp. 1095-1102.
- Cook-Gumperz J. (2006), *The Social Construction of Literacy*, CUP, Cambridge.
- Coulmas F. (2013), *Writing and Society. Key topics in Sociolinguistics*, CUP, Cambridge.
- D'Aguzzo D. (2019), *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Carocci, Roma.
- De Antoni G., Zambelli M. L. (2004), "Studiare e ricordare", in Cecchini M. (a cura di), pp. 161-178.
- De Mauro T. (1985), "Appunti e spunti in tema di (in)comprensione", in *Linguaggi*, 2, 3, pp. 22-32.
- Fiorentino G. (2008), "La scrittura elettronica giovanile e la cooperazione. Ponti effimeri ed evanescenti o vincoli cooperativi persistenti?", in Cardinale U., Corno D. (a cura di), *Giovani oltre. Dal baby-boom al papy-krach*, Rubbettino, Soveria Mannelli, pp. 259-293.
- Fiorentino G. (2011), "Scrittura liquida e grammatica essenziale", in Cardinale U. (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità*, il Mulino, Bologna, pp. 219-241.
- Fiorentino G. (2013), "«Ti auguro tanta fortuna, ma non dov'esse esser così...»: norma liquida tra Internet e scrittura accademica", in Lubello S. (a cura di), *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, il Mulino, Bologna, pp. 179-202.
- Fiorentino G. (2015), "Aspetti problematici del Discorso Accademico: un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea", in *Cuadernos de Filologia Italiana*, 22, pp. 263-284.
- Fiorentino G. (2018a), "Competenze per esercitare la cittadinanza digitale: suggerimenti dalle scritture "spontanee" del web", in Cattani P., Sergio G. (a cura di), *Comunicare cittadinanza nell'era digitale. Saggi sul linguaggio burocratico 2.0*, Franco Angeli, Milano, pp. 45-64.
- Fiorentino G. (2018b), *Variabilità linguistica. Temi e metodi della ricerca*, Carocci, Roma.
- Freire P., Macedo D. (1987), *Literacy: Reading the word and the world*, Bergin and Garvey, Hadley, MA.
- Gee J. P. (2008³), *Social Linguistics and Literacies. Ideology in discourses*, Routledge, London-New York.

- Lorenzi A., Marchese M.A. (2004), “Sulle tracce del lettore. I sassolini di Pollicino”, in Cecchini M. (a cura di), pp. 63-94.
- Maistrello V. (2004), “Testi a tre piani: l’intervista nelle riscritture di sintesi”, in Cecchini M. (a cura di), pp. 237-266.
- OCSE-PISA (2006; 2015) = <http://www.oecd.org/pisa/>; per i risultati italiani: https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015.php?page=pisa2015_it_07.
- Serianni L. (2003), *Italiani scritti*, il Mulino, Bologna.
- Serianni L. (2010), *L’ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Bari.
- Street B. (1984), *Literacy in Theory and Practice*, CUP, Cambridge.
- UNESCO (2004), *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes, Position Paper*, UNESCO, Paris.

APPENDICE: i testi

TESTO 1

Riassumi l’articolo seguente (tratto da *la Repubblica* online) in un testo di circa 300 parole (articoli, congiunzioni e preposizioni compresi). Il testo riassunto deve contenere i punti salienti dell’articolo. (fino a 10 punti)

Facebook, ex moderatrice denuncia: “Filtriamo contenuti scioccanti, siamo traumatizzati”

UNA BUONA parte di contenuti spazzatura pubblicati su Facebook non arriva sui display dei nostri smartphone e sui monitor dei laptop. Anzitutto perché algoritmi e filtri automatizzati del social network effettuano un lavoro preventivo portentoso (ma non privo di errori e passi falsi) per fare fuori tutto ciò che contrasta con i famosi standard della comunità: contenuti che incitano all’odio, contenuti violenti e immagini forti, immagini di nudo e di atti sessuali, post che esprimono crudeltà e insensibilità. E ancora: contenuti che incitano al suicidio e all’autolesionismo, post pedopornografici, bullismo, molestie e così via.

Certo non un bel menu quotidiano: basti pensare che nei primi tre mesi del 2018 sono stati eliminati dal social blu ben 21 milioni di contenuti di nudo o pornografici, tre milioni e mezzo di contenuti violenti o pericolosi, due milioni e mezzo di post etichettati come “hate speech”.

Se è vero che una percentuale oscillante fra l’86 e il 96% dei primi due tipi di contenuti vengono individuati e rimossi dagli algoritmi, quelli relativi alla violenza rimangono abbondantemente in circolazione. In ogni caso, per qualsiasi analisi di secondo livello – specialmente in tutte le situazioni dubbie provenienti in particolare dalle segnalazioni degli utenti – entra in campo l’oscuro esercito dei moderatori in carne e ossa.

Al momento si tratta di un plotone che oscillerebbe fra le 7.500 e le 10mila persone. Entro l’anno diventeranno 20mila operatori. Sono sparsi per il mondo – senza dubbio negli Usa e a Dublino ma diverse inchieste passate ne hanno testimoniato la presenza un po’ ovunque, dalla Germania fino al Sudest asiatico – e si occupano appunto di valutare, in pochi secondi, ciò che può rimanere sulle nostre bacheche e ciò che va invece rimosso.

Una catena di montaggio (anzi, di smontaggio) digitale che mette a dura prova le persone coinvolte. Tanto da procurare loro dei traumi psicologici e disturbi da stress post-traumatico particolarmente profondi, legati a video e foto raccapriccianti con cui vengono a contatto ogni giorno in quella specie di corsa contro il tempo. Con reazioni paragonabili a quelle dei militari che sono stati in guerra.

Adesso il passaggio che promette un terremoto. Una ex dipendente del gruppo ha infatti appena fatto causa al colosso di Menlo Park proprio per questa ragione. Selena Scola, questo il suo nome, sostiene infatti che Facebook non fornisca una sufficiente e adeguata assistenza psicologica a chi trascorre ore “valutando” contenuti violenti, mutilazioni, omicidi, suicidi, stupri, abusi di ogni genere. La causa parla proprio di un “bombardamento di migliaia di video, immagini e trasmissioni

in streaming di violenze pedopornografiche, decapitazioni, bestialità di ogni genere”. Un punto che potrebbe cambiare, e in profondità, il modo in cui la piattaforma “pattuglia” i 2,2 miliardi di bacheche attive ogni mese e i post che gli utenti diffondono su di esse.

“Facebook sta ignorando il suo dovere di fornire un posto di lavoro sicuro – ha spiegato Korey Nelson, il legale dell’ex dipendente, che vorrebbe trasformare la causa individuale in una class action in grado di coinvolgere molti ex dipendenti – al contrario, sta costruendo un sistema di porte girevoli di contractor che vengono irrimediabilmente traumatizzati da ciò sono costretti a fare sul lavoro”. A dire il vero, il social aveva spiegato in passato in che modo si occupasse di queste persone: tutte, per esempio, avrebbero accesso a sostegno mentale sul posto di lavoro fornito da professionisti specializzati sia per consulti di gruppo che individuali e riceverebbero i benefit massimi in termini di assistenza sanitaria. Evidentemente questo trattamento non basta oppure non viene sufficientemente promosso fra il personale.

“Stiamo esaminando la causa. Riconosciamo che spesso questo lavoro può essere difficile – ha spiegato Bertie Thomson, direttrice delle comunicazioni corporale, alla Reuters – per questo il supporto ai nostri moderatori di contenuti è una cosa che prendiamo incredibilmente sul serio. Lo facciamo assicurandoci che ogni persona che controlla i contenuti che circolano su Facebook possa godere di supporto psicologico orientato al proprio benessere”. (totale parole 664)

TESTO 2

Riassumi l'articolo seguente (tratto da un giornale online) in un testo di circa 200 parole (articoli, congiunzioni e preposizioni compresi). Il testo riassunto deve contenere i punti salienti dell'articolo. (fino a 10 punti)

La storia è vecchia quanto lo sono le relazioni (pericolose) tra musica e politica: un politico sceglie una canzone dal messaggio “forte” (naturalmente fraintendendola pro domo sua) e lo usa ai suoi comizi, senza ovviamente metterne al corrente l'autore. Fece storia, al proposito, il caso di Ronald Reagan, che sfruttò la polemica “Born in the USA” di Bruce Springsteen per sostenere una delle campagne più repubblicane che la storia statunitense recente ricordi. Negli ultimi mesi, sempre oltreoceano, il nemico pubblico numero uno della comunità musicale a stelle e strisce (e non solo) è senza dubbio Donald Trump: il tycoon prestato alla politica, durante la sua campagna, è stato capace di indispettare – sempre per l'utilizzo non autorizzato di brani durante i comizi – Queen, Neil Young, Rolling Stones, Everlast e Adele, che non hanno mancato di far fioccare diffide per togliersi dalla colonna sonora della sua maratona elettorale.

Dalle nostre parti la storia è molto meno ricca di casi, ma l'evoluzione nella comunicazione elettorale – al proposito – da un po' di tempo sta vedendo l'europarlamentare e segretario leghista Matteo Salvini tenere banco.

Se Fabio Rovazzi, quando venne a sapere dell'utilizzo del suo tormentone “Andiamo a comandare” da parte del leader del Carroccio, la prese tutto sommato con filosofia, postando un laconico “Credevo di aver visto tutto nella vita... mi sbagliavo” seguito da un sarcasmo “È stato bello... addio”, il rocker di Zocca, che per piglio ed età è distante anni luce dallo youtuber meneghino, ha reagito in tutt'altro modo.

Già, perché Salvini, da qualche tempo a questa parte (l'ultima volta è successo solo il passato weekend, in occasione del tradizionale raduno a Pontida), sta usando il superclassico di Vasco Rossi “C'è chi dice no” per rendere esplicito al suo elettorato l'indicazione in merito al referendum sulle riforme costituzionali che verrà convocato per il prossimo autunno. Il cantante, pur non esprimendo pareri relativi alla consultazione né citando direttamente il numero uno del Carroccio, si è dissociato “dalla facile strumentalizzazione a scopo politico, in questo periodo, della mia canzone ‘C'è chi dice no’”, intimando: “la propaganda politica stia alla larga dalle mie canzoni”.

E non è la prima volta che Salvini “scippa” una canzone senza il consenso dell'autore: qualche tempo fa il segretario leghista utilizzò per dei comizi al sud “Jamme jà”, brano che Nino D'Angelo presentò con Maria Nazionale al festival di Sanremo del 2010. L'ex casco d'oro, pur condannando

lo sfruttamento non autorizzato, sui social preferì sdrammatizzare, commentando su Facebook: “Per una vita hanno detto ‘Roma ladrona’, ma un po’ ladroni sono pure loro”. (totale parole 425)

TESTO 3

1.1. Gli studi sulla lingua dei mass media

L’attenzione dei linguisti per l’italiano dei mass media, oggi assai vivace, sino alla metà del secolo scorso si è manifestata solo con una certa esitazione, che si può addebitare a diversi ordini di motivazioni: il privilegio concesso allo studio della lingua letteraria, valutata non senza alcune fondate ragioni come l’asse portante della nostra storia linguistica (e accanto alla letteratura si approfondiva piuttosto, con importanti risultati in entrambe le direzioni di ricerca, lo studio dei dialetti); la riluttanza ad affrontare argomenti di stretta contemporaneità, nel convincimento che la mancata decantazione consentita dal trascorrere del tempo potesse ostacolare la serenità e l’equilibrio del giudizio critico; non ultimo, lo sviluppo ancora embrionale di alcuni mezzi di comunicazione di massa (altri non esistevano *tout court*), non paragonabile per tipologia e per diffusione nelle abitudini di vita quotidiana a quello dei nostri giorni. Non mancarono, è vero, le eccezioni, volte a sondare i linguaggi dei media già consolidati ed entrati nel costume sociale, con in prima fila uno dei pionieri della storia della lingua italiana, Bruno Migliorini; ma si può considerare emblematico che uno studioso impegnato con intelligenza e alacrità in queste ricerche, Alberto Menarmi, abbia inserito un suo saggio sulla lingua del cinema in un volumetto che esibiva un titolo pudico e schivo, *Ai margini della lingua*, quasi a significare che quell’indagine, con altre legate in effetti a tematiche contingenti e di respiro più limitato, si collocava in posizione periferica, estranea alle dinamiche più vive dell’italiano contemporaneo.

Un impulso più risoluto a studiare i caratteri linguistici dei mezzi di comunicazione – nel frattempo era intervenuto ad arricchire il quadro nel 1954 l’avvento delle trasmissioni televisive, subito assai popolari – venne più tardi dall’importanza che ai moderni mass media riconobbe Tullio De Mauro nella sua *Storia linguistica dell’Italia unita*, apparsa nel 1963: la stampa quotidiana e periodica e gli spettacoli e le trasmissioni di massa, da quella data, si considerano ormai non alla stregua di accidenti, di eventi marginali pertinenti alla storia linguistica esterna, ma come fattori decisivi, accanto ad altri, per la diffusione dell’italiano in una popolazione che, all’atto dell’unificazione politica e ancora a Novecento inoltrato, era in gran parte analfabeta e capace di esprimersi solo in dialetto. Nell’arco di pochi anni, in particolare dai primi anni Settanta, le analisi della lingua dei mezzi di comunicazione di massa si moltiplicano e assume oggi un valore quasi simbolico la pubblicazione nel 1973 di un volume a più mani promosso da Gian Luigi Beccaria, *I linguaggi settoriali in Italia*, che includeva, accanto ad altri saggi, sulle lingue speciali, sul linguaggio giornalistico, su quello televisivo e su quello della pubblicità.

L’incremento degli studi, come accade nelle crisi di crescita, fu accompagnato da alcuni squilibri, che si lasciano oggi individuare nell’aver radunato in una sola ampia categoria, non a caso designata da molti sinonimi concorrenti, varietà linguistiche di natura eterogenea: le ricorrenti etichette di lingue speciali, settoriali, di microlingue, tecnolingue (e altre ancora) coprono così tutta l’ampia gamma delle espressioni che apparivano in qualche misura specialistiche: i linguaggi scientifici e tecnici e quelli delle discipline umanistiche, i gerghi e le lingue dei mezzi di comunicazione di massa.

TESTO 4

2.4. Il bilinguismo e la diglossia

Nell’ambito dell’organizzazione del repertorio linguistico di una comunità si possono individuare due situazioni particolari, che sono state studiate e discusse dalla letteratura: si tratta del bilinguismo e della diglossia.

Le due parole sono – a ben vedere – sinonimiche, infatti indicano entrambe “uno stato di cose caratterizzato da due lingue”. Nel caso del termine *bilinguismo* il materiale da cui è formato il composto è di origine latina, *bi(s) + lingua*, nel caso del termine *diglossia* il materiale è di origine greca, *di* (< *dis*, ‘due volte’) + *glossa* (‘lingua’). Tuttavia le due parole non sono usate sinonimicamente in linguistica, ma anzi designano due situazioni diverse.

Si parla di bilinguismo sia in riferimento a individui sia in riferimento a nazioni. Nel primo caso si intende segnalare la presenza nel repertorio di un individuo, che verrà definito bilingue, di due varietà linguistiche. La definizione di bilinguismo si applica, talvolta con aggettivazione appropriata, sia per designare un individuo che possiede entrambe le lingue con competenza da (quasi) madrelingua sia situazioni lontane da questo bilinguismo ideale. Inoltre il bilinguismo può essere una condizione che in un individuo si definisce alla nascita (nel caso di bambini nati da genitori che parlano lingue diverse e a cui i genitori si sono rivolti fin dalla nascita utilizzando entrambe le lingue) oppure in momenti successivi.

Si parla invece di bilinguismo nazionale e di paesi o territori bilingui (o trilingui) per designare paesi in cui ci siano due (o in qualche caso tre o più) lingue nazionali, considerate sullo stesso piano dal punto di vista politico, educativo e amministrativo (ecco perché si parla anche di bilinguismo amministrativo). Le due lingue sono accettate e utilizzate in tutti i contesti con pari diritti. Sono ufficialmente bi e multilingui il Canada (inglese e francese sono le due lingue ufficiali), il Belgio, la Svizzera, il Lussemburgo, l’India (con hindi, inglese e molte altre lingue regionali), molti paesi africani e asiatici.

In Italia il bilinguismo è praticato nei territori che ospitano minoranze linguistiche “storiche” (cioè di lungo insediamento) ed è regolamentato a partire dall’articolo 6 della Costituzione (*La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche*) e poi dalla legge 482/1999. Alcune Regioni, grazie a statuti speciali, definiscono in maniera particolareggiata la tutela di lingue minoritarie: è il caso del Trentino-Alto Adige (lingue tedesca e ladina), della Valle d’Aosta (lingua francese) e della Sicilia (lingua albanese) (cfr. par. 2.3. per altri cenni sulle lingue di minoranza in Italia).

La diglossia invece è una nozione che è stata definita e individuata dai sociolinguisti a partire dal lavoro di Charles A. Ferguson (1959). La diglossia si osserva in una comunità linguistica in cui «due varietà di una lingua esistono fianco a fianco nella comunità, ciascuna con un ruolo definito» (ivi, trad. it. p. 281). Nel caso della diglossia le due varietà linguistiche non sono considerate sullo stesso piano, e non sono equifunzionali, quindi non sono intercambiabili: ognuna viene utilizzata in contesti specifici. Delle due varietà una è la lingua materna, quella che si acquisisce alla nascita, e l’altra è in genere appresa in contesto formale educativo ed è spesso una varietà sovrapposta, non nativa per il parlante della comunità che si sta considerando (ivi, trad. it. p. 282). Nella proposta di Ferguson le due varietà sono imparentate, appartengono allo stesso diasistema. Questo aspetto in autori successivi è stato superato e si è estesa la definizione di diglossia anche ai casi in cui le due varietà equifunzionali A e B siano lingue non imparentate.

Le comunità presentate da Ferguson per introdurre la nozione di diglossia sono Haiti (dove la varietà sovrapposta o “alta” è il francese e la varietà nativa è il creolo di Haiti); la Grecia moderna (dove la varietà sovrapposta o “alta” è il greco *katharèvousa* e la varietà nativa è il greco *dimotiki*); la Svizzera tedesca (dove la varietà sovrapposta o “alta” è il tedesco scritto standard e la varietà nativa è lo svizzero tedesco); e l’Egitto (dove la varietà sovrapposta o “alta” è l’arabo classico e la varietà nativa è l’arabo colloquiale egiziano). La distribuzione delle due varietà segue in linea di massima, secondo lo studio di Ferguson del 1959, le seguenti alternanze: la varietà A (alta) viene utilizzata nei sermoni religiosi, nelle lettere personali, nei discorsi in parlamento e in generale nei discorsi politici, nelle lezioni universitarie, nei notiziari radiofonici o televisivi, negli articoli di fondo e di cronaca di un giornale, nella poesia. La varietà B (bassa) viene utilizzata invece per rivolgersi a servitori, camerieri, operai, impiegati, in conversazioni con familiari, amici e colleghi, in racconti radiofonici a puntate, nelle didascalie delle caricature politiche, nella letteratura popolare. Questa distribuzione complementare nella sua versione rigida, proposta da Ferguson, è stata però messa in discussione da studi successivi che intravedono in alcuni casi una reale complementarità tra le due varietà, mentre in altri riconoscono che l’alternanza tra le due varietà è meno netta e rigida di quanto descritto da Ferguson.

I criteri che individuano una situazione di diglossia, e cioè come abbiamo detto la separazione tra due varietà con una delle due percepita come alta rispetto a una varietà più informale e colloquiale, sono innanzitutto il prestigio che viene attribuito alla varietà A dalla comunità linguistica (per la nozione di prestigio, cfr. par. 2.7), in secondo luogo la presenza di un'eredità letteraria scritta nella varietà A, il modo diverso di apprendere le due varietà, per acquisizione naturale la varietà B e per apprendimento formale in contesto formale (scolastico) la varietà A, la maggiore stabilità della varietà A in parte legata a una migliore standardizzazione, a sua volta assicurata dall'esistenza di un'ampia codificazione in grammatiche descrittive e prescrittive, e in generale da una maggiore attenzione istituzionale e anche scientifica nei confronti della varietà alta. Ferguson individua infine differenze nelle due varietà anche rispetto alla grammatica (la varietà A possiede categorie grammaticali che non si trovano nella varietà B) e al lessico (in buona parte condiviso tra le due varietà, ma si segnala anche una significativa presenza di allotropi, ossia di coppie di parole che sono sinonimiche, ma appartengono a registri diversi della lingua e dunque una parola è considerata formale e si trova nella varietà A e l'altra, informale o popolare, si usa nella varietà B, ad esempio *acqua* in greco vede contrapposti *hydor* nella varietà A e *nerò* nella varietà B).

Berruto (1995, pp. 227-50) ha discusso ampiamente la nozione di diglossia e ha anche cercato di verificare se essa possa essere applicata alla realtà italiana in relazione alla variabilità tra italiano e dialetti, ed è giunto a conclusioni che respingono tale ipotesi e invece introducono una nozione diversa, applicabile alla comunità linguistica italiana, e definita dallo stesso Berruto *dilalia* (ivi, p. 242; il termine però è stato introdotto da Berruto già nel 1987). La dilalia è una delle quattro possibili strutture di repertori linguistici elencate dallo stesso autore, che sono: *bilinguismo sociale*, *diglossia*, *dilalia* e *bidialettismo*. La differenza sostanziale tra diglossia e dilalia consiste nel fatto che nella dilalia anche la varietà A può essere usata nella conversazione ordinaria e che esistono domini d'uso in cui le due varietà (A e B) si sovrappongono. (1181 parole).

QUESTIONARIO

Barra le risposte scelte, in qualche caso puoi barrarne più d'una se ti sembra opportuno.

1. Scrivi mai riassunti per motivi di studio all'università?
R.: sì / no

2. In caso tu abbia risposto Sì alla precedente domanda, ti chiediamo se scrivi riassunti per uso personale oppure perché sono richiesti dai professori (ad esempio sono inseriti in prove d'esame scritte, oppure nella tesi, oppure per altri motivi).
R: uso personale / sono richiesti dai docenti / entrambe le ragioni

3. Quale modalità di lettura adotti quando riassumi un testo di studio?
 - A) leggi prima tutto il testo e poi inizi a scrivere
R.: sì / no

 - B) leggi un capoverso / paragrafo alla volta e riassumi un capoverso alla volta
R.: sì / no

 - C) leggi tutto il testo e lo riassumi, poi ritorni sul testo per verificare se ti è sfuggito qualche passaggio
R.: sì / no

4. Quando leggi un testo per riassumerlo cerchi di capire il senso generale e sei in grado di esprimerlo (ad esempio sai dire: questo testo in estrema sintesi vuol dire ...).
R.: sì / no
5. Quando leggi un testo per riassumerlo cerchi di analizzare e capire il senso di ciascun paragrafo?
R.: sì / no
6. Quando scrivi un riassunto sei solito iniziare con un inquadramento del tipo: “Questo testo è un articolo del quotidiano oppure Questo testo è un brano tratto dal libro ...”
R.: sì / no
7. Quando hai terminato la stesura del riassunto rileggi quanto da te scritto?
R.: sì / no
8. Quando scrivi riassunti hai l’abitudine di collegare le parti del tuo testo con connettivi del tipo ‘Per iniziare; per concludere, a esemplificazione di ciò’ e simili?
R.: sì / no
9. Il tuo riassunto segue l’ordine del testo che stai riassumendo?
R.: sì / no / dipende dal testo di partenza / non mi sembra rilevante
10. Hai l’abitudine di usare intere frasi del testo che riassumi e di ricopiarle nel riassunto?
R.: sì / no
11. Ritieni che ti abbiano insegnato a scrivere riassunti a scuola?
R.: sì / no

SCRIVERE LA RELAZIONE DI TIROCINIO ALL'UNIVERSITÀ

Alessio Ricci¹

1. INTRODUZIONE

Il contributo presenta i risultati di una ricerca condotta su una tipologia di testo scritto che ormai da tempo fa parte del curriculum formativo dello studente universitario: la relazione di tirocinio o di *stage*.

Scopo del lavoro è quello di analizzare in quale modo gli studenti realizzino questa forma di scrittura e di mettere in rilievo sia i punti di forza sia le principali criticità testuali e linguistiche degli scriventi. È ben noto che le indagini puntuali sui testi scritti possono essere utili, fra le altre cose, per mettere a fuoco i bisogni linguistici dell'apprendente, condizione imprescindibile per poter pianificare azioni didattiche mirate che possano migliorare le competenze di scrittura degli alunni.

La ricerca scaturisce dall'esperienza di lavoro di chi scrive, di cui si darà brevemente conto. Nell'ambito del corso di laurea triennale in *Lingue per la comunicazione interculturale e d'impresa* (Classe L-11) – presso l'aretino Dipartimento di scienze della formazione, scienze umane e della comunicazione interculturale dell'Università di Siena – è prevista, al terzo anno, un'esperienza formativa di tirocinio linguistico di 125 ore per il curriculum di *Lingue per la comunicazione interculturale* ovvero di 150 ore per il curriculum di *Lingue per l'impresa*². A partire dal mese di aprile del 2017 il tirocinante, una volta individuata la struttura presso la quale svolgere lo *stage* e contattato il docente tutor del corso di laurea che lo seguirà durante il tirocinio, deve attenersi alla seguente procedura. Per cominciare, dovrà scrivere (in formato *word*) e inviare al tutor accademico una lettera motivazionale che contenga una breve descrizione della struttura ospitante, delle attività che dovranno essere svolte, delle motivazioni che lo hanno indotto a scegliere la struttura. Quindi, ottenuto il parere favorevole del docente tutor, lo studente potrà iniziare il tirocinio (sotto la guida di un tutor della struttura ospitante). Infine, terminato lo *stage*, il tirocinante redigerà (ancora in formato *word*) una relazione finale del tirocinio, che il tutor accademico dovrà leggere esprimendo una valutazione.

In particolare, per la stesura della relazione finale lo studente deve attenersi a una serie di indicazioni fornita da un documento intitolato *Come scrivere la relazione finale di tirocinio*³.

¹ Università degli Studi di Siena.

² Lo studente può scegliere la struttura presso la quale svolgere il proprio tirocinio fra quelle convenzionate con l'Ateneo di Siena oppure ne può proporre una non convenzionata che deve essere approvata dalla Commissione per il tirocinio del corso di laurea. Naturalmente, sia nell'uno sia nell'altro caso, la struttura individuata deve rientrare in ambiti che consentano allo studente di mettere alla prova e arricchire le proprie competenze linguistiche acquisite (e segnatamente di una, o più di una, delle sei lingue straniere del corso di laurea: inglese, francese, spagnolo, tedesco, russo e cinese), vale a dire nei settori del turismo (strutture ricettive di vario tipo e uffici turistici), delle imprese (piccole e medie imprese che abbiano contatti con il mercato estero), della cultura (festival, fiere e manifestazioni internazionali) o della scuola (scuole pubbliche e private che offrano corsi di lingue straniere a ogni livello).

³ Cfr. qui l'*Appendice*. Guide, più o meno articolate, alla redazione della relazione di tirocinio sono abbastanza diffuse nei corsi di laurea delle università italiane.

Riassumo il contenuto del documento: 1) la lunghezza della relazione deve essere compresa fra un minimo di 2.000 e un massimo di 10.000 battute (spazi inclusi); 2) la relazione dovrà essere scandita in due macrosezioni («Parte descrittiva» e «Parte valutativa»), ognuna delle quali bipartita; le prime due sezioni sono quindi di carattere descrittivo: «Descrizione della struttura ospitante» e «Descrizione delle attività svolte presso la struttura»; le ultime due, di carattere valutativo: «Valutazione della corrispondenza tra le attività svolte nell'ambito del tirocinio e gli obiettivi formativi del corso di laurea in relazione ai "Descrittori di Dublino" elencati» e «Valutazione complessiva dell'esperienza di tirocinio». Per ognuna delle quattro sezioni una batteria di domande funge da scaletta di riferimento per la scrittura del testo: farò solo due esempi. Per la prima sezione, dedicata alla «Descrizione della struttura ospitante», si avverte che «è possibile usare come traccia tutte o solo alcune delle seguenti domande», e cioè: «a. Di cosa si occupa l'ente/azienda presso la quale si è svolto il tirocinio? b. Com'è organizzato il lavoro? c. Come sono distribuiti ruoli e responsabilità?», e via discorrendo. Per la terza sezione, riservata alla «Valutazione della corrispondenza tra le attività svolte nell'ambito del tirocinio e gli obiettivi formativi del corso di laurea», riguardo per esempio al descrittore «Conoscenza e capacità di comprensione», si legge: «Alla fine del ciclo di studio lo/la studente/studentessa disporrà di saperi interdisciplinari di carattere generale e di conoscenze settoriali specifiche nelle seguenti macro aree: area linguistica, area letteraria, area socioeconomica, area storico- filosofica, area artistica (*in che misura le conoscenze acquisite e la capacità di comprensione sviluppata durante il tuo percorso di studi sono state rilevanti per la tua esperienza di tirocinio? Le definiresti fondamentali, utili, inutili? E perché? Fornisci degli esempi*)». Per il resto, l'unica vera e propria indicazione di tipo linguistico è quella che si legge in una nota al documento: «si raccomanda di mantenere un registro formale e quindi, in caso di incertezze linguistiche, di consultare il dizionario di italiano».

È noto come con la parola *relazione* ci si riferisca «iperonimicamente a una classe di testi» (Prada, 2014: 250) in cui la componente espositiva, di solito prevalente, è spesso accompagnata da quella descrittiva, narrativa, argomentativa, la cui incidenza naturalmente varia molto a seconda del tipo di relazione (verbale, rapporto, rassegna, ecc.). In particolare, la relazione di tirocinio si configura generalmente come un testo a un tempo espositivo/descrittivo ed esplicativo/argomentativo, come risulta evidente, per esempio, dalla stessa articolazione testuale suggerita dal documento-guida (*Come scrivere la relazione finale di tirocinio*) che abbiamo appena sommariamente descritto: se alle prime due sezioni è affidato il compito di descrivere rispettivamente le caratteristiche della struttura ospitante e le mansioni svolte presso tale struttura, nella terza e quarta sezione lo studente è chiamato dapprima a spiegare in quale misura e per quali ragioni le conoscenze (sia linguistiche sia di altro tipo) acquisite durante il percorso di studi sono state rilevanti per l'esperienza di tirocinio, e poi a fornire una argomentata valutazione complessiva della propria esperienza.

Metterà conto osservare che la presenza di un vero e proprio modello-guida di riferimento per la stesura della relazione da un lato, «alleggerendo il carico operativo richiesto dall'attività di pianificazione sulla ML [memoria di lavoro]», permette allo scrivente «di prestare attenzione all'organizzazione del testo con più facilità e di concentrarsi sulla traduzione delle idee»; dall'altro, invita «esplicitamente a trasformare il testo in funzione dello scopo principale e della prospettiva interpretativa» del lettore (D'Aguanno, 2019: 49).

Quanto al *corpus* indagato, sono state spogliate 53 relazioni di tirocinio che chi scrive, essendo anche uno dei tutor accademici dei tirocinanti del corso di laurea in *Lingue per la comunicazione interculturale e d'impresa*, ha avuto modo di leggere, valutare e approvare negli

ultimi due anni circa⁴. Valutare la forma della relazione di tirocinio – secondo quanto stabilito dalla Commissione per il tirocinio del suddetto corso di laurea – significa valutare essenzialmente due aspetti: 1) l'aderenza alla forma testuale della relazione in generale e al modello-guida di riferimento in particolare; 2) l'efficacia e correttezza linguistica a ogni livello: ortografico (comprendente i segni paragrafematici), fonomorfológico, lessicale, sintattico (dal sintagma al periodo), testuale (segnatamente coesione e coerenza), interpuntivo.

2. ANALISI DEL CORPUS

2.1. *Struttura del testo e informatività*

Per quanto riguarda il primo aspetto, possiamo dire che l'aderenza in generale alla forma testuale della relazione caratterizza quasi tutti gli esemplari del *corpus*, con episodiche eccezioni; si tratta di incipit che presentano una forma di tipo epistolare o documentario-burocratico, ma in tutti e tre i casi in questione il testo prosegue con le caratteristiche della relazione:

- Gentile Prof. Ricci
Sono ***, matricola ***, ho finito da pochi giorni il tirocinio svolto dal 15 gennaio 2018 al 15 febbraio 2018.
- Sono la studentessa *** (matricola ***) del corso di laurea di Lingue per la comunicazione interculturale e d'impresa (curriculum 'Lingue per la comunicazione interculturale') e in data 13 febbraio 2019 ho cominciato il mio tirocinio formativo.
- Io, ***, matricola *** del corso di Lingue per la comunicazione interculturale e d'impresa (LCII), iscritta all'Università di Siena, con sede Arezzo, ho effettuato la mia esperienza da tirocinante presso l'Oklahoma University in Arezzo.

La sequenza informativa quadripartita è rispettata dalla quasi totalità del campione (vi è un solo testo che omette del tutto la terza sezione, quella più impegnativa dal punto di vista argomentativo); mentre si registra ovviamente una certa varietà nel realizzare l'architettura testuale. Sono 35 (66%) le relazioni che seguono la struttura del testo di riferimento (d'ora in avanti TR): solo 5 (9%) presentano una scansione forte – ovvero in due macrosezioni (titolate) e in quattro sezioni (titolate e numerate), ognuna delle quali divisa in paragrafi (numerati) – pressoché identica a quella del TR; la maggior parte delle relazioni, 30 (57%), mostra invece una scansione debole, vale a dire una suddivisione limitata alle macrosezioni e alle sezioni. In questa fattispecie, la realizzazione più frequente è quella di un testo nel quale il passaggio da una parte a quella successiva è segnalato con l'a capo e un rigo bianco e i titoli vengono utilizzati solo per le macrosezioni («Parte descrittiva» e «Parte valutativa»). In 15 casi (28%), invece, la relazione rivela un'assenza, totale (tutt'e quattro le sezioni) o parziale (solo due sezioni), di segnalatori di passaggio da una sezione all'altra: la nuova sezione comincia semplicemente come un nuovo capoverso, sicché il testo si configura come una sequenza continua di capoversi entro la quale manca

⁴ Quanto agli scriventi, si tratta di ragazzi e ragazze perlopiù al terzo anno del corso di laurea, di età media intorno ai 23 anni, tutti madrelingua e per la maggior parte provenienti dalla provincia di Arezzo (ma non mancano anche studenti dalle regioni meridionali).

– per così dire – una segnaletica testuale. Infine – e sono i casi più “patologici” (fortunatamente pochi) – in due relazioni non si fa ricorso neppure all’a capo nel passaggio dalla prima alla seconda sezione (presente invece fra la terza e la quarta); e una terza relazione è costituita quasi da un unico blocco di testo continuo (l’unico capoverso non corrisponde all’attacco di nessuna delle quattro sezioni).

Quanto alla titolazione e alla numerazione delle parti del testo, la maggior parte degli scriventi (31, pari al 58%) non le ritiene necessarie, né per le macrosezioni né per le sezioni (e 5 relazioni sono sprovviste perfino del titolo iniziale, del tipo «Relazione di tirocinio»); 7 scriventi appongono il titolo solo alle due macrosezioni; 3 contrassegnano con un titolo o un numero solo le quattro sezioni; e solamente 12 (23%) seguono la struttura del TR, con il titolo per le macrosezioni e il numero o il titolo per le sezioni. Inoltre, 9 relazioni presentano elementi paratestuali o peritesti (titolo iniziale più articolato, frontespizio, indice, ecc.), non richiesti dal TR.

Un altro aspetto da considerare riguarda l’estensione delle quattro sezioni. Non vi è dubbio che la terza e quarta parte di tipo argomentativo-valutativo abbiano un livello di articolazione e un coefficiente di complessità maggiori rispetto a quelli delle sezioni descrittive. Non solo: il TR richiede anche, per le ultime due sezioni, di riportare degli esempi concreti a sostegno dell’argomentazione e della valutazione. Tutto ciò fa sì che la seconda macrosezione dovrebbe avere un’estensione testuale senz’altro maggiore rispetto alla prima. E invece ciò accade nella minoranza dei casi: solamente 17 relazioni (32%) – che sono anche quelle che mostrano, quasi sempre, un grado di correttezza ed efficacia linguistica e testuale superiore rispetto a quello del resto del *corpus* – hanno la seconda macrosezione più estesa della prima; mentre in 21 casi (40%) le due parti più o meno sono equivalenti e in 15 casi (28%) la relazione presenta una prima parte descrittiva più ampia rispetto a quella argomentativo-valutativa⁵.

Se nel complesso l’architettura del testo non è sempre gestita nel migliore dei modi, l’uso del capoverso si rivela invece ben saldo: rarissimi sono i casi di relazioni (come quella ricordata qui sopra) in cui il capoverso appare un’opzione quasi sconosciuta ovvero che palesano a tratti un’insufficiente abilità dello scrivente nell’andare a capo, come in questo esempio:

Sono molto soddisfatta di questa esperienza, mi sono resa utile e disponibile nel fornire il mio contributo in un contesto di lavoro complesso, svolgendo attività molto diversificate tra loro, non ho incontrato grandi difficoltà nello svolgimento delle mie mansioni; ritengo che i tirocini dovrebbero avere una durata non inferiore alle 100 ore, per permettere allo studente un giusto livello di apprendimento e conseguire i risultati attesi.

Qui la porzione finale del testo (dopo il punto e virgola) avrebbe dovuto configurarsi come capoverso conclusivo, e magari la studentessa avrebbe dovuto argomentare che le ore di tirocinio svolte non le sono sembrate sufficienti (rispondendo così all’ultima domanda del TR: «Hai suggerimenti per migliorare le esperienze di tirocinio future?»).

D’altra parte, sono anche abbastanza rare le fattispecie di uso pedissequo e vorrei dire automatico del TR, che si rivela una sorta di appiglio a cui lo scrivente si aggrappa. Ne scaturiscono testi i quali, più che a una relazione, assomigliano a una sequenza di risposte a domande aperte, come nell’esempio che segue, nel quale chi scrive ha fatto un taglia e

⁵ In due casi peraltro l’ultima sezione è telegrafica: «Nel complesso, dunque, reputo la mia esperienza di tirocinio assolutamente positiva»; «Per concludere, ritengo che questa esperienza di tirocinio sia stata molto importante e positiva per mettere in pratica le mie conoscenze e sperimentare le mie attitudini e capacità».

incolla di alcune domande del TR (lettere a., d., e. della sezione finale) rispondendo a ciascuna di esse:

- **Qual è il tuo livello di soddisfazione generale per i risultati raggiunti durante il tirocinio?** Sono molto soddisfatta dei risultati raggiunti durante il tirocinio [...].
- **E come influirà sul tuo approccio allo studio?** Il mio approccio allo studio sarà molto più metodico e attento anche ai minimi particolari [...].
- **Hai incontrato difficoltà nello svolgimento delle tue mansioni? Quali? E come le hai affrontate?** Ho dovuto spesso revisionare testi molto lunghi che richiedevano tempo e pazienza. Ma soprattutto è stato difficile dover sempre lavorare per molte ore di fila di fronte ad un computer.

Oppure si hanno testi caratterizzati da architetture ibride, lasche e poco coese:

- Il tutor aziendale è stato molto gentile e formativo verso di me [...]. Lo stesso vale per i miei colleghi, molto gentili e disposti ad aiutarmi in qualsiasi momento della giornata, con grande spirito collaborativo e di inclusione. Le conoscenze acquisite durante il mio percorso di studi sono state rilevanti per la mia esperienza di tirocinio perché [...]. Per questi motivi, ho applicato le mie conoscenze linguistiche e informatiche [...].

Nell'esempio riportato è evidente che al termine del primo paragrafo, che coincide con la conclusione della parte descrittiva della relazione, manca un testo di raccordo che introduca la successiva macrosezione argomentativo-valutativa, qui scandita per punti; un testo che potrebbe essere, poniamo, il seguente: «Per quanto riguarda l'uso nel corso del tirocinio delle conoscenze e capacità acquisite durante il mio percorso di studi, posso fare le seguenti osservazioni».

Sul piano dell'informatività del testo prodotto, la debolezza più ricorrente è costituita dall'assenza di esempi concreti (cioè di esperienze lavorative fatte) che supportino l'esposizione/argomentazione; esempi che, come si è visto, vengono esplicitamente richiesti dal TR. Vediamo un paio di casi:

- Infine, mi è successo anche di trovarmi in **situazioni in cui ho dovuto prendere decisioni autonome e risolvere alcune questioni da sola**. Ciò ha rafforzato la sicurezza nelle mie capacità.
- Sicuramente l'esperienza di tirocinio ha accresciuto la mia autonomia di giudizio, e anche nel **risolvere piccole problematiche a livello lavorativo** incontrate durante questo periodo.

I due scriventi ci dicono che la loro autonomia e autostima è stata rafforzata dall'esperienza di tirocinio, in particolare avendo avuto la possibilità di assumersi responsabilità e di risolvere piccoli problemi, ma non forniscono alcuna testimonianza puntuale al riguardo.

Episodici sono invece i casi in cui nella relazione fanno capolino riflessioni personali di tipo diaristico – probabile retaggio del tema scolastico –, non adatte a un testo di tipo informativo:

- Certamente, il periodo di tirocinio ha sviluppato in me una certa autonomia di giudizio, favorita dalla presenza di un pubblico vasto e di diversa età. **Fin dal liceo mi è sempre piaciuto aiutare gli altri, in particolar modo i bambini e i ragazzi.**
- **Sin dall'infanzia ho sempre amato analizzare l'aspetto introspettivo degli individui, riuscire a relazionarmi con essi,** ricavandone una piacevole esperienza con lo scopo di arricchimento e miglioramento personale.

2.2. *Lingua*

Per quanto riguarda gli aspetti linguistici, occorre innanzi tutto precisare che la natura digitata dei testi analizzati rende pressoché impossibile fare rilievi di tipo ortografico e, in misura appena minore, fonologico⁶: mi riferisco ovviamente all'interferenza delle varie funzioni di controllo e correzione automatica del testo. Pertanto le mie osservazioni riguarderanno gli àmbiti del lessico, della morfosintassi, della testualità, della punteggiatura.

2.2.1. *Lessico*

Il dato più macroscopico (e anche il più atteso) è la frequenza con la quale ricorrono nei testi le collocazioni improprie, essendo l'àmbito delle solidarietà lessicali «in assoluto il settore più difficile per lo studente inesperto e quello che meno si presta ad essere sistematizzato attraverso regole che prescindano dal pulviscolo del caso per caso» (Serianni, 2006: 68). Riporto una campionatura abbondante del fenomeno, che riguarda principalmente i verbi e in generale il lessico astratto (sostantivi e aggettivi)⁷, a partire da un primo drappello di incongruenze il cui movente comune sembrerebbe l'analogia di suono o di significato con altre parole:

- Un'aula **a noi designata** per l'insegnamento della lingua italiana [per somiglianza fonica con *destinata?*].
- **Si sono rilevate** per me estremamente utili le conoscenze acquisite [...]. Anche il corso di Glottologia **si è rilevato** utile [evidente scambio con *rivelarsi*].
- Tale esperienza, per come è stata svolta, si è rivelata migliore di quanto **da me prospettato** [in luogo di *mi era stato prospettato*: uso transitivo di *prospettare* 'presentare, mostrare, esporre' invece di *prospettarsi* 'preannunciarsi, profilarsi'].
- **Come accordato** al primo incontro **con la tutor aziendale**, lo stage ha previsto le seguenti attività [uso di *accordare* nel senso di 'concordare', forse anche per analogia col pronominale *accordarsi*].

⁶ Per esempio: in «grazie anche ad una **solita** base di conoscenze», il fenomeno dell'assordimento della dentale sonora intervocalica sarebbe compatibile con l'area geografica di provenienza della scrivente.

⁷ Si veda su questo aspetto almeno Sobrero (2009). Una ricerca sull'insegnamento del lessico nelle grammatiche del biennio della scuola superiore è Pregnotato (2018).

- **Le mie capacità** di giudizio e gestione delle relazioni professionali tra aziende e associazioni **sono accresciute** nei momenti dedicati all'organizzazione [uso intransitivo di *accrescere* in luogo di *accrescersi*].
- Col passare dei giorni **ho acquisito** sempre più conoscenza e **praticità** all'interno di questo settore lavorativo [per analogia con *pratica*].
- Il carattere familiare dell'attività è ciò che contraddistingue la formula di questo tipo di strutture ricettive, infatti quello che piace ai viaggiatori che la scelgono è **la familiarità dell'ospitalità** [*familiarità* usato nel senso di 'carattere familiare'].
- Tradurre l'involucro dell'estintore con la semplice ma **dubbiosa** parola spagnola "recipiente" [*dubbioso* nel senso di 'ambiguo, equivoco' per influsso dell'aggettivo *dubbio*].
- Non ci sono pressioni da parte di nessuno; **contrariamente** tutti sono sempre molto disponibili ad aiutare, ascoltare e venirti incontro [l'avverbio è stato forse usato nel senso, peraltro incongruo, di 'al contrario, invece, viceversa'].
- Ho cercato di **dare del mio meglio** [probabile incrocio tra *fare del mio meglio* e *dare il meglio (di me)*].
- Ho capito quanto sia arduo **prendere parte ad una azienda** di grosse dimensioni [per analogia con *fare parte di*, e forse per evitare il verbo generico *fare*].
- Mi sono occupata della **scuola di italiano, che si tiene** in una grande aula fornita di materiale didattico [*tenere* riferito a *scuola* verosimilmente per analogia con *tenere una lezione*].
- All'interno del monastero vi sono diverse postazioni computer e **una biblioteca consultabile** con testi in lingua italiana e inglese [*consultare* viene esteso, metonimicamente, dal contenuto (i libri) al contenente (la biblioteca)].
- Frequento il terzo anno di Lingue per la Comunicazione Interculturale e d'Impresa presso l'Università di Siena, **distaccamento** presso la sede di Arezzo [viene usato un francesismo d'ambito militare per indicare una 'sede distaccata'].
- Ho avuto modo di **erogare** spesso delle lezioni a studenti singoli o a gruppi di tre o quattro persone [influsso del lessico burocratico-aziendale]⁸.

Una seconda batteria di esempi riguarda perlopiù sostantivi astratti, aggettivi e verbi in larga misura riconducibili al cosiddetto lessico accademico o "della conoscenza"⁹:

⁸ Sia il *GRADIT* sia lo *Zingarelli* (2020) riportano solo i due significati di 'destinare una somma per un certo fine' e di 'fornire, distribuire acqua, gas, potenza, ecc.'. Sulle restrizioni d'uso di *erogare*, cfr. anche Serianni (2019: 93).

⁹ «È questo il vocabolario a cui dare primaria importanza nell'insegnamento scolastico all'altezza delle scuole superiori, specie per ciò che riguarda lo sviluppo degli usi produttivi. Sono perlopiù parole del lessico astratto e di registro formale che ricorrono spesso nei testi orali e scritti della comunicazione scientifica, specialistica e anche divulgativa. E sono soprattutto le parole che, assieme a quelle che attengono più specificamente alle varie discipline che si studiano a scuola, servono per produrre testi orali e scritti come quelli scolastici» (D'Aguanno, 2019: 206, con bibliografia).

- Sicuramente il tirocinio ha influito molto sulla mia percezione delle cose e **della capacità** che hanno le persone di fronte all'apprendimento delle lingue [*capacità* nel senso di 'attitudine, predisposizione, inclinazione' e simili].
- Questo periodo ha inoltre rafforzato la mia capacità di apprendimento delle **esigenze che il ruolo** di insegnante **richiede** [*esigenze* forse nel senso di 'competenze, abilità', ecc.].
- Tale azienda si occupa del campo dell'antifortunistica, dalla produzione e vendita di estintori e altri prodotti per la sicurezza sul posto di lavoro, fino all'organizzazione di **corsi specializzati in questo argomento** [*argomento* nel senso di 'ambito'].
- Durante i miei anni di studio le professoressa madrelingua in università ci hanno preparato ad ogni tipo di difficoltà e di **sonorità** [nel senso di 'accento, cadenza, inflessione'].
- I ruoli ricoperti all'interno della struttura sono a parer mio distribuiti in modo eccellente, in base alle capacità dei singoli e **alle attività a cui sono più affini** [*affine* usato con il valore di 'incline, disposto, portato'].
- Le **mansioni** svolte sono state diverse e **non unilaterali** [cioè 'varie, eterogenee'].
- Posso affermare [...] di aver riempito parte delle lacune relative a quelle attività di natura **tangibile** mai svolte prima [cioè 'pratica'].
- Siamo state, per esempio, a insegnare qualche parola d'italiano in un asilo nido [...], facendo così **addizionale esperienza** del sistema scolastico cinese [*addizionale* nel senso di 'ulteriore, supplementare'].
- La sede di Arezzo dell'azienda [...] è **esclusivamente dedita** alla produzione degli estintori [oltre all'uso dell'aggettivo *dedito* in riferimento a un referente inanimato, si noterà che la presenza dell'avverbio *esclusivamente* presuppone un diverso nome del predicato, come *destinata, riservata*, ecc.].
- Quando si presenterà **l'opportunità di lavoro relazionato all'interpretazione** e alla conoscenza delle lingue [*relazionato* nel senso di 'attinente'].
- **Quest'esperienza** nella sua totale difficoltà **ha sicuramente collaborato in** un mio cambiamento positivo [oltre all'uso di *collaborare* con soggetto [-umano] nel senso di 'contribuire, concorrere', si osservi la reggenza con la preposizione *in*].
- Le lezioni [del corso di laurea] **su cui mi sono maggiormente basata** sono state quelle di inglese [*basarsi* viene usato qui nel senso di 'essere utile' ovvero di 'giovare' e simili].
- Trovarsi davanti a degli alunni ed essere in grado di **giudicarli**, senza lasciarsi influenzare da fattori esterni, **mediante un voto**, è stata la cosa che meno ho apprezzato [*giudicare* per 'valutare'].
- L'esperienza del tirocinio mi ha aiutato a **giudicare il livello e la preparazione** di ogni singolo studente.
- L'esperienza da tirocinante in questa scuola di lingue mi ha permesso di **diffondere** le mie conoscenze acquisite durante il mio percorso scolastico

soprattutto universitario [*diffondere* forse nel senso di ‘impiegare abbondantemente’].

- Non ho mai avuto nessun tipo di pregiudizio nei confronti di nazionalità straniere ma **in me è sempre colmato un sentimento** di curiosità nel modo in cui vivessero [uso intransitivo di *colmare* nel senso di ‘abbondare, esserci in gran quantità’].
- Qualora questa scelta [del lavoro] dovesse **ricadere nell’insegnamento** [da notare non solo l’uso improprio di *ricadere* (nel senso di ‘coincidere’, ‘consistere?’), ma anche la reggenza con *in* anziché *su*].

Finanche le congiunzioni possono occasionalmente essere soggette a sovraestensioni di valori e funzioni, come si ricava dai due brani seguenti:

- Durante il mio stage, ho avuto diverse occasioni per parlare le lingue straniere, principalmente inglese, **sebbene** la bassa affluenza di turisti stranieri nel mese di aprile a Chiusi.
- Dal momento che nel 2016 la residenza dell’ex monastero non era sufficiente per ospitare sia le aule universitarie che quelle private degli studenti, è stata istituita un’altra ala dell’Università dell’Oklahoma con sede in Piazza San Francesco. **Difatti** questo luogo, ossia l’Accademia dei Costanti, è piuttosto importante per la storia cittadina.

Nel primo esempio *sebbene* viene usata come preposizione avversativa ‘malgrado’ (forse per analogia con altri operatori, come per esempio *nonostante* e *malgrado*, che possono ricoprire le funzioni sia di congiunzione concessiva sia di preposizione avversativa); nel secondo brano, l’impiego – per altro marcato (essendo a inizio frase) – della congiunzione *difatti*, non appare coerente, dal punto di vista logico-semanticco, con il cotesto¹⁰.

Se è vero che la selezione delle preposizioni in dipendenza perlopiù di verbi, sostantivi o aggettivi «è in italiano particolarmente complessa e gli usi devianti (rispetto a una norma peraltro quasi mai esplicitata dalle grammatiche e solo in parte espressa, per lo più grazie agli esempi, dai dizionari), spesso dovuti a interferenza con forme sinonimiche [...], sono una caratteristica ben nota dell’italiano dei semicolti e in generale del parlato trascurato» (D’Achille, 2016: 178), allora non dovrà stupire che il nostro *corpus* offra una messe di esempi anche di questo fenomeno¹¹; sul quale, in taluni casi (si vedano i primi due esempi), potrebbe aver avuto un qualche peso l’interferenza dell’inglese (a maggior ragione se si considera che si tratta di studenti di Lingue):

- Apprendere vari aspetti legati alla didattica delle lingue straniere, alcuni più generici [...] e altri più **specifici alle metodologie** di insegnamento di idiomi stranieri [possibile interferenza dell’inglese *specific to*].
- Ed essere **capace a rispondere** alle loro esigenze [i vocabolari dell’uso indicano – esplicitamente o implicitamente (tramite gli esempi) – come normale *capace + di*, mentre *capace + a* è marcato come letterario (Zingarelli 2020) o del linguaggio familiare (Sabatini Coletti 2018); possibile interferenza dell’inglese *able to*].

¹⁰ Peraltro i due usi appena descritti non possono non colpire, se è vero che sia *sebbene* sia *difatti* sono marcate dal GRADIT come parole di “alto uso”.

¹¹ Cfr. per esempio Cini (2002: 172), Ricci (2007: 396-397), Prada (2009: 249).

- L'azienda per farsi conoscere **ha puntato** fin da subito **all'utilizzo** della rete internet [*puntare a* 'mirare a' anziché *puntare su* 'fare assegnamento su'].
- Confermando **la mia percezione sulla necessità** di possedere valide e approfondite conoscenze interdisciplinari.
- La mia **percezione sul mondo lavorativo** è cambiata notevolmente.
- Qualora questa scelta [del lavoro futuro] dovesse **ricadere nell'insegnamento** [abbiamo già visto, qui sopra, l'uso semanticamente incongruo del verbo *ricadere*].
- Il contesto lavorativo [...] si è dimostrato decisamente **compatibile al tipo di percorso** universitario da me svolto.
- Il mio tutor si è molto **interessato di me**.
- Si può quindi indubbiamente affermare che l'azienda è **improntata verso il progresso** e l'innovazione.
- Queste 100 ore di tirocinio risulteranno utili in future esperienze lavorative e **influiranno** certamente **al mio approccio** con lo studio.
- Agli studenti viene dato del materiale **da cui poter seguire** le lezioni, e **da cui poi dovranno basarsi** per la preparazione di piccoli test.
- Le modalità per **usufruire a certi servizi** [per interferenza di *accedere a?*].
- Ruolo fondamentale è anche quello **svolto delle ragazze** che sono alla reception [semplice refuso?].
- Un paese estero così diverso dal nostro e **lontano di casa**.
- Hanno deciso di studiare all'estero e fare, **per alcuni casi**, esperienze di tirocinio internazionali.

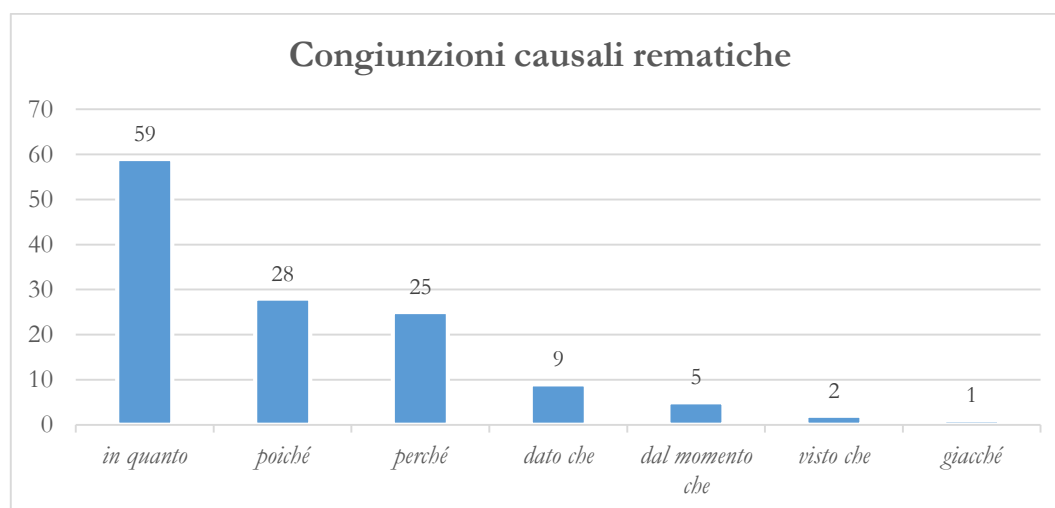
Può anche essere interessante misurare nei testi di cui ci stiamo occupando alcune microtendenze evolutive dell'italiano contemporaneo circa l'uso di singole parole o locuzioni. Facciamo un esempio, rimanendo nell'ambito delle reggenze preposizionali. Poco tempo fa, Patota (2016) rispondeva, nella sezione *Consulenza linguistica* del sito web dell'Accademia della Crusca, a un quesito dal titolo "*Riguardo a qualcosa*" o "*riguardo qualcosa*"? Dopo aver ricordato come *riguardo a* sia la forma normale dell'italiano letterario, da una rapida interrogazione degli archivi di tre importanti quotidiani italiani ("la Repubblica", "Il Corriere della Sera" e "La Stampa") lo studioso ricavava che nella scrittura giornalistica, in media, «ogni cinque attestazioni del tipo con *a* ce n'è almeno una del tipo senza *a*». Queste le conclusioni: «Finché le proporzioni numeriche fra il tipo *riguardo a x* e il tipo *riguardo x* saranno queste, sarà lecito considerare corretto soltanto il primo; ma se, fra qualche anno, l'incidenza del secondo dovesse crescere, grammatici e lessicografi dovranno prenderne atto e considerare ammissibili entrambe le costruzioni». Ebbene, il nostro *corpus* sembrerebbe dirci che si sta andando, o perlomeno l'italiano di studenti universitari ventenni sta andando nella direzione di un uso pressoché equivalente dei due tipi: lo spoglio linguistico restituisce, infatti, 9 occorrenze di *riguardo a* (distribuite in 8 testi) allato a 7 di *riguardo* (in 5 testi)¹².

Qualche dato non trascurabile può essere prodotto anche relativamente all'uso delle congiunzioni. Vediamo due casi. Una prima tendenza che emerge chiaramente riguarda la

¹² Con tre scriventi che adoperano nello stesso testo entrambe le costruzioni.

selezione delle congiunzioni con le proposizioni causali rematiche (che normalmente seguono la frase-effetto)¹³. Riporto i risultati degli spogli di tutte le congiunzioni e locuzioni congiuntive del *corpus*:

Tabella 1. *Congiunzioni e locuzioni congiuntive in proposizioni causali rematiche*



Spiccano tre dati: 1) tre sole congiunzioni (*in quanto*, *poiché*, *perché*) rappresentano l'87% delle occorrenze totali (112 su 129)¹⁴; 2) *poiché* resiste come tipica congiunzione dell'italiano scritto e formale (28 occorrenze, pari al 22%, in 21 testi); 3) *in quanto* con valore causale – che sembrerebbe risorsa relativamente recente dell'italiano¹⁵ – non solo è di gran lunga la forma più usata (59 volte, pari al 46%, in 29 testi), ma parrebbe anche aver in buona parte sottratto spazio a *perché* (che ricorre solo 25 volte¹⁶ in 18 testi: quindi meno della metà delle occorrenze di *in quanto*): il che costituisce un fatto degno di nota, se non altro perché le grammatiche dell'italiano da un lato definiscono *perché* la congiunzione causale tendenzialmente più diffusa, dall'altro – segnatamente le grammatiche scolastiche – o non registrano affatto la locuzione *in quanto* oppure la considerano opzione senz'altro secondaria (rispetto a *perché*, *poiché*, *che*, *dato che*, *visto che*, *dal momento che*, ecc.)¹⁷. Certamente questo spiccato predominio, nel nostro *corpus*, di *in quanto*

¹³ Per la distinzione fra proposizioni causali tematiche e rematiche cfr. Giusti (2001: 740) e Salvi, Vanelli (2004: 275-276).

¹⁴ Una tendenza che accomuna i nostri testi alla lingua parlata, in cui «la gamma delle congiunzioni è piuttosto limitata anche in termini di forme: il rapporto fra tipi e repliche è molto basso» (Berretta, 1994: 254).

¹⁵ I pochi esempi antichi di *in quanto* riportati dal *GDLI* non sembrano introdurre una causale rematica. E infatti nella *GLA* (pp. 979 e ss.) *in quanto* non è presente fra le congiunzioni subordinanti causali. Ancora nel TB l'uso di *in quanto* col valore causale di 'perché' non è registrato. Un accenno alle congiunzioni causali nella storia delle grammatiche è in Consales (2018: 342-343).

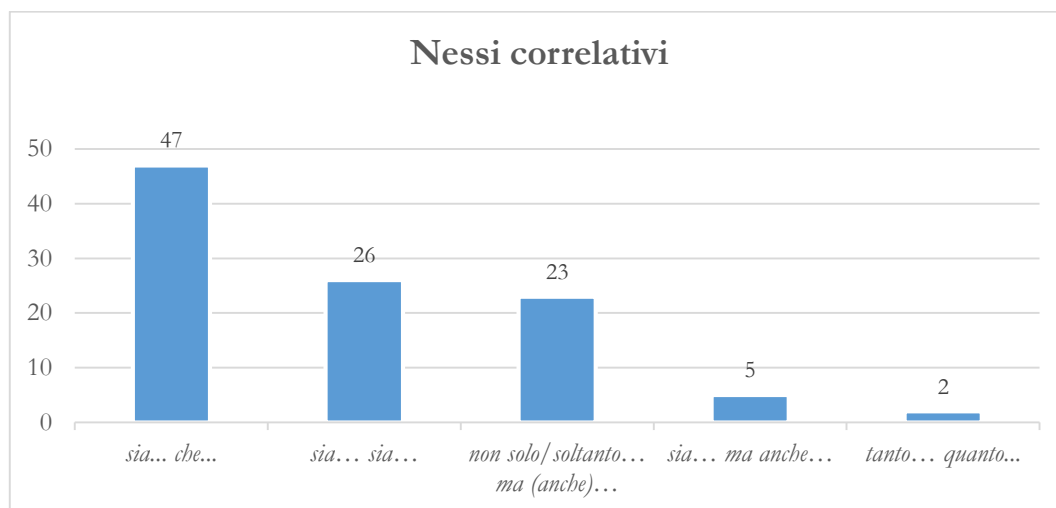
¹⁶ Di queste 25 occorrenze 8 sono in strutture correlative del tipo *sia perché... sia perché...*, *non solo perché... ma anche perché...*

¹⁷ Vediamo qualche esempio: Serianni (1989: 576) definiva *perché* «forse la congiunzione causale più diffusa in qualunque livello di lingua»; per Giusti (2001: 740) «le due congiunzioni causali più usate sono *perché* e *siccome*»; per Patota (2006: 297) *perché* è «la congiunzione di causa più usata di tutte»; e ancora Giovanardi, De Roberto (2018: 119) scrivono che fra le congiunzioni causali «la più comune è sicuramente *perché*». D'Achille (2019: 216) indica *perché* e *in quanto* come congiunzioni causali rematiche dell'italiano contemporaneo. Quanto alle grammatiche scolastiche, da un piccolo campione di testi recenti (abbastanza fortunati) per le scuole secondarie di secondo grado ricavo due dati: 1) nella maggior parte dei casi *in quanto*

ai danni di *perché* non sembra in nessun modo essere il riflesso dell'italiano standard: basti pensare, per citare un solo rappresentativo termine di paragone, all'italiano dei giornali, in cui *perché* è davvero – come scrivono i grammatici – la congiunzione causale rematica nettamente più usata e *in quanto* trova uno spazio limitatissimo¹⁸. E forse l'unica varietà d'italiano in cui *in quanto* sembrerebbe avere una certa circolazione è quella della burocrazia e dell'amministrazione. Allora, per spiegare la tendenza delle nostre relazioni di tirocinio bisognerà pensare – credo – all'ennesima manifestazione linguistica del cosiddetto scolastico: quella ben nota propensione degli alunni – non innata, beninteso, bensì spesso generata da una didattica non sempre centrata – per la parola avvertita come più rara e preziosa rispetto a quella più o meno equivalente dell'uso quotidiano. Insomma: quel lessico libresco – *in quanto* preferito a *perché* proprio come *recarsi* ha la meglio su *andare* oppure *adirarsi* o *inquietarsi* su *arrabbiarsi* –, «sul quale ha opportunamente ironizzato in tante occasioni Tullio De Mauro fin dagli anni Sessanta, è in realtà vivo e vegeto anche in una scuola in cui la distanza reverenziale tra discenti e docenti non esiste più»¹⁹.

Una seconda tendenza (meno evidente della prima) che metterà conto segnalare si registra nell'ambito delle strutture correlative, laddove il nesso *sia... sia...* appare decisamente minoritario rispetto all'omologo *sia... che...*:

Tabella 2. *Uso dei nessi correlativi*



Anche in questo caso la realtà dei testi analizzati appare non perfettamente sovrapponibile a quella descritta dalle grammatiche, che di solito considerano le due varianti (*sia... sia...*, *sia... che...*) del tutto equivalenti, fornendo molto raramente

non viene né riportato nelle liste delle congiunzioni e locuzioni congiuntive causali né usato negli esempi e negli esercizi; 2) quando *in quanto* viene menzionato, è sempre una delle ultime scelte, e negli esempi ed esercizi non è adoperato (alcuni dei testi da me consultati sono citati qui nella n. 39).

¹⁸ Spogliando elettronicamente un quotidiano come “la Repubblica” (nella fattispecie quello del 5 marzo 2020) si ricavano, *grosso modo*, questi numeri: *poiché*, *dato che*, *dal momento che* e *in quanto* si contano sulle dita di una mano; *visto che* ricorre una dozzina di volte; i *perché* sono molte decine. Infatti per Bonomi (2016: 185) *perché* e *visto che* sono i connettivi causali più ricorrenti (seguiti da *dato che* e *poiché*) nella lingua dei quotidiani di oggi.

¹⁹ Così Serianni (2007a: 439-440), che parla di una vera e propria «norma sommersa», difficile da ponderare e mettere a fuoco.

un'indicazione circa la loro distribuzione d'uso²⁰. A fianco ai dati numerici che dimostrano la netta preferenza nel nostro *corpus* di *sia... che...* (presente in 21 testi) rispetto a *sia... sia...* (presente in 16 testi), si osserverà altresì che il tipo tradizionale quasi sempre viene impiegato quando i due elementi della correlazione si trovano a una certa distanza nel testo²¹ (viceversa, quando i due elementi sono ravvicinati, allora domina *sia... che...*). Con un supplemento d'indagine, si potrebbe provare a verificare se, ed eventualmente in quale misura e modo, l'espansione del nesso correlativo *sia... che...* e la parallela contrazione del tradizionale *sia... sia...* costituiscano una peculiarità dell'italiano neostandard (e non solo di quello di scriventi giovani).

Passiamo ora a un paio di rilievi inerenti al rapporto fra selezione lessicale e registro comunicativo. Da un lato non sono frequenti le cadute, diciamo così, verso il basso, che si tratti vuoi di parole e modi di dire colloquiali vuoi (meno raramente) di espressioni iperboliche, come negli esempi che seguono:

- Ogni ufficio è a sé stante, coloro che lavorano si occupano solo delle proprie mansioni **lasciando perdere** i colleghi.
- Mi ha spiegato come superare i **vari intoppi** del lavoro d'ufficio.
- Per riuscire a **tenere in piedi** una conversazione più seria e su tematiche più vicine al mondo del lavoro.
- Sono **incredibilmente** grata allo staff per avermi selezionata tra gli studenti che si erano proposti per fare il tirocinio all'Oklahoma University.
- Le lingue straniere studiate al liceo e all'università (inglese, francese, spagnolo e arabo) si sono dimostrate **di vitale importanza** per due motivi principali.
- Anche solo un'esperienza breve mi è stata **di vitale importanza**.
- Una condizione serena e piacevole che ha avuto **un'influenza monumentale** nel miglioramento di ogni competenza comunicativa.
- L'attività svolta è stata una bella esperienza, **a dir poco unica**.
- Le mie conoscenze grammaticali, invece, acquisite durante le lezioni di Monolingua sono state **estremamente fondamentali**.

Dall'altro lato, quando gli scriventi, e specialmente quelli meno esperti, vogliono innalzare il registro dei propri testi, allora le vie più battute sono due: quella della lingua artificiale (o antilingua) e quella della lingua dei media.

Quando parlo di lingua artificiale intendo riferirmi a quella tendenza (normale anche nell'italiano scolastico) per la quale chi scrive sente il bisogno di sostituire una parola o espressione del lessico fondamentale o di base con un'altra parola o espressione che avverte come di tono più elevato, ma che è estranea alla lingua "viva e vera". La casistica

²⁰ Per Scorretti (2001: 263), *sia* compare «sempre assieme ad una (o più) altra occorrenza di *sia*, oppure, preferibilmente nel caso di una congiunzione binaria, di *che*». Per Serianni (1989: 543), «il *che* al secondo membro, piuttosto diffuso e ormai accettato anche da grammatici tradizionalisti [...], talvolta potrebbe ingenerare confusione, specie in periodi complessi». Ma normalmente le due opzioni sono semplicemente nominate una dietro l'altra (con *sia... sia...* sempre al primo posto): cfr., per esempio, Patota (2006: 263) e Prandi, De Santis (2011: 464).

²¹ Proprio come suggerisce qualche grammatica per la scuola, come quella recente di Serianni, Della Valle, Patota (2020: 355): «Tradizionalmente la forma della correlazione è *sia... sia*. La forma *sia... che* però oggi è diffusissima e non può certo essere considerata un errore; suggeriamo comunque di evitarla, soprattutto perché, in frasi lunghe e complesse, potrebbe generare confusione con altri tipi di *che*».

è varia. Iniziamo con la sostituzione di singoli vocaboli o sintagmi evidentemente percepiti come abusati (li indico fra parentesi quadre) con altri meno comuni (e talvolta rari), ma anche dal sapore burocratico-aziendale (*di buona qualità, decorso, funto*) e forse in qualche caso calcati sull'inglese (*in favore di, ottenere una relazione*):

- Si tratta di studenti provenienti da **molteplici** paesi e/o nazioni [*molte*]²².
- I rapporti con il tutor aziendale sono risultati **di buona qualità** [*buoni*].
- Le competenze ed abilità teoriche erano **in preponderanza** rispetto a quelle pratiche [*maggiori, di più*].
- È possibile consultare **una moltitudine di libri** specifici [*molte libri*].
- Nel periodo **decorso** tra il 16 Luglio e il 7 Settembre 2018, ho svolto il tirocinio curriculare [*compreso*].
- Antonella, Luigi ed Alessia **che hanno funto da** importante supporto nel mio iniziale avvicinamento al mondo del lavoro [*mi hanno dato un*].
- Questo tirocinio mi ha dato modo non solo **in qualità di** studentessa ma anche e soprattutto **in qualità di** persona di osservare da vicino una realtà che prima conoscevo solo superficialmente [*come... come*].
- Sicuramente utili [sono state] le conoscenze linguistiche, **con l'obiettivo di** comunicare, fornire informazioni dettagliate a ospiti stranieri [*per*].
- Portare a termine **in favore dei** clienti attività come la chiamata di un taxi [*per i*]²³.
- Una struttura [...] tenuta a soddisfare aspettative medio-alte da parte degli ospiti che **ivi** soggiornano [*vi*].
- Grazie ai miei studi anche **ottenere** relazioni con colleghi di lavoro o clienti è stato veramente facile [*avere, stabilire, instaurare*]²⁴.
- I rapporti nell'ambiente lavorativo [...] sono stati abbastanza buoni, sia con il tutor aziendale che con i colleghi stessi. **Con la seconda figura**, naturalmente, c'è stato un rapporto più diretto [*Con questi (ultimi)*].
- Siamo state invitate più volte a casa di professori e **familiari di questi** [*loro familiari*].
- Tra le attività svolte, **si inserisce** la traduzione di testi informativi dedicati agli studenti [*vi è / c'è (anche)*].
- Tali competenze [linguistiche] si sono infatti rivelate fondamentali **nel supporto per l'assistenza** dei clienti: un esempio di ciò **si può trovare nell'assistenza** da me fornita a un gruppo di clienti di nazionalità canadese [*per il supporto... può essere l'assistenza*].
- Inoltre stare a contatto con persone madrelingua mi ha permesso di migliorare **il parlato dell'inglese** [*l'inglese parlato*].

²² Di *molteplici* al posto di *molte* o *molte* parla anche Altieri Biagi (2018: 15) come di un «inutile sperpero linguistico».

²³ Cfr. l'inglese *in favor of*.

²⁴ Non escluderei la possibilità che il verbo *ottenere* sia stato suggerito dall'inglese *to get*.

- Essendo a contatto con atleti e personaggi sportivi, la conoscenza **dell'area linguistica** è stata fondamentale [*delle lingue*].

Un paio di scriventi ricorrono al participio presente (nella fattispecie di *avere*) con valore verbale (in luogo di una frase relativa o un'altra costruzione): un uso che in italiano è da tempo confinato nella lingua delle leggi e degli uffici amministrativi; nell'ultimo esempio si genera una sorta di "participio presente passato":

- Ho avuto la possibilità di svolgere attività **aventi** differente grado di responsabilità all'interno del contesto aziendale e museale [*che implicavano / comportavano un*].
- La presenza di lavoratori **aventi tutti** un'esaustiva formazione professionale [*che hanno* oppure *con*].
- Persone provenienti da contesti difficoltosi, **aventi fatto** un percorso difficile per arrivare in Italia [*che hanno fatto*].

Proseguiamo la rassegna con una serie di passaggi in cui la natura artificiale e plasticata dei nostri testi si concreta, nel migliore dei casi, con la costruzione sia di locuzioni inedite formate da verbo + nome in luogo di verbi di largo uso (esempio: *prendere conoscenza* anziché *imparare*) sia di frasi verbose fortemente nominali al posto di frasi semplici (esempio: «portando il sottoscritto al raggiungimento di un livello di maturità sicuramente più elevato rispetto a quello che avevo prima» vs «rendendomi più maturo»); nel peggiore dei casi, abbiamo sotto gli occhi porzioni di testo che assomigliano a un tentativo di comporre un puzzle con le tessere sbagliate:

- **Ho preso conoscenza** delle procedure di archiviazione dei documenti degli ospiti [*ho imparato, appreso*].
- **Ho potuto operare**, nel caso di revisione dei documenti, **la correzione di** strutture grammaticali errate, **oppure l'utilizzo di** strutture più pertinenti, più formali o eleganti [*ho potuto correggere... oppure utilizzare*].
- E all'esistenza di materiali che non **erano a mia conoscenza** [*conoscevo*].
- **La mia figura era predisposta a** dialogare con la maggior parte dei clienti esteri che venivano fisicamente in azienda [*Dovevo*].
- In generale, è stata un'esperienza [...] che ha contribuito a formare le mie capacità in molti e variegati ambiti, **portando il sottoscritto al raggiungimento di un livello di maturità sicuramente più elevato rispetto a quello che avevo prima** [*rendendomi più maturo*].
- Il tirocinio si è rivelato molto utile **ai fini della creazione di nuovi parametri di indipendenza e giudizio propri** [*perché ha cambiato il mio modo di essere indipendente e la mia capacità di giudizio*].
- **Oltre all'abilità di comunicazione linguistica estera, ho incrementato** anche la mia capacità di gestione dei rapporti [*Ho migliorato, oltre alla conoscenza delle lingue, anche...*]
- Mi sono occupato innanzitutto di fornire informazioni ai clienti, **su nozioni riguardanti sia il funzionamento dell'hotel [...] sia altri temi** [*sia sul funzionamento dell'hotel... sia su altri temi*].

- Il periodo **che mi ha trovato partecipe in qualità di tirocinante** è stato abbastanza difficile per l'associazione [*in cui ho svolto il mio tirocinio*].
- Ritengo di aver utilizzato l'inglese **per un buon quantitativo di tempo e di interazioni con differenti persone** [*molto/abbastanza e con diverse persone*].
- Questa esperienza [il tirocinio] riveste un ruolo rilevante, dal momento che **sottolinea la funzione della ricorsività permanente tra teoria e pratica** [*permette di coniugare la teoria con la pratica (?)*].

Più rari sono gli episodi di sinonimia gratuita (dittologie e terne), ovvero non motivata da alcuna esigenza testuale o comunicativa:

- Nel corso del tirocinio mi è stata offerta la possibilità di imparare a **redigere, compilare e stilare** documenti di ordine economico ed amministrativo.
- Affidandomi mansioni **molto complesse e difficili**.

Venendo al secondo elemento del binomio che abbiamo richiamato qui sopra, e cioè l'influsso del lessico della comunicazione mediatica, non vorrei tanto mettere l'accento sulla circolazione nei nostri testi di parole ed espressioni ormai da tempo acclimate in italiano come, per fare solo qualche esempio, *implementare* col valore di 'arricchire, ampliare, perfezionare'²⁵, *interfacciarsi* 'confrontarsi, avere rapporti'²⁶, il berlusconiano *mettere in campo* nel senso di 'applicare concretamente'²⁷, oppure l'onnipresente (quasi asfissiante) aggettivo tutto-fare *importante* (su cui Antonelli, 2017), con le sue innumerevoli sfumature di significato, che in verità nei nostri testi compare raramente²⁸. Piuttosto vorrei segnalare l'uso di altri modismi che sembrerebbero di diffusione relativamente più recente. Il primo è l'espressione *si parla di*, che viene adoperata in luogo di *parliamo* ovvero *si tratta di*, *consiste in* o simili, per introdurre l'informazione nuova (con il tema introdotto da *per quanto concerne / riguarda* eccetera)²⁹:

- Per quanto concerne il lavoro svolto **si parla di** attività di front-office.
- Per quanto riguarda l'organizzazione di eventi e la preparazione del materiale turistico da fornire al pubblico, come le mappe, gli opuscoli e i foglietti informativi, **si parla di** un periodo variabile a seconda dell'attività.

²⁵ «Spero che al termine dei miei studi [io] possa trovare un impiego che mi soddisfi e che mi faccia **implementare** ancora di più le mie conoscenze».

²⁶ «**Mi sono interfacciata** con diverse lingue e culture» (qui il verbo viene usato anche in maniera semanticamente incongrua); «Persone provenienti da paesi esteri di età e culture differenti con i quali non ho la possibilità di **interfacciarmi** quotidianamente»; «In generale [...] **mi sono interfacciata** con persone molto educate e disponibili [...]»; con alcuni alunni o professori con cui **mi sono interfacciata** più spesso»; «Con i vari clienti esteri che **si sono interfacciati** con l'azienda».

²⁷ Espressione che continua a essere molto diffusa: «Spesso ho avuto la possibilità di **mettere in campo** le mie conoscenze linguistiche»; «Per esercitare le conoscenze delle lingue straniere in corso di apprendimento e per **mettere in campo** le nozioni teoriche apprese» (da notare anche l'espressione artificiale *in corso di apprendimento*); «Bisogna [...] focalizzarsi sulle abilità che **sono state messe in campo** dallo studente».

²⁸ «Vi è inoltre un **importante** parco biciclette (mountain bike, tandem) a disposizione dei clienti» ('ampio, ricco, ben fornito'); «Ho potuto praticare il mio tirocinio facendo uso **importante** e rilevante delle lingue straniere (inglese e spagnolo)».

²⁹ Forse per influsso del frequente *si parla di* col significato di 'ipotizzare, dare come probabile' e simili tipico del linguaggio dei mass media (per esempio: «Si parla di crisi di Governo»). Nel XII volume del *GLI* (1984), s.v. *parlare* questa accezione non è registrata: indizio forse di un uso relativamente recente in italiano e comunque estraneo alla lingua letteraria.

Il secondo fenomeno – certamente più frequente del primo, e non solo nei nostri testi – è l’uso di *andare a* come perifrasi imminenziale (che colloca l’evento in un futuro prossimo); questa costruzione, che certo risente anche dell’interferenza di altre lingue (inglese e francese) e in passato è stata spesso respinta come francesismo, sembra riproporsi (soprattutto nel parlato) come un modismo veicolato in particolare dall’italiano gastronomico dei mezzi di comunicazione, secondo la persuasiva ricostruzione di Frosini (2016)³⁰:

- Mi sono stati spiegati a fondo i dettagli dei compiti che **dovevo andare a svolgere**.
- Verificare di persona le aziende e il personale dove noi tirocinanti **andremo a svolgere** il lavoro.
- Permettendomi di vedere da vicino ed in concreto ciò che **sarei andata a leggere**.
- È molto importante comprendere bene ciò che **si va a tradurre**.
- Ho avuto la possibilità di sperimentare questa professione e quindi capire se sarà ciò che **andrò a svolgere** in futuro.
- Una serie di eventi a tema natalizio che **vanno a coinvolgere** anche i più piccoli.
- Nei confronti non solo dei propri superiori, ma anche e soprattutto del cliente che **andrà poi ad usufruire** del servizio offerto.
- Quest’esperienza non ha cambiato la mia concezione del mondo del lavoro, **andandola**, anzi, **a confermare**.
- Le mansioni che **sono andata a svolgere** erano principalmente d’ufficio.
- Esso ha cambiato le aspettative iniziali che si possono creare quando si è in un posto di lavoro, in special modo ha cambiato volta per volta il livello di impegno impiegato nelle varie attività, **andandone a migliorare** non solo la dedizione ma anche i risultati raggiunti. L’esperienza creata potrà certo aiutare in occasioni lavorative future in quanto grazie ad essa **si è andata a sviluppare** una maggiore consapevolezza del proprio compito.

Si sarà notato, di là dalla frequenza con la quale il fenomeno si presenta (la media è di un’occorrenza ogni cinque testi), il fatto che la perifrasi talora non indica un’azione che si svolgerà in un futuro imminente, bensì un’azione passata, già conclusa, anche in forma implicita (con il gerundio). Si vedano gli ultimi tre esempi riportati: «andandola, anzi, a confermare», cioè ‘viceversa l’ha confermata’; «Le mansioni che sono andata a svolgere» ‘le mansioni che ho svolto’; «andandone a migliorare» ‘e ne ha migliorato’, «si è andata a sviluppare» ‘si è sviluppata’³¹.

³⁰ Che (citando esempi come «La crostata che andiamo a fare oggi») concludeva così: «si tratta di una costruzione fraseologica, impiegata sia per l’interferenza con l’uso analogo in altre lingue (soprattutto francese, inglese), sia perché avvertita come dotata di uno statuto più aggiornato e alla moda rispetto ad altri segnali di articolazione testuale che potrebbero rappresentare un’alternativa. La diffusione dell’italiano gastronomico parlato per via televisiva e negli altri mezzi di comunicazione ha fatto il resto».

³¹ Cfr. Cella (2015: 161): «nella frase “il difensore *va a commettere* fallo sull’attaccante”, detta quando il fallo è già stato commesso (e quindi quando non indica un evento futuro, ma un evento contemporaneo o appena passato), *va a commettere* è un ampliamento immotivato rispetto a “commette” (per la contemporaneità dell’azione) o “ha commesso” (per l’immediata anteriorità)».

Molto ben rappresentata – e non potrebbe essere altrimenti, considerato che si tratta di un uso in «espansione anche nello scritto» – è pure la perifrasi che precede l'articolo determinativo, «pienamente regolare sul piano formale ma non motivata sul piano semantico, costituita dal pronome dimostrativo *quello* che fa da testa a una relativa introdotta da *che* + il verbo *essere* in funzione di copula»³²:

- La mia attività è stata ripartita seguendo **quelli che sono gli orari effettivi** di chi vi lavora.
- La consapevolezza **di quelle che sono le migliori risorse** online.
- Degli elementi di riflessione **su quelle che sono le mie attitudini**.
- Per quanto riguarda **quello che è stato il mio ruolo** all'interno dell'azienda.
- Illustrarmi nel dettaglio **quello che sarebbe stato il mio ruolo** per questo periodo all'interno dell'azienda.
- È quindi una realtà molto diversa **da quella che può essere la vita universitaria**.
- Per quanto concerne la conoscenza **di quello che è l'ambito della traduzione** specifica dell'ambito aziendale.
- Ponendo attenzione **a quelle che sono sia le esigenze** della lingua di partenza sia le esigenze della lingua da utilizzare come tramite.
- L'esperienza ha anche cambiato **quello che era il precedente approccio** allo studio.
- Prendere i primi contatti e un po' di confidenza **con quello che è il mondo reale lavorativo**.
- Tutte queste attività sono state completamente in linea **con quello che era l'offerta** dell'azienda [si noti anche il mancato accordo *quello / offerta*].

Concluderei questo ampio paragrafo relativo al lessico con due annotazioni. La prima: è tutto sommato fisiologica la quota sia delle duplicazioni lessicali ravvicinate nel testo sia delle parole tutto-fare (due bersagli tradizionali dell'insegnamento scolastico):

- Spesso mi sono trovata a dover **operare** delle scelte **operative**.
- Arricchire la mia formazione e la mia **persona**, avendo lavorato con **persone** competenti.
- Le eventuali **difficoltà di traduzione**, la scelta della terminologia adatta e le stesse **difficoltà di traduzione** sono stati affrontati grazie anche all'**ausilio** di materiali di **ausilio** messi a disposizione dalla struttura stessa.
- Posso **affermare** con **fermezza**.
- **Imparare** a relazionarsi con chi lavora con te, **imparando** a conoscere e rispettare il lavoro altrui.

³² Così D'Achille (2016: 176, con bibliografia). Secondo Cella (2015: 160), questa struttura «tende a generalizzarsi, a essere cioè utilizzata anche al di fuori del contesto informale in cui è nata (anzi, molti parlanti la sentono come più scelta ed elegante); se davvero riuscisse ad imporsi, sostituendo l'articolo determinativo in ogni tipo di discorso e in ogni circostanza, ciò comporterebbe un profondo mutamento strutturale nell'italiano». Cfr. anche Lubello (2019: 87).

- Il tutto **gestito** da programmi **gestionali**.
- **Un'altra cosa positiva** di quest'esperienza è che mi ha fatto capire [...]. **Una cosa** che ho appreso dal corso di inglese è stata la capacità di scrivere lettere formali.
- Nel corso del tirocinio, **ho fatto cose** che non avevo mai fatto prima.

La seconda: è molto contenuto il ricorso ai forestierismi, che sono quasi sempre un manipolo di anglicismi di lusso indotti dal linguaggio aziendale delle varie strutture presso le quali gli studenti hanno svolto il tirocinio (piccole e medie imprese, scuole di lingue, hotel, musei eccetera): dai triti *feedback*, *team* e *back office*, ai meno banali *warm up*³³ e *inviigator*³⁴ (per il resto, ho trovato solo un *fil rouge*).

2.2.2. Morfologia e sintassi

Per la morfologia sono da segnalare due fenomeni episodici: l'omissione dell'articolo e l'uso del partitivo preceduto da preposizione. La mancata espressione dell'articolo nei nostri testi non è riconducibile alla casistica registrata dai linguisti per l'italiano contemporaneo³⁵ e interessa non solo il determinativo ma anche l'indeterminativo. Gli esempi raccolti fanno pensare a una tendenza brachilogica verosimilmente provocata dal linguaggio aziendale di matrice angloamericana:

- Prendere parte ad altre iniziative, **come corsi di aggiornamento** sulla sicurezza.
- Emme antincendio [...] aspira, nell'ultimo periodo, **ad ulteriore ampliamento** delle proprie vendite.
- I contatti con le sedi in cui gli studenti americani **effettuano tirocinio** in Italia.
- **Ulteriore evento** ha coinvolto le classi di una scuola media.
- **Suddetta agenzia** è specializzata.
- In dettaglio mi sono occupata **di accoglienza ospiti** al momento dell'arrivo.
- Il lavoro è caratterizzato dall'**accoglienza clienti**.

³³ «La frequentazione di tali lezioni mi è infatti servita da spunto per svariatissime attività, sia di **warm-up** che di messa in pratica delle regole grammaticali». In questo caso lo scrivente ritiene giustamente opportuno glossare il termine: «ossia un riscaldamento atto a riabituare gli studenti all'uso della lingua ed a rendere l'ambiente più confortevole per l'insegnamento». I vocabolari, dal *GRADIT* allo *Zingarelli* (2020), non registrano questa accezione di *warm up* (che normalmente viene usato in ambito sportivo, e specialmente automobilistico).

³⁴ Quest'ultimo, che indica 'l'assistente / sorvegliante durante gli esami scritti', non è ancora registrato nei vocabolari dell'uso, come lo *Zingarelli* (2020): «ho poi svolto attività di [...] **inviigator** durante le giornate di sessione d'esame».

³⁵ L'articolo determinativo viene omissso perlopiù in questi casi: 1) davanti ai nomi di aziende, enti, ecc. (*Telecom vorrebbe entrare in Metroweb* vs *La Telecom vorrebbe entrare nella Metroweb*); 2) davanti alle locuzioni temporali *settimana prossima*, *mese scorso* e simili; 3) con la preposizione *in* che prende il posto della *a* articolata (*vado in bagno* vs *vado al bagno*); 4) davanti ai cognomi non solo di uomini ma anche di donne (come in questo titolo che fa riferimento a Laura Boldrini: *Facebook, la sfida di Boldrini a Zuckerberg*). Cfr. D'Achille (2016: 176), (2019: 113) e Lubello (2019: 244).

Quanto al secondo fenomeno, sebbene alcuni linguisti ritengano che i partitivi siano «ormai accettati anche dopo le preposizioni» (D'Achille, 2019: 112), i testi spogliati ne restituiscono pochi esempi, e perlopiù con la preposizione *con*. È probabile che nella fattispecie agisca da inibitore linguistico la tradizionale censura scolastica e grammaticale riguardo a questo uso³⁶:

- Contestualizzando **con del materiale** preso da internet.
- Ho trovato di grande utilità potermi confrontare **con delle mansioni** che fino ad allora mi erano sconosciute.
- Potermi misurare **con delle traduzioni** in ambito strettamente turistico.
- Si assegnavano agli studenti delle schede contenenti un punto grammaticale **con degli esercizi** di fissazione da svolgere.
- Trovarsi **davanti a degli alunni**.
- Mi sono inserita come parte attiva nella didattica **attraverso delle lezioni** che io stessa avevo preparato.

Per la microsintassi metterò conto evidenziare una tendenza brachilogica, non episodica nei nostri testi, riguardante la coordinazione delle preposizioni articolate, un aspetto peraltro che sembrerebbe del tutto trascurato dalle grammatiche, almeno per la scuola secondaria³⁷. Si tratta del fenomeno per cui in presenza di due o più nomi coordinati (o giustapposti) diversi per genere e numero grammaticale viene adoperata la preposizione articolata (in qualche caso anche una locuzione o l'articolo seguito dall'aggettivo *stesso*) solo davanti al primo, mentre il secondo non è preceduto da alcun elemento:

- La conoscenza della lingua inglese **nel** ricevimento e [Ø] assistenza [...] di turisti di nazionalità canadese e giapponese.
- Il lavoro è caratterizzato **dall'**accoglienza clienti, [Ø] ricevimento e accompagnamento degli stessi negli alloggi prenotati.
- L'associazione Pro Loco ha un normale consiglio composto **dal** presidente, vicepresidente e [Ø] consiglieri.
- Lezioni private o di gruppo a persone di tutte le età, dai bambini fino **ai** ragazzi del liceo e [Ø] adulti.
- In occasione di esperienze all'estero **grazie al** progetto *Erasmus* o [Ø] vacanze studio.
- Interagendo con i proprietari **delle** varie aziende ed [Ø] enti telefonicamente e non.

³⁶ Il fenomeno viene trattato raramente nelle grammatiche scolastiche dalla fine dell'Ottocento ai giorni nostri, ma quando viene affrontato va generalmente incontro a censura (per essere considerato un francesismo): cfr. Bachis (2019: 61-62). Per l'articolo partitivo in italiano cfr. Renzi (2001: 391-395). Anche molte grammatiche non specificamente scolastiche scoraggiano questo uso: per Serianni (1989: 181) il costrutto non è «sempre consigliabile»; per Patota (2006: 64) «*dei, degli, delle* valgono come plurale di *un, uno, una* solo se il nome che accompagnano non è preceduto da altre preposizioni».

³⁷ Mi baso su alcuni sondaggi, per i quali ringrazio Dalila Bachis. Alcuni testi scolastici sono citati qui nella n. 39.

- Per confrontarci **sui** vari eventi, [Ø] attività o traduzioni.
- Informazioni sulle varie manifestazioni come la Giostra del Saracino, la Fiera antiquaria e **sui** vari eventi e [Ø] mostre.
- Si spazia **dalle** banche, **ai** commercianti professionali, [Ø] investitori privati, [Ø] produttori di gioielli, [Ø] miniere e [Ø] consumatori industriali.
- Alcune conoscenze di base **riguardanti la** contabilità e [Ø] lavori di ufficio.
- Un'azienda analoga che mi possa offrire **le stesse** opportunità e [Ø] considerazione.

Lo stesso fenomeno può presentarsi anche con l'articolo indeterminativo e quando il secondo elemento della coordinazione è costruito con il pronome *quello* (in questi due ultimi casi l'omissione riguarderà rispettivamente l'articolo e la preposizione):

- Di modo che ci si possa dedicare interamente **ad un** evento, [Ø] attività, presentazione o lezione.
- Ho preso conoscenza delle procedure di archiviazione **dei** documenti degli ospiti e [Ø] quelli di carattere fiscale.
- Consentendomi l'utilizzo **della** lingua italiana e [Ø] quelle straniere studiate.

Passando alla sintassi del verbo, spicca per ricorrenza una certa sovraestensione degli usi del gerundio, che si manifesta in maniera particolare nell'impiego di questo modo verbale non riferito al soggetto della frase matrice. La violazione del vincolo referenziale ovvero della struttura tematica del testo avviene soprattutto quando il soggetto della frase gerundiale è lo studente che scrive: in questi casi si potrebbe parlare di una sorta di "gerundio egocentrico", che prende il posto di una subordinata o una coordinata di forma esplicita. Ecco un campione di questo uso (fra parentesi quadre propongo una possibile alternativa, che in qualche caso comporterebbe anche modifiche all'interpunzione):

- **Essendo** a contatto con atleti e personaggi sportivi, la conoscenza dell'area linguistica è stata fondamentale allo svolgimento del tirocinio [*Poiché sono stato a contatto...*].
- Sicuramente le conoscenze acquisite mi hanno permesso di relazionarmi con i vari enti e con la clientela nel miglior modo possibile nel corso del tirocinio, **migliorando** molto anche i risultati ottenuti [*perciò ho potuto migliorare...*].
- L'uso delle lingue straniere è stato abbastanza ampio ed efficace, sia dal punto di vista orale, **interagendo** al telefono con i responsabili commerciali di aziende estere [...], sia per scritto, **mandando** mail per chiedere chiarimenti [*quando dovevo interagire... quando dovevo mandare mail...*].
- Il mio approccio allo studio sarà molto più metodico e attento anche ai minimi particolari **facendo** particolarmente caso alle sfumature delle parole [*attento anche ai minimi particolari: farò, per esempio, particolarmente caso...*].
- L'attività principale del tirocinio, è stata quella legata all'insegnamento della lingua inglese, in un primo momento **affiancando** gli insegnanti durante le lezioni [*della lingua inglese: in un primo momento ho affiancato...*].

- Ovviamente questa esperienza mi ha permesso soprattutto di consolidare le mie capacità traduttive **applicando** gran parte delle nozioni acquisite durante il percorso di studi [*e di applicare...*].
- Questo ha prodotto un senso di responsabilità, soddisfazione personale ed autostima, **vedendo** applicate le mie competenze universitarie e individuali [*perché vedevo applicate...*].
- Sono convinta e consapevole che queste 100 ore di tirocinio risulteranno utili in future esperienze lavorative e influiranno certamente al mio approccio con lo studio, **puntando** positivamente sull'acquisizione di un lessico più tecnico e maggiore impegno nell'esercitazione della lingua scritta [*infatti punterò...*].

Come mostrano gli esempi appena letti e come mettono in evidenza le ricerche sulle scritture giovanili³⁸, il gerundio è molto sfruttato (e abusato) sia nel parlato sia nello scritto di studenti liceali e universitari almeno per due ragioni: per la sua caratteristica polivalenza semantica (è un modo verbale che può condensare contemporaneamente diversi valori) e perché viene percepito (dagli scriventi poco esperti) come meno impegnativo, dal punto di vista morfosintattico, rispetto ai modi verbali espliciti. Né bisognerà dimenticare che, verosimilmente, questi usi asintattici del gerundio sono «condizionati dal modello del parlato, dove sono frequentissimi» (Gualdo, 2010: 42). Movenze di parlato mostrano anche i brani che seguono, nei quali il ricorso al gerundio sembra dettato da ragioni – diciamo così – di risparmio comunicativo:

- Il tirocinio ha contribuito poi al miglioramento delle abilità comunicative [...] nell'uso e nella scelta corretta della terminologia, anche **ponendo attenzione** a quelle che sono sia le esigenze della lingua di partenza sia le esigenze della lingua da utilizzare come tramite [*anche in relazione... oppure offrendomi anche la possibilità di porre attenzione...*].
- Oltre a ciò ho condiviso la mia esperienza all'ufficio turistico insieme ad un volontario del Servizio Civile Nazionale, **permettendomi** così di conoscere più da vicino anche questa realtà [*perciò / cosicché ho potuto...; ciò / il che mi ha permesso...; e questa cosa mi ha permesso...*].
- Rispetto a ciò che mi era stato anticipato, ho svolto tutte le mansioni precedentemente concordate, **offrendomi** l'occasione di svolgere incarichi al di sopra delle mie aspettative [*cosa che / ciò mi ha offerto l'occasione...*].
- Termini specifici dell'area del marketing da inserire nel sito web che durante il periodo del mio tirocinio era in fase di aggiornamento dovuto sia all'aumento dei settori di produzione sia a una forte espansione nel campo export **portando** all'inserimento di altre lingue oltre all'italiano [*che hanno reso necessario inserire nel sito internet...; per l'uso connettivo di dovuto, cfr. più avanti*].
- L'esperienza di tirocinio ha accresciuto, inoltre, la mia capacità di apprendimento, in quanto mi ha avvicinato ad altre realtà, consentendomi l'utilizzo della lingua italiana e quelle straniere studiate, **applicando** con sicurezza strumenti critici e culturali [*e di poter applicare...; e l'applicazione di...*].
- Il progetto formativo propostomi è stato pienamente rispettato, **affidandomi** il compito di tradurre in lingua spagnola il catalogo aziendale per il mercato estero [*infatti mi è stato affidato il compito, concordato inizialmente, di...*].

³⁸ Cfr. Maistrello (2006: 47), Serianni (2006: 140-142) e (2010: 74-75), Ricci (2007: 397), Gualdo (2010: 40-45), Ruggiano (2011: 166-170), Rossi, Ruggiano (2013: 261-263).

La frequenza con la quale si presenta il fenomeno appena descritto colpisce, se non altro, perché – al contrario di ciò che si è appena detto a proposito della coordinazione delle preposizioni articolate – alla costruzione del gerundio le grammatiche scolastiche più accorte solitamente riservano un paragrafo *ad hoc*, se non addirittura un box (che evidenzia la norma)³⁹.

Altre volte invece il gerundio non forza la struttura tematica del testo, ma è collegato alla frase matrice tramite una congiunzione: chi legge ha l'impressione, diciamo così, di un gerundio paraipotattico. Per spiegare siffatti collegamenti interfrasali, si potrebbe pensare nei primi due esempi che riporterò a un gerundio introdotto da *e* coordinato a un precedente verbo all'infinito; nel terzo, il risultato finale (una frase gerundiale anteposta a una reggente introdotta da *difatti*) potrebbe essere il risultato di un processo correttivo non rifinito:

- Ho applicato le mie conoscenze linguistiche e informatiche per dare il massimo e per sfruttare e incrementare ulteriormente le mie abilità **e compensando** alcune lacune che si sono presentate nel corso del tirocinio [**per sfruttare e incrementare... e per compensare*].
- Ho capito in che misura utilizzare la lingua durante le spiegazioni di grammatica **e aiutandomi** con il materiale fornitoci in classe riproponendolo ai miei alunni [**in che misura utilizzare... e aiutarmi*].
- **Essendo** un'azienda di grande importanza sul territorio aretino per le sue dimensioni, **difatti** è formata da un numero elevato di dipendenti e operai⁴⁰.

Talora gli scriventi palesano una qualche difficoltà nel dominare i legami interfrasali anche all'interno di costruzioni paratattiche con le proposizioni infinitive. In alcuni casi si tratta semplicemente di una preposizione sovrabbondante che introduce il verbo all'infinito, come in questi due passaggi:

- Ho potuto riflettere meglio su cosa effettivamente significa **lavorare** a stretto contatto con il pubblico **e a venire incontro** alle esigenze dei clienti.
- Quindi sapevo **se dare** o meno al cliente una mappa turistica, **se fornirgli** informazioni riguardo attività ricreative e d'interesse nella zona, **o se semplicemente di augurargli** buon viaggio il giorno successivo al momento del check-out.

In altri casi la sintassi claudicante sembra essere la conseguenza di qualcosa che manca, di un'omissione, per esempio di un verbo che regga l'infinito:

- In questo modo **ho sviluppato** un'abilità critica più complessa, **e soprattutto [Ø] a prendere in considerazione** altri punti di vista diversi dal mio.

³⁹ Si vedano per esempio, per la secondaria di secondo grado, Ferralasco, Moiso, Testa (2017), Sensini (2015), Serianni, Della Valle, Patota (2016). Anche in questo caso debbo ringraziare Dalila Bachis per le informazioni che mi ha procurato.

⁴⁰ *Difatti* potrebbe essere congiunzione residuale di un precedente stadio del testo: per esempio, **È un'azienda di grande importanza..., difatti è formata...*

Qui naturalmente la frase infinitiva introdotta dalla preposizione *a* (*a prendere*) non può dipendere da *ho sviluppato*: avrebbe bisogno di un altro verbo reggente, come *imparare* (**e soprattutto ho imparato a prendere in considerazione...*). Invece nel prossimo brano la coordinazione delle due frasi infinitive introdotte dalla preposizione *per* mostra evidentemente una sfasatura dei piani temporali:

- In primo luogo, [il tirocinio] **mi è stato utile per imparare** ad avvicinarmi nel modo più adeguato ad esperienze lavorative future **e per aver capito** come funziona [...] il mondo del lavoro.

Sul versante del participio passato e degli accordi sintattici, non mi soffermerò sui casi abbastanza comuni descritti in letteratura⁴¹, ma su quelli meno studiati. Una fattispecie, fra sintassi e testualità, è quella del participio che sembra condensare una frase (perlopiù relativa): come nel primo estratto, in cui *dipeso* prende il posto, poniamo, di **il che è dipeso* oppure **e questo è dipeso*, ecc.:

- Durante il tirocinio ho avuto maggiori e differenti stimoli [...], che mi hanno permesso di migliorare soprattutto nel registro formale **dipeso** dal fatto che nelle settimane di tirocinio ho avuto maggiori occasioni di praticarlo.
- Dal punto di vista lessicale ho riscontrato un po' di difficoltà sicuramente **dipese** dalla mancanza di tempo sufficiente durante il percorso di studi per una più ampia conoscenza e assimilazione [da notare anche l'assenza di un referente: **conoscenza e assimilazione del vocabolario delle lingue straniere*].
- Un'azienda [...] formata da un numero elevato di dipendenti e operai **dipeso** dai vari settori di produzione.
- Tale esperienza ha indubbiamente accresciuto la mia personale capacità di apprendimento, **dovuto** soprattutto alla sinergia sviluppata in collaborazione con la titolare Alessandra.
- In dettaglio mi sono occupata di accoglienza ospiti al momento dell'arrivo, **compreso** la registrazione completa [qui può trattarsi di un semplice scambio con *compresa*].

Una seconda fattispecie è costituita dalla incapacità dello scrivente di accordare un participio con pronomi enclitici al suo referente. Nei casi come quelli riportati di seguito si ha l'impressione che la sconcordanza sia dovuta alla mancata segmentazione fra il verbo e l'elemento clitico⁴²:

- Tutta una serie di attività pratiche economico-amministrative di cui conoscevo solamente **alcuni dei principi teorici fornitemi** durante le ore di lezione.

⁴¹ Come le sconcordanze con i nomi collettivi, che ovviamente non mancano («nelle due settimane in cui **sono stati presenti anche un gruppo** di ragazzi italiani provenienti dalla scuola media»; «**gran parte delle lezioni si basano** sulla spiegazione di regole grammaticali») e sono più frequenti dei casi di accordo («**gran parte delle fatture estere era composta** in lingua inglese»; «la maggior parte dei clienti è straniera»). La sconcordanza è anche possibile con nomi che dal punto di vista semantico non implicano l'idea di pluralità («**la capacità** di comprensione e di comunicare in inglese **sono state** indubbiamente fondamentali») e quando è presente un complemento introdotto da *con* («**La responsabile** del centro di studi, **con il prezioso supporto delle sue due colleghe, curano** la parte logistica»).

⁴² A cui verosimilmente si accompagna un movente di tipo cacofonico: nel primo brano, per esempio, la ricorrenza della vocale *i* in **fornitimi*.

- **Altri 3 colleghi** con i quali ho condiviso i turni, **tutti mostratesi** disponibili nei miei confronti.
- **Le mansioni assegnatomi** consistevano nel tradurre cataloghi di diversi tipi di estintori.

Passando dalla sintassi del verbo a quella dei pronomi, metterò conto evidenziare che sono nel complesso rari gli episodi di uso non appropriato, rispetto alla tipologia testuale, del pronome relativo (*che* indeclinato o polivalente)⁴³ e personale (duplicazioni):

- L'esperienza di tirocinio mi ha resa più consapevole delle mie capacità e dei miei limiti **che alcuni** tutt'ora sono da superare.
- Al di fuori di tale contesto, ho avuto la possibilità di stringere buoni rapporti con tutti i colleghi, **che** mi ha permesso poi di svolgere al meglio e con serenità il mio lavoro.
- Mettendoli [gli studenti] a **loro proprio** agio durante l'orario di lezione.
- L'aver intrapreso degli studi in lingue straniere [...] è stato davvero un aiuto fondamentale che sicuramente **mi porterò con me** anche per esperienze di lavoro future.
- Una figura principale **alla quale** ogni persona appartenente al progetto **ci si rivolge** per qualsiasi tipo di problema.
- Per **poterli tradurli** alla perfezione.

Infine, in un quadro generale di saldezza della sintassi interfrasale, le smagliature possono affiorare nel testo o quando prendono il sopravvento movenze brachilogiche da parlato:

- I ragazzi nigeriani immigrati sono molti di più **rispetto ad altri paesi dell'Africa** [**rispetto a quelli che provengono da...*].
- Per mettere in pratica le mie conoscenze e abilità **del mio corso di studi** [**acquisite durante il mio corso di studi*].
- L'intrattenere discorsi con persone di nazionalità stranera [sic], come nell'esempio dei clienti canadesi, mi ha inoltre fornito un importante aiuto nel migliorare alcune capacità come ad esempio il lessico, **con particolari sfumature dovute alle variabili linguistiche tipiche di quella nazione** [**in particolare mi sono concentrata sulle sfumature...*; da notare anche il riferimento anaforico debole *quella nazione > clienti canadesi*].
- Ho avuto qualche piccolo dubbio che mi sono potuta togliere **chiedendo tranquillamente alla mia tutor** [**chiedendo tranquillamente spiegazioni...*].
- Infine, **ultimo ma non meno importante**, avendo dovuto lavorare a computer, la mia capacità di padroneggiare questo strumento mi ha permesso... [**ultimo aspetto ma non meno importante*].
- Durante il periodo di tirocinio, ho potuto esercitarmi per la preparazione dell'esame di inglese Cae, **esercizi simili a quelli svolti in classe**, ma

⁴³ Su cui cfr. D'Achille (2019: 166-167).

comunque molto utili [**facendo esercizi simili a quelli svolti in classe, oppure, dopo un segno d'interpunzione, *si trattava di esercizi simili...*];

ovvero quando non si riesce a gestire un periodo relativamente articolato e si incappa in uno di quei cambi di progetto semantico-sintattico tipici dell'oralità⁴⁴:

- Tali competenze si sono infatti rivelate fondamentali [...] nell'assistenza da me fornita a un gruppo di clienti di nazionalità canadese, **che chiedeva informazioni di stretta necessità** (ubicazione di attività commerciali di vario genere, stazione dei bus ecc.) **e per le quali le mie competenze sono state di grande aiuto nell'espletamento di tale compito**, fornendo adeguate risposte in merito.
- La difficoltà principale che ho riscontrato durante questa esperienza è stata nel cercare di instaurare sin dall'inizio un rapporto con gli studenti che permettesse ad entrambe le parti di poter svolgere in modo sereno le lezioni, **questo però, a causa di diversi fattori come la mia età (inferiore alla loro) il mio ruolo gerarchicamente superiore o semplicemente l'essere donna hanno fatto sì che non fossero così disposti a creare nessun tipo di "legame"**.
- Nello svolgere i compiti a me assegnati, non ho incontrato grandi difficoltà, eccetto per le titubanze dei primi giorni, causate dal non aver ancora ben memorizzato tutte le informazioni turistiche indispensabili, **ma che sono presto scomparse** grazie alla pratica e un po' di memoria [qui si può ipotizzare una sovrapposizione fra una coordinata avversativa (**ma presto scomparse...*) e una subordinata relativa (**che sono presto scomparse...*)].

2.2.3. Testualità

È noto come l'organizzazione referenziale del testo sia senza dubbio uno degli ingredienti più importanti per la costruzione della testualità, ma allo stesso tempo anche uno dei più difficili da controllare, in specie per gli scriventi che sono poco abituati alla scrittura o che producono testi *currenti calamo*⁴⁵. Il nostro *corpus* offre da questo punto di vista una casistica ampia e variegata: qui mi dovrò limitare a qualche accenno.

Il fenomeno forse più ricorrente è quello delle catene anaforiche debolmente codificate, ovvero il ricorso a proforme che appaiono caratterizzate da una efficacia coesiva per varie ragioni insufficiente⁴⁶. Vediamo un primo esempio⁴⁷:

- L'ambiente è molto accogliente ed entrambe **le insegnanti** cercano di dare il meglio nel rispetto **degli studenti**, mettendoli a loro proprio agio durante l'orario di lezione.
Sono sicuramente molte le risorse a loro disposizione per svolgere il loro lavoro, come libri, ma anche risorse elettroniche, relative all'insegnamento delle lingue.

⁴⁴ Cfr. su questo aspetto Sornicola (1981: 49-57).

⁴⁵ Cfr. almeno Conte (1990), D'Achille (1994: 74), Ricci (2001: 204-213) e (2007: 398-399). In generale sull'organizzazione referenziale del testo in italiano si vedano Palermo (2013: 75-118 e 168-188) e, da ultimo, la sintesi di Ferrari (2019: 59-75).

⁴⁶ Fondamentale Berretta (1990). Sulle catene anaforiche debolmente codificate si veda anche Palermo (2013: 185-188).

⁴⁷ Con il grassetto indico l'antecedente, con il sottolineato la ripresa anaforica.

Qui né la potenziale ambiguità referenziale – l'aggettivo possessivo che può rimandare sia all'antecedente *insegnanti* sia all'antecedente *studenti* – né la distanza referenziale – con il passaggio a un nuovo capoverso – ha inibito l'uso (per due volte) della proforma debole *loro*.

Leggiamo ancora i prossimi due estratti:

- Ritengo che, nonostante **questo tipo di esperienza** non sia facile, per via delle evidenti differenze tra Italia e Cina sotto ogni minimo aspetto, a partite proprio dallo stile di vita, [Ø] vada promossa e consigliata a più studenti possibili.
- Infine **i gestori** hanno provveduto a impiantare **cartelli segnalatori** nelle vicinanze, che indicando la direzione per raggiungere la struttura, facilitano i clienti in arrivo e allo stesso modo [Ø] si fanno pubblicità.

Nel primo brano, l'impressione che manchi una qualche forma di ripresa più forte dell'anafora zero (soggetto sottinteso) prima di «vada promossa e consigliata» (peraltro con accordo *ad sensum*) è in realtà generata dal fatto che l'antecedente («questo tipo di esperienza») anziché essere il soggetto della frase completiva (**ritengo che questo tipo di esperienza [...] vada promosso e consigliato*) è diventato, con un salto di frase, soggetto della proposizione concessiva («nonostante questo tipo di esperienza non sia facile»). Nel secondo, il pronome relativo *che* ovviamente può riferirsi solo all'antecedente *cartelli segnalatori*, mentre la frase «si fanno pubblicità» richiederebbe, per evitare un'ambiguità di senso, una ripresa anaforica che rimandi al primo punto di attacco, *i gestori*.

La distanza referenziale diventa problematica soprattutto 1) quando viene impiegata una proforma deittica la cui semantica implica il concetto di vicinanza nel testo, come i dimostrativi *questo* e *quest'ultimo*:

- Le mie conoscenze pregresse delle lingue straniere, nello specifico inglese e francese, sono state indispensabili per interagire con **i discenti** (in maggioranza anglofoni e francofoni) laddove la lingua italiana non risultava essere la strada praticabile ai fini della comunicazione, soprattutto quando questi si mostravano estremamente restii a mettere in pratica le nozioni a loro fornite ripetutamente in precedenza.
- Complessivamente mi ritengo molto soddisfatta di questo **tirocinio**, durante il quale ho avuto la possibilità di svolgere attività sempre diverse tra loro e di venire a contatto con dei professionisti che mi hanno aiutata durante lo svolgimento di quest'ultimo.

Oppure 2) quando un'anafora zero rimanda a un antecedente che è lontanissimo nel testo ma vicino all'esperienza dello scrivente e quindi dato per presupposto:

- L'esperienza di tirocinio è stata estremamente importante nello sviluppo della mia capacità di giudizio, e questo grazie [Ø] all'avermi attribuito un mio gruppo [di studenti].

Qui il soggetto dell'infinito è la tutor aziendale, che lo studente nella relazione ha menzionato, una sola volta, ben tre capoversi più sopra.

E ancora. L'ambiguità referenziale è particolarmente evidente quando la proforma può essere ricondotta a due (o più di due) referenti testuali, come nei prossimi estratti, nei quali rispettivamente un pronome personale (*essi*) e un aggettivo possessivo (*loro*) possono

rimandare nel primo caso sia agli *ospiti* sia ai *giornalisti*, nel secondo sia ai *compiti* sia ai *colleggi* (o magari a entrambi gli antecedenti):

- Per quanto riguarda invece il contatto diretto con gli **ospiti** e successivamente la traduzione delle interviste con i **giornalisti**, non avevo esperienze ed ho dovuto adattare le mie conoscenze linguistiche ad una situazione totalmente nuova. Nonostante le difficoltà e le paure iniziali, non ho avuto problemi a rapportarmi con essi ed è stata una grande occasione di crescita.
- Nonostante questa divisione ben distinta **dei compiti**, tra i **colleggi**, c'è molto lavoro di squadra che, sicuramente, è alla base del loro successo.

Né mancano episodi in cui l'intreccio delle catene anaforiche è debolmente coeso a causa sia dell'ambiguità di una proforma (nella fattispecie dell'esempio riportato, un pronome relativo) che può riferirsi a due antecedenti testuali, sia della lontananza testuale fra una seconda proforma (pronome atono *-ne* + indefinito *alcune*) e il relativo referente⁴⁸:

- Inizialmente ho assistito alle **lezioni** svolte **dalla mia tutor**, prestando molta attenzione a come lei svolgesse il lavoro di insegnante in modo da acquisire nozioni che mi sarebbero servite non solo durante la mia permanenza nella struttura ma anche in futuro, la quale successivamente mi ha permesso di svolgerne alcune in autonomia [il relativo *la quale*, come il precedente *lei*, si riferisce alla *tutor*, ma potrebbe anche riprendere l'antecedente più vicino e semanticamente congruo *struttura*; la doppia ripresa *-ne* + *alcune*, riferita evidentemente alle *lezioni*, appare comunque debole a causa della notevole distanza referenziale].

Altre volte, invece, la discontinuità referenziale dentro il testo è dovuta alla presenza di quelle che vengono definite isole (o penisole) anaforiche (tipicamente costituite da parole derivate e composte o da espressioni fisse)⁴⁹, come nell'esempio che segue, nel quale il pronome dimostrativo *la stessa* (cioè 'l'azienda') ha il suo punto di attacco cotestuale nell'aggettivo denominale *aziendale*, riferito al sito web. Leggiamo:

- Durante il mio tirocinio mi è stato chiesto di effettuare la traduzione in inglese e spagnolo del **sito aziendale** e dei vari cataloghi contenenti i prodotti che la stessa commercializza, in linea con quanto indicato nel prospetto informativo del tirocinio.

Analogamente all'esempio appena visto, anche nel prossimo si rileva una sorta di slittamento metonimico della ripresa anaforica:

- Non ho mai avuto nessun tipo di pregiudizio nei confronti di **nazionalità straniere** ma in me è sempre colmato un sentimento di curiosità nel modo in cui [Ø] vivessero e come appare il nostro paese ai loro occhi.

È evidente che il referente del verbo *vivessero* e del possessivo in *loro occhi* non potranno essere le *nazionalità straniere*, ma semmai, con un salto semantico dall'astratto al concreto (tipico del parlato), gli **stranieri*. Di fronte a isole anaforiche o anafore metonimiche come

⁴⁸ Su ambiguità e distanza referenziale cfr. almeno Marengo (1981: 28), Berretta (1990), Simone (1990: 411-423), Mortara Garavelli (1993: 382). Per le anafore marcate e non marcate, Palermo (2013: 170 e ss.).

⁴⁹ Cfr. Postal (1969), Berretta (1990: 112), Palermo (2013: 90-91).

quelle appena commentate, l'impressione che si ha è la stessa che ha avuto Gualdo (2010: 36): «È come se il tema “aleggiasse” sul testo, come se lo sfondo contestuale (“di cosa stiamo parlando?”) potesse bastare per consentire al lettore di ricostruire le connessioni testuali omesse dallo scrivente». Insomma, una testualità più da parlato che da scritto, come quando l'anafora di antecedenti che implicano l'idea di collettività è *ad sensum*:

- Il mio lavoro consisteva nel seguire **il coro**, nel mio caso proveniente dalla Cina, passo per passo durante le tre giornate di competizione. Dovevo quindi guidar*li* negli spostamenti all'interno della città, accompagnar*li* nei luoghi stabiliti per i pasti, assicurarmi che [Ø] fossero puntuali per le loro esibizioni.
- Ho avuto l'occasione di parlare e discutere con **persone** provenienti da paesi esteri di età e culture differenti con i quali non ho la possibilità di interfacciarmi quotidianamente.
- Non pensavo di avere un livello di inglese che mi permettesse di interagire con **persone** madrelingua accompagnand*li* durante la visita al museo.

Nell'ultimo brano che riporterò il mancato accordo morfosintattico fra antecedente e proforma (ammesso che non si tratti di un banale trascorso di tastiera) potrebbe essere ascrivito all'interferenza di un altro elemento del cotesto, secondo un meccanismo molto frequente, oltretutto nel parlato, anche nei testi scritti *currenti calamo*:

- Questo periodo ha inoltre rafforzato la mia capacità di apprendimento delle **esigenze** che il ruolo di insegnante richiede, come quello di preparare le lezioni in anticipo [verosimilmente *quello* non concorda con *esigenze* per l'influenza del più vicino *ruolo*].

Sempre al dominio dell'oralità sono riconducibili sia i casi (molto rari) di riferimento deittico egocentrico sia quelli (più frequenti) di mancata espressione del soggetto in frasi che tematizzano un antecedente non soggetto. Per i primi:

- Sicuramente farò tesoro di ogni singolo consiglio e insegnamento ricevuto **in quelle poche settimane** [*quelle poche settimane*, alla fine della relazione, non fa riferimento ad alcuna forma di antecedente temporale nel testo, ma rimanda egocentricamente al tema della relazione: l'esperienza di tirocinio fatta dallo studente].
- Durante i miei anni di studio le professoressa madrelingua in università **ci** hanno preparato ad ogni tipo di difficoltà [qui il pronome atono *ci* 'noi' non rimanda ad alcun referente plurale nel cotesto; esso sembra piuttosto evocare, si potrebbe dire, la collettività studentesca o magari il più ristretto gruppo degli amici, a cui lo scrivente intende associarsi].

Per i secondi:

- Mi ritengo pienamente soddisfatta **della mia esperienza** di tirocinio, **durante la quale** ho potuto esercitare la lingua inglese; allo stesso tempo [Ø] mi ha permesso di imparare cose che prima non conoscevo.
- Personalmente, sono rimasta molto soddisfatta dei risultati che ho raggiunto durante **il mio tirocinio curricolare**. [Ø] Si è rivelato un'ottima occasione per affacciarmi al mondo del lavoro.

- PIZZA COOK-OFF [...] è uno degli eventi più importanti del semestre **dei ragazzi americani**: [Ø] entrano per la prima volta in diretto contatto con gli studenti dell'UNISI.
- Grazie **alla mia tutor** aziendale, ho lavorato molto tranquillamente, poiché [Ø] mi ha accolto in un ambiente per me assolutamente nuovo.
- Sono molto soddisfatta **dell'opportunità** che mi è stata data poiché [Ø] mi ha permesso di valutare il mio percorso di studio e le mie abilità/capacità.
- Inoltre, stando a contatto **con gli studenti americani**, mi sono resa conto che [Ø] hanno un diverso modo di studiare.

Un ultimo rilievo, fra lessico e testualità, riguarda l'uso degli incapsulatori anaforici, perlopiù sintagmi lessicali o pronomi che riprendono un enunciato o una sequenza di enunciati precedenti nel testo⁵⁰. Il dato più macroscopico è il seguente: dominano, quasi incontrastate, le forme semplici, quelle – per intenderci – diffuse sia nel parlato sia in qualsiasi livello di scrittura, come i pronomi dimostrativi *questo* e *ciò*, oppure i clitici *ne*, *lo*, eccetera. Sono viceversa del tutto assenti o rarissime forme di registro più sostenuto, come *il che* o il sintagma nominale formato da un aggettivo relativo + un nome (*la quale cosa*). Dallo spoglio linguistico ricaviamo i seguenti dati⁵¹: da un lato *questo* ricorre 38 volte in 22 testi e *ciò* 34 volte in 21 testi; dall'altro, *il che* è presente solo 4 volte in 2 testi e *il quale* + nome non compare mai. Aggiungerò solamente che sia *questo* (5 volte) sia soprattutto *ciò* (12 volte) sono spesso accompagnati dal modificatore *tutto* (*tutto questo*, *tutto ciò*), e che non è molto diffuso (solo 5 volte in altrettanti testi) il nome generale *cosa* (*che*). A titolo esemplificativo riporto un estratto per ciascun tipo:

- Infine posso affermare che la mia esperienza di tirocinio mi ha soddisfatto moderatamente; ho imparato a muovere i primi passi in un ambiente di lavoro e, per quanto fossero semplici le mansioni, ho appreso come inserire prodotti su un sito online. **Questo** tuttavia non ha contribuito a migliorare le mie competenze linguistiche o le mie capacità comunicative.
- L'unico lato negativo dell'azienda è che, tra i vari componenti, non vi è alcun tipo di comunicazione, ogni ufficio è a sé stante, coloro che lavorano si occupano solo delle proprie mansioni lasciando perdere i colleghi. **Ciò**, talvolta, crea disordini ed incomprensioni che portano ad avere ritardi, errori e problemi che poi devono essere risolti quanto prima.
- Quest'esperienza [...] mi ha anche offerto degli elementi di riflessione su quelle che sono le mie attitudini (preferenza per la traduzione di testi scritti rispetto alla mediazione orale ad esempio), **il che** è sicuramente molto utile per poter effettuare in futuro una scelta più consapevole dal punto di vista lavorativo.
- Sapere la lingua mi ha reso poi più sicura e spigliata, e grazie a ciò sono riuscita a stringere un bel rapporto con la maggior parte degli studenti, **cosa che** ha reso il mio lavoro molto più interessante.

⁵⁰ «L'incapsulatore è una specie di sottotitolo che simultaneamente interpreta un paragrafo precedente e funge da punto di partenza per un paragrafo nuovo»: così Conte (2010: 286). Sugli incapsulatori cfr. D'Addio Colosimo (1988) e soprattutto Pecorari (2017).

⁵¹ Preciso di aver spogliato i seguenti incapsulatori: *questo*, *ciò*, *il che*, *il quale* + nome, *cosa* (*che*).

2.2.4. Punteggiatura

Per concludere, alcune osservazioni sulla punteggiatura, «uno dei dispositivi fondamentali, eppure trascurati e dunque mal conosciuti, del testo scritto» (Ferrari, 2018: 169). Sebbene negli ultimi anni i linguisti abbiano a più riprese richiamato l'attenzione sull'importanza della didattica della punteggiatura nella scuola⁵², mi sembra che proprio la capacità di interpungere un testo continui a rimanere una delle debolezze più manifeste degli studenti in fatto di scrittura⁵³.

Sia chiaro: non mancano certo coloro che sono in grado di strutturare e gerarchizzare efficacemente un testo scritto anche mediante l'interpunzione, come l'autore di questo brano:

L'abitudine a confrontare tradizioni e culture ha sviluppato in me la flessibilità e lo spirito critico adeguati a permettermi di inserirmi in contesti professionali diversi; l'esperienza di tirocinio ha contribuito a sviluppare la mia autonomia di giudizio: ho imparato a dare ascolto alle mie sensazioni e alla mia voce interiore, e ad esprimere ciò che mi sembra giusto, senza cercare legittimazione da parte degli altri; molte volte infatti, durante la mia esperienza, mi sono trovata di fronte a persone con pensieri diversi dal mio.

Tuttavia si tratta di (lodevoli) casi numerati. La larga maggioranza dei nostri testi mostra un'interpunzione debole, se non debolissima; un'interpunzione che solo a sprazzi assolve a quella che dovrebbe essere la sua funzione essenziale: di segnaletica testuale per chi legge. Il che appare in tutta evidenza perlomeno da due fatti, che i linguisti continuano a registrare ormai da anni e che dunque sembrerebbero acquisiti (e quindi duri da estirpare) dal DNA degli studenti italiani: 1) la tendenziale marginalità dei segni di livello intermedio (due punti e punto e virgola) e, conseguenza del primo punto, 2) la progressiva sovraestensione degli usi della virgola.

La virgola è frequentissima per marcare vari tipi di rapporto logico-sintattico, e in particolare quello esplicativo. Ecco un nutrito drappello di esempi nei quali ci aspetteremmo un segno di livello superiore (perlopiù i due punti), forse non selezionato dallo scrivente anche per la frequente presenza di un connettivo (*infatti*):

- La conoscenza della lingua inglese perciò ci è stata fondamentale, era l'unico mezzo di comunicazione tra noi e gli altri.
- Questa esperienza mi aiuterà sicuramente in futuro ad essere più razionale nello svolgimento di incarichi lavorativi, **infatti** ho potuto constatare come [...] l'esperienza e la lucidità sono fondamentali per la risoluzione di problemi.
- Durante il periodo di tirocinio curriculare ho affiancato le receptionist, in dettaglio mi sono occupata di accoglienza ospiti al momento dell'arrivo.
- Il carattere familiare dell'attività è ciò che contraddistingue la formula di questo tipo di strutture ricettive, **infatti** quello che piace ai viaggiatori che la scelgono è la familiarità dell'ospitalità.

⁵² Sempre più spesso, i manuali di scrittura rivolti a insegnanti e studenti (liceali e universitari) offrono capitoli dedicati ai segni interpuntivi (usi, abusi, esercizi): cfr., per esempio, Rossi, Ruggiano (2013, 2015 e 2019).

⁵³ Cfr. Ricci (2007: 392-396), Prada (2009: 237-238) e soprattutto Ruggiano (2011: 75-118).

- Questi elaborati sono stati raccolti con l'intento di indagare il fenomeno del razzismo fra i più piccoli, **infatti** gli alunni sono stati sottoposti a titoli quali "Se i miei genitori fossero neri".
- Posso definire fondamentale anche la frequenza del corso di Grammatica italiana in quanto mi ha fornito ottime nozioni per quanto concerne le strutture dell'italiano, ho acquisito **così** una parallela competenza negli usi parlati e scritti della mia lingua madre.
- Le lezioni con la madrelingua invece si sono rivelate utili durante le visite guidate, nel corso delle lezioni abbiamo **infatti** dedicato molto tempo alla conversazione in inglese.
- Tutto ciò che ho acquisito ho cercato di trasmetterlo a mia volta ad altre persone, **infatti** durante le lezioni da me svolte ho aiutato bambini e ragazzi con i compiti soprattutto di inglese e spagnolo.
- Inoltre la conoscenza della storia, della geografia e della realtà sociale italiana e europea, mi ha dato modo di interfacciarmi bene con gli ospiti, infatti è ritenuta fondamentale per potersi orientare nel contesto dei rapporti internazionali e della mediazione fra culture.
- La difficoltà più grande che ho incontrato è stata nel momento delle interviste con i giornalisti, ero terrorizzata dalle telecamere e dal fatto che avrei dovuto tradurre simultaneamente.
- Questo tirocinio mi ha fatto scoprire un mestiere che prima non avrei pensato di poter fare, ritenevo di essere troppo timida e introversa.
- Queste traduzioni possono essere di vario genere, può trattarsi di traduzione di documenti ufficiali inclusi quelli dei tribunali che necessitano di giuramento o anche testi più semplici come libri di cucina, pubblicità ecc.
- Per quanto riguarda i rapporti con il tutor aziendale posso spendere solo parole positive, Rossana è una persona molto corretta.
- Non ho riscontrato particolari difficoltà nell'utilizzare le mie conoscenze linguistico-grammaticali nella parte traduttiva del tirocinio, il lessico e la grammatica acquisita in questi anni sono risultati adeguati.
- Le componenti di natura linguistica e sociale da me apprese durante il corso di studi sono state fondamentali nel corso del mio tirocinio, senza di esse il mio lavoro sarebbe stato pressoché impossibile.
- Ruolo fondamentale è anche quello svolto dalle ragazze che sono alla reception e negli uffici, gestiscono le prenotazioni online, gli ordini e gli acquisti di prodotti.

La virgola è anche molto utilizzata in coincidenza di una diversa tematizzazione del discorso, ossia quando in una frase coordinata o giustapposta cambia il soggetto logico-sintattico rispetto a quello della sovraordinata o «quando un elemento è presente in funzione di un soggetto in una delle due frasi e con un diverso regime sintattico [...] nell'altra» (Serianni, 2007b: 50). Anche in questi casi la virgola prende il posto di segni di rango superiore (punto e virgola, due punti, punto fermo):

- Ho eseguito procedure sia cartacee che digitali, molto valido si è rivelato il corso di informatica.

- Gli altri colleghi sono stati molto professionali e rispettosi delle nostre competenze di interpreti, la collaborazione con tutti loro è stata semplice e senza problemi.
- I ragazzi sono raggruppati in classi in base al loro livello di conoscenza della lingua italiana, tali classi si riuniscono a diversi orari della giornata, ad esempio il primo gruppo è formato da studenti di livello medio-alto, la classe successiva, invece, presenta un livello inferiore.
- Ho osservato con attenzione il diverso rapporto da alunno ad alunno che la mia tutor aveva, ogni ragazzo è diverso e bisogna avere una forte empatia e capacità di relazionarsi.
- Grazie ai miei studi anche ottenere relazioni con colleghi di lavoro o clienti è stato veramente facile, sono stata in grado di sentirmi a mio agio e di padroneggiare situazioni di stress e tensione.
- Due di queste stanze sono adibite all'insegnamento informatico e per questo sono dotate di diversi computer, una decina per stanza circa, anche l'arredamento è a tema, ci sono quadri e poster a seconda di quello che viene insegnato.
- La sua conoscenza dell'italiano è per questo rimasta ad un livello molto basso ed è stata aggravata inoltre da una mancanza di continuità nello studio, il nostro lavoro metodico e giornaliero ha visto dunque da parte mia un grande uso della lingua inglese.
- Trovandomi in un contesto formato da personale italiano le uniche persone con cui mi sono rapportata usando le lingue sono state gli alunni, il registro da me utilizzato è stato per questo motivo informale.
- All'interno del Centro di Accoglienza Turistica "Benvenuti ad Arezzo" è presente una mostra espositiva denominata "I colori della giostra", di notevole interesse per i turisti, era nostro compito registrare chiunque vi entrasse ed essere disponibili per fornire informazioni dettagliate su di essa.
- Nell'espletamento dei miei compiti ho utilizzato prevalentemente la lingua inglese e spesso anche quella spagnola, l'afflusso dei turisti è stato decisamente notevole e il numero di stranieri ha superato di gran lunga quello degli italiani.
- Le lezioni ad ogni livello si svolgevano completamente in inglese, e gran parte delle lezioni si basano sulla spiegazione di regole grammaticali, conversazione e ascolto, la gestione del sito spesso prevedeva l'uso della lingua inglese, e la conoscenza della lingua e della traduzione si sono rivelate fondamentali [sic] nella attività di correzione di traduzioni.

Di punteggiatura «ritmica, spontanea, parlata» – impiegata «non per marcare la struttura sintattica della frase e del periodo ma per segmentare il discorso secondo i criteri propri dell'oralità» (Stefinlongo, 2002: 105) – possiamo parlare a proposito dell'uso della virgola fra il cosiddetto soggetto espanso (tramite complementi e proposizioni, specie relative) e il verbo, per «marcare visivamente la pausa che [chi scrive] farebbe nell'esprimersi a voce» (Castellani Pollidori, 2004: 457)⁵⁴:

⁵⁴ Circa le ragioni che possono spingere a marcare con la virgola il confine tra il verbo e uno dei suoi argomenti, si veda per esempio Mortara Garavelli (2003: 83-92).

- Altri momenti in cui i miei studi sono stati utili, sono quelli in cui ho avuto da interagire con gli studenti.
- Inoltre la conoscenza della storia, della geografia e della realtà sociale italiana e europea, mi ha dato modo di interfacciarmi bene con gli ospiti.
- Le conoscenze acquisite durante questi anni di Università sulle regole della Mediazione Linguistica, si sono rivelate fondamentali.
- Le conoscenze acquisite durante il mio corso di studi ed in occasione di esperienze all'estero grazie al progetto Erasmus o vacanze studio, mi hanno permesso di avere un ottimo bagaglio formativo.
- Il mio tirocinio presso l'ufficio turistico di Chiusi, ha rispecchiato gli obiettivi formativi previsti dal curriculum di lingue.
- Una delle prime attività svolte con gli studenti, era proprio quella della spiegazione da parte mia delle regole grammaticali.

Altrettanto frequente è l'inserimento della virgola fra il soggetto e il verbo a inizio di periodo o capoverso, e quindi con una chiara funzione tematizzante:

- Tale azienda, si occupa della produzione e vendita di prodotti per la salute a base naturale.
- Il mio tutor aziendale, è molto efficiente nello svolgere il suo lavoro.
- Tale esperienza, mi ha dato l'opportunità di poter comprendere al meglio il mio futuro lavorativo.
- L'università americana in questione, propone agli studenti diversi programmi di studio internazionali.
- La padronanza della lingua inglese, è stata nel mio caso indispensabile.
- L'attività principale del tirocinio, è stata quella legata all'insegnamento della lingua inglese.
- I corsi di lingua individuali o collettivi, sono tenuti da insegnanti madrelingua.

Quanto agli usi irrazionali della virgola, le difficoltà incontrate dagli scriventi sono sostanzialmente di due tipi: 1) nel trattamento degli incisi (frasi, apposizioni, eccetera) e 2) nel distinguere le frasi relative appositive (che richiedono il segno di punteggiatura) dalle relative limitative (che non lo richiedono). Così, da una parte ricorrono strutture incidentali, di estensione variabile, mancanti della virgola di apertura o di chiusura:

- Ho avuto anche delle occasioni in cui ho potuto mettere in pratica ciò che ho studiato, come **per esempio**, durante lo svolgimento di alcune traduzioni in forma scritta.
- Il tirocinio, **dal punto di vista dello studente** può avere più finalità.
- Poi **vedendo che i ragazzi erano molto aperti e gentili nei miei confronti**, mi sono sciolta e **già dopo una settimana di tirocinio**, mi sentivo più sicura di me.
- Luca, **il mio tutor** si occupa di tutto ciò che riguarda l'ambito burocratico.

- Stare a contatto con diverse persone, **provenienti da diverse culture e parlanti lingue diverse** mi ha permesso di rafforzare le mie capacità di giudizio;

dall'altra, le relative appositive non vengono segmentate dalla virgola:

- Per tradurre [...] termini specifici dell'area del marketing da inserire nel sito web **che durante il periodo del mio tirocinio era in fase di aggiornamento.**
- Tra i momenti di formazione ci sono state le lezioni impartite dai docenti madrelingua agli studenti **le quali sono state molto istruttive.**
- È stata organizzata una festa con varie decorazioni, dolci, bevande e musica **alla quale ha partecipato molta gente.**
- Un libro [...] fornitoci dalla Professoressa di lingua cinese M*** O*** **nel quale venivano presentate le regole base della lingua italiana.**
- È una persona socievole e molto amichevole **alla quale più volte ho potuto chiedere consiglio.**
- Durante lo svolgimento di alcune traduzioni in forma scritta **dove mi è stato utile conoscere l'inglese.**

E naturalmente le difficoltà interpuntive si ripropongono qualora una relativa appositiva e un inciso vengano adoperati contemporaneamente:

- Ho avuto da interagire con gli studenti **i quali, per esercitarsi dovevano allenarsi a parlare la lingua inglese.**
- I gestori hanno provveduto a impiantare cartelli segnalatori nelle vicinanze, **che indicando la direzione per raggiungere la struttura, facilitano i clienti in arrivo.**

In un paio di casi la relativa appositiva viene aperta o chiusa dal punto e virgola, ulteriore segno della difficoltà con la quale gli scriventi gestiscono questo tipo di frase:

- Molti dei quali [i turisti] sono inglesi, olandesi e spagnoli; **che decidono di trascorrere le loro vacanze all'insegna del relax.**
- Il mio tutor aziendale **che era appositamente presente nella scuola giacché mediatore tra noi e il corpo studentesco;** è stato molto gentile e ospitale, **ho stretto un buon rapporto con lui** [qui viene usato il punto e virgola per chiudere una relativa appositiva (senza segno d'apertura) mentre, subito dopo, una virgola (al posto dei due punti) introduce una frase esplicativa (con mutamento di soggetto sintattico: "il mio tutor" > "io")].

Pertanto – e rimanendo nell'ambito delle strutture sintattiche incassate – non dovranno stupire nei nostri testi sia l'assoluta rarità delle parentesi tonde sia la quasi assenza delle lineette: il che sembra confermare l'impressione di difficoltà ovvero di scarsa propensione degli scriventi a muoversi tra i diversi piani del testo e a realizzare architetture sintattico-testuali complesse e articolate.

In fondo, e per concludere, i punti deboli dell'interpunzione nei nostri testi non sono molti, e sono stati individuati e messi a fuoco dai linguisti⁵⁵: sicché è prevedibile che una didattica consapevole, mirata e ben programmata nel tempo – vale a dire un curriculum scolastico per la punteggiatura – possa ottenere risultati soddisfacenti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altieri Biagi M. L. (2018), “La «peste del linguaggio»”, in Biffi M., Cialdini F., Setti R. (a cura di), “*Acciò che 'l nostro dire sia ben chiaro*”. *Scritti per Nicoletta Maraschio*, 2 voll., Accademia della Crusca, Firenze, vol. I, pp. 13-18.
- Antonelli G. (2017), “*Tutto molto importante?*”, in *la Lettura*, supplemento del «Corriere della Sera», 12 novembre 2017.
- Bachis D. (2019), *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1919 al 2018*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Berretta M. (1990), “Catene anaforiche in prospettiva funzionale: antecedenti difficili”, in Conte M. E. (a cura di), *Anaphoric Relations in Sentence and Text*, in *Rivista di linguistica*, II, 1, pp. 91-120.
- Berretta M. (1994), “Il parlato italiano contemporaneo”, in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, vol. II. *Scritto e parlato*, Einaudi, Torino, pp. 239-270.
- Bonomi I. (2016), “La lingua dei quotidiani”, in Bonomi I., Morgana S. (a cura di), *La lingua italiana e i mass media*, nuova edizione, Carocci, Roma, pp. 167-219.
- Castellani Pollidori O. (2004), “Su una peculiarità ortografica dell'uso contemporaneo”, in Ead., *In riva al fiume della lingua. Saggi di linguistica e di filologia (1961-2002)*, Salerno Editrice, Roma, pp. 451-458.
- Cella R. (2015), *Storia dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Cini M. (2002), “Scrittura in laboratorio”, in *Italiano & Oltre*, XVII, 3, pp. 170-176: <http://giscl.it/wp-content/uploads/2018/08/ITALIANO-OLTRE-2002-n.-3.pdf>.
- Consales I. (2018), “Invariabili”, in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, vol. IV. *Grammatiche*, Carocci, Roma, pp. 323-356.
- Conte M. E. (1990), “Pronomi anaforici non-coreferenziali”, in Ead., Giacalone Ramat A., Ramat P., *Dimensioni della linguistica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 201-215.
- Conte M. E. (2010), *Vettori del testo. Pragmatica e semantica fra storia e innovazione*, a cura di Venier F. e Proietti D., Carocci, Roma.
- D'Achille P. (1994), “L'italiano dei semicolti”, in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, vol. II. *Scritto e parlato*, Einaudi, Torino, pp. 41-79.
- D'Achille P. (2016), “Architettura dell'italiano di oggi e linee di tendenza”, in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, de Gruyter, Berlin-Boston, pp. 165-189.

⁵⁵ Aggiungerei qui l'uso dei due punti che sa di burocratese: «In questa piacevole esperienza ho avuto modo di fornire tutte le informazioni **su**: principali monumenti e musei della città; eventi e mostre; itinerari naturalistici; richieste relative a viabilità, mezzi di trasporto e strutture ricettive»; «Ho imparato quali sono le informazioni da dare ai clienti, una volta arrivati al campeggio, **riguardanti**: il servizio di navetta gratuito; gli orari della piscina e del ristorante; dove poter comprare i biglietti dell'autobus»; «Questo ruolo includeva **anche**: un previo controllo di ogni test [...], una sistemazione dei locali e delle stanze [...], l'assistenza ad ogni studente che necessitava di un aiuto in sede d'esame» (e si noti come qui gli scriventi si rivelino tutt'altro che sprovvoluti: basti osservare l'uso del punto e virgola, nei primi due esempi, con strutture enumerative complesse, e il lessico non banale nell'ultimo esempio: *previo, necessitare, in sede di*).

- D'Achille P. (2019), *L'italiano contemporaneo*, il Mulino, Bologna.
- D'Addio Colosimo W. (1988), "Nominali anaforici incapsulatori: un aspetto della coesione lessicale", in De Mauro T., Gensini S., Piemontese M. E. (a cura di), *Dalla parte del ricevente. Percezione, comprensione, interpretazione*. Atti del XIX Congresso Internazionale della Società di Linguistica Italiana, Bulzoni, Roma, pp. 143-151.
- D'Aguanno D. (2019), *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Carocci, Roma.
- Ferralasco A., Moiso A. M., Testa F. (2017), *Forte e chiaro. Competenti in lingua e comunicazione*, Pearson, Milano-Torino.
- Ferrari A. (2018), "Punteggiatura", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, vol. IV. *Grammatiche*, Carocci, Roma, pp. 169-202.
- Ferrari A. (2019), *Che cos'è un testo*, Carocci, Roma.
- Frosini G. (2016), "Andiamo a"... servire la risposta!, consultabile in rete al seguente indirizzo: <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/andiamo-a-servire-la-risposta/1103>.
- GDLI, Grande dizionario della lingua italiana*, fondato da Battaglia S., 21 voll., UTET, Torino, 1961-2002.
- GGIC*, Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di) (2001), *Grande grammatica italiana di consultazione*, 3 voll., il Mulino, Bologna, nuova edizione.
- GLA*, Salvi G., Renzi L. (a cura di), *Grammatica dell'italiano antico*, 2 voll., il Mulino, Bologna.
- Giglio M. (2017), *Scrivere all'università. Linee guida per la redazione di documenti scientifici. Scienze umane e sociali*, seconda ed. riveduta e ampliata, Libreriauniversitaria.it, Padova.
- Giovanardi C., De Roberto E. (2018), *L'italiano. Strutture, comunicazione, testi*, Pearson, Milano-Torino.
- Giusti G. (2001), "Funzioni delle frasi subordinate. Frasi avverbiali: temporali, causali e consecutive", in *GGIC*, vol. II, pp. 720-751 e 825-832.
- GRADIT, Grande dizionario della lingua italiana*, ideato e diretto da De Mauro T., 8 voll., UTET, Torino, 1999-2007 (consultato sempre insieme al *Nuovo De Mauro*, versione aggiornata e in rete del *GRADIT*: <https://dizionario.internazionale.it/>).
- Gualdo R. (2010), "Italiano "tendenziale" in elaborati di studenti universitari", in Id., *Per l'italiano. Saggi di storia della lingua nel nuovo millennio*, Aracne, Roma, pp. 31-48.
- Lubello S. (2019), "Morfologia e sintassi", in Librandi R. (a cura di), *L'italiano: strutture, usi, varietà*, Carocci, Roma, pp. 71-133.
- Maistrello V. (2006), *Italiano scritto. Scrivere testi a partire da testi*, FrancoAngeli, Milano.
- Marello C. (1981), "Il ruolo dell'anafora in alcune teorie testuali", in *Sull'anafora*, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 13-36.
- Mortara Garavelli B. (1993), "Strutture testuali e retoriche", in Sobrero A. A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, vol. I. *Le Strutture*, Laterza, Bari-Roma, pp. 371-402.
- Mortara Garavelli B. (2003), *Prontuario di punteggiatura*, Laterza, Bari-Roma.
- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Patota G. (2006), *Grammatica di riferimento dell'italiano contemporaneo*, Garzanti Linguistica, Novara.
- Patota G. (2016), "Riguardo a qualcosa" o "riguardo qualcosa"?:
<https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/riguardo-a-qualcosa-o-riguardo-qualcosa/1121>.
- Pecorari F. (2017), *Quando i processi diventano referenti. L'incapsulazione anaforica tra grammatica e coesione testuale*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.

- Postal P. (1969), “Anaphoric Islands”, in Binnick R. *et al.* (a cura di), *Papers from the Fifth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, University of Chicago, Department of Linguistics, pp. 205-239.
- Prada M. (2009), “Le competenze di scrittura e le interazioni comunicative attraverso lo scritto: problemi e prospettive per una didattica della scrittura”, in *Italiano LinguaDue*, I, 1, pp. 232-278:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/443>.
- Prada M. (2014), “Per la didattica di una scrittura espositiva: la relazione”, in *Italiano LinguaDue*, VI, 1, pp. 249-326:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4235>.
- Prandi M., De Santis C. (2011), *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, seconda edizione, UTET, Torino.
- Pregnotato S. (2018), “Il lessico nelle attuali grammatiche italiane per il biennio superiore”, in Da Milano F. *et alii* (a cura di), *La cultura linguistica italiana in confronto con le culture linguistiche di altri paesi europei dall'Ottocento in poi*. Atti del 50° Congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana, Bulzoni, Roma, pp. 403-418.
- Renzi L. (2001), “L’articolo”, in *GGIC*, vol. I, pp. 371-437.
- Ricci A. (2001), “Sintassi e testualità dello *Zibaldone di Pensieri* di Giacomo Leopardi (I)”, in *Studi linguistici italiani*, XXVII, 2, pp. 172-213.
- Ricci A. (2007), “Sulla scrittura degli studenti universitari”, in Della Valle V., Trifone P. (a cura di), *Studi linguistici per Luca Serianni*, Roma, Salerno Editrice, pp. 387-400.
- Rossi F., Ruggiano F. (2013), *Scrivere in italiano. Dalla pratica alla teoria*, Carocci, Roma.
- Rossi F., Ruggiano F. (2015), *Esercizi di scrittura per la scuola e l'università*, Carocci, Roma.
- Rossi F., Ruggiano F. (2019), *L'italiano scritto: usi, regole, dubbi*, Carocci, Roma.
- Ruggiano F. (2011), *L'italiano scritto a scuola. Fenomeni di lingua in elaborati di studenti di scuola secondaria dal primo al terzo anno (Messina 2004-2007)*, Aracne, Roma.
- Sabatini F., Coletti V. (2018), *il Sabatini Coletti*, Rizzoli Education, Milano:
https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/.
- Salvi G., Vanelli L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, il Mulino, Bologna.
- Scorretti M. (2001), “Le strutture coordinate”, in *GGIC*, vol. I, pp. 241-284.
- Sensini M. (2015), *L'italiano da sapere*, Mondadori, Milano, prima ed. 2009.
- Serianni L. (1989), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, con la collaborazione di Castelveccchi A., UTET, Torino.
- Serianni L. (2006), *Prima lezione di grammatica*, Laterza, Bari-Roma.
- Serianni L. (2007a), “La norma sommersa”, in Id., *Per l'italiano di ieri e di oggi*, il Mulino, Bologna, pp. 427-440.
- Serianni L. (2007b), *Italiani scritti*, il Mulino, Bologna, 2017 (nuova edizione).
- Serianni L. (2010), *L'ora d'italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Bari-Roma.
- Serianni L. (2019), *Il sentimento della lingua*. Conversazione con G. Antonelli, il Mulino, Bologna.
- Serianni L., Della Valle V., Patota G. (2016), *Italiano plurale. Grammatica e scrittura*, Pearson, Milano-Torino.
- Serianni L., Della Valle V., Patota G. (2020), *Le parole sono idee. Grammatica – Lessico – Scrittura*, Pearson, Milano-Torino.
- Simone R. (1990), *Fondamenti di linguistica*, Laterza, Bari-Roma.
- Sobrero A. A. (2009), “L’incremento della competenza lessicale, con particolare riferimento ai linguaggi scientifici”, in *Italiano LinguaDue*, I, 1, pp. 211-225:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/441>.
- Sornicola R. (1981), *Sul parlato*, il Mulino, Bologna.

- Stefinlongo A. (2002), *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura delle nuove generazioni*, Aracne, Roma.
- TB, Tommaseo N., Bellini B. (1865-1879), *Dizionario della lingua italiana*, Unione Tipografico-Editrice, Torino.
- Zingarelli (2020), *lo Zingarelli 2020*, Zanichelli, Bologna.

APPENDICE

COME SCRIVERE LA RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

Indicazioni della Commissione Tirocinio

La relazione dovrà essere compresa tra un minimo di 2.000 e un massimo di 10.000 caratteri (spazi inclusi) e dovrà essere divisa nelle seguenti quattro sezioni principali; le prime due di carattere più descrittivo e le ultime due di carattere più valutativo*.

PARTE DESCRITTIVA

1. Descrizione della struttura ospitante (è possibile usare come traccia tutte o solo alcune delle seguenti domande).

- a. Di cosa si occupa l'ente/azienda presso la quale si è svolto il tirocinio?
- b. Com'è organizzato il lavoro?
- c. Come sono distribuiti ruoli e responsabilità?
- d. Quali caratteristiche ha l'ambiente lavorativo?
- e. Quali mezzi e risorse sono disponibili?
- f. Altro.

2. Descrizione delle attività svolte presso la struttura (è possibile usare come traccia tutte o solo alcune delle seguenti domande).

- a. Quali sono le mansioni che hai effettivamente svolto nell'ambito del tirocinio e in che misura corrispondono a ciò che ti era stato prospettato?
- b. In quale misura hai utilizzato le lingue straniere?

* Per la relazione finale, come per la lettera motivazionale, si raccomanda di mantenere un registro formale e quindi, in caso di incertezze linguistiche, di consultare il dizionario di italiano.

- c. Quali sono stati i rapporti con il tuo tutor aziendale?
- d. E quali quelli con gli altri colleghi?
- e. Hai partecipato a momenti di formazione e/o ad altre iniziative organizzate dalla struttura ospitante? Cosa hai imparato da queste iniziative?
- f. Altro.

PARTE VALUTATIVA

3. Valutazione della corrispondenza tra le attività svolte nell'ambito del tirocinio e gli obiettivi formativi del corso di laurea in relazione ai "Descrittori di Dublino" elencati qui sotto (cfr. anche <https://www.unisi.it/ugov/degree/10913>).

a. Conoscenza e capacità di comprensione. Alla fine del ciclo di studio lo/la studente/studentessa disporrà di saperi interdisciplinari di carattere generale e di conoscenze settoriali specifiche nelle seguenti macro aree: area linguistica, area letteraria, area socioeconomica, area storico- filosofica, area artistica (*in che misura le conoscenze acquisite e la capacità di comprensione sviluppata durante il tuo percorso di studi sono state rilevanti per la tua esperienza di tirocinio? Le definiresti fondamentali, utili, inutili? E perché? Fornisci degli esempi*).

b. Conoscenza e capacità di comprensione applicate. Alla fine del ciclo di studio lo/la studente/studentessa sarà in grado di applicare le sue conoscenze e la sua capacità di comprensione agli ambiti professionali in cui esse vengono esercitate nonché di padroneggiare un ampio repertorio di strumenti tecnico-operativi

necessari per ideare e realizzare progetti e interventi in tali ambiti, stabilire relazioni con il contesto di riferimento, creare sinergie tra le diverse strutture e professionalità coinvolte, attingere alle conoscenze che provengono dal campo dell'esperienza e della ricerca (*in quali modi hai applicato le conoscenze acquisite e la capacità di comprensione sviluppata durante il tuo percorso di studi alle attività svolte durante la tua esperienza di tirocinio? Fornisci degli esempi*).

c. Autonomia di giudizio. Alla fine del ciclo di studio lo/la studente/studentessa sarà in grado di raccogliere e interpretare i dati ritenuti utili a produrre giudizi autonomi, dimostrando capacità di approfondimento e riflessione critica su temi sociali, scientifici o etici connessi al profilo specifico (*in che modo l'esperienza di tirocinio ha contribuito a sviluppare la tua autonomia di giudizio? Fornisci almeno un esempio*).

d. Abilità comunicative. Alla fine del ciclo di studio lo/la studente/studentessa sarà in grado di comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni a interlocutori specialisti e non specialisti utilizzando in modo consono una o più lingue e, nell'ambito di ciascuna, diversi registri linguistici (*in che modo l'esperienza di tirocinio ha contribuito a migliorare le tue abilità comunicative? Fornisci almeno un esempio*).

e. Capacità di apprendere. Alla fine del ciclo di studio lo/la studente/studentessa avrà sviluppato le capacità di apprendimento necessarie sia per intraprendere, con un elevato grado di autonomia, studi successivi sia per adeguarsi alle esigenze dettate dall'attività lavorativa (*in che modo l'esperienza di tirocinio ha accresciuto la tua capacità di apprendimento? Fornisci almeno un esempio*).

4. Valutazione complessiva dell'esperienza di tirocinio (è possibile usare come traccia tutte o solo alcune delle seguenti domande).

- a. Qual è il tuo livello di soddisfazione generale per i risultati raggiunti durante il tirocinio?
- b. Il tirocinio svolto ha cambiato la tua percezione del mondo del lavoro? Come?
- c. In che modo pensi che l'esperienza fatta potrà aiutarti nella tua futura vita professionale?
- d. E come influirà sul tuo approccio allo studio?
- e. Hai incontrato difficoltà nello svolgimento delle tue mansioni? Quali? E come le hai affrontate?
- f. Hai riscontrato delle criticità nella struttura ospitante? Quali? Come hanno influito sul tuo lavoro?
- g. Hai suggerimenti per migliorare le esperienze di tirocinio future?
- h. Altro.

“IMPARARE A IMPARARE”: OSSERVAZIONI SULL’INSEGNAMENTO UNIVERSITARIO DELLA SCRITTURA

*Eugenio Salvatore*¹

1. “IMPARARE A IMPARARE” ALL’UNIVERSITÀ

Nel contributo che qui si presenta si tenta di dare risposta a un problema avvertito come urgente “anche” in contesto universitario: quali sono i possibili strumenti per migliorare le competenze di lettura e di scrittura degli studenti? Lo studio si fonda su due presupposti strettamente connessi, il primo dei quali efficacemente descritto da Michele Colombo (2017: 129):

l’articolazione in verticale dell’insegnamento della scrittura non coincide con la creazione di compartimenti stagni, bensì con l’individuazione dei punti che dovrebbero costituire il centro dell’attività dell’insegnante in un certo stadio del percorso scolastico, catalizzandone gli sforzi di chiarificazione e imponendosi all’attenzione dell’alunno.

Il saggio di Colombo riguarda un curriculum verticale di scrittura (dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado), ma la riflessione può essere utilmente allargata anche all’insegnamento accademico. Se si considera infatti quest’ultimo come uno dei livelli del percorso di istruzione, va da sé che il docente universitario non possa “dare per scontate” competenze pregresse², il cui mancato raggiungimento spesso viene imputato dagli accademici alle carenze formative dei cicli scolastici precedenti³. All’università, insomma, non arrivano dei carducciani “grandi artieri” pronti a redigere inappuntabili testi argomentativi, compresa la tesi di laurea⁴. Si possono forse comprendere le motivazioni, ma non certo condividere le contromisure, proposte nel 2017 da 600 accademici per

¹ Università per Stranieri di Siena.

² Il presupposto che gli studenti universitari siano già in possesso di elevate competenze di scrittura è presente anche nei programmi ministeriali, come mostrato da Piemontese, Sposetti (2005: 9-11); d’altra parte, gli stessi docenti di scuola secondaria palesano difficoltà nell’insegnamento della scrittura (cfr. Rossi, 2019, con ampia ricognizione bibliografica); sullo stesso argomento, Notarbartolo (2019: 391) osserva che «le dimensioni linguistico-testuali, come curare la flessibilità sintattica, saper organizzare la successione tematica attorno a un’idea centrale, controllare le relazioni logiche dell’insieme, dominare gli strumenti della coesione testuale e dell’efficacia comunicativa, non sembrano oggetto di apprendimento sistematico». Sulla necessità di un curriculum verticale di scrittura che coinvolga anche l’insegnamento universitario cfr. anche Parola, 2019.

³ Su questo atteggiamento cfr. in particolare Lavinio, 2011: 289, con bibliografia menzionata in nota.

⁴ Su questo aspetto si veda l’ampia gamma di studi menzionati in Brusco *et alii* (2014: 147). In questo saggio si conduce un’analisi sulle competenze linguistiche in prove di accesso ai corsi di Laurea Magistrale, e – anche dopo tre anni di ciclo universitario – i risultati appaiono nient’affatto positivi (cfr. *ivi*: 161-163), tanto da consigliare anche a questo livello di studi «la progettazione e la realizzazione di percorsi sul testo argomentativo e sul lessico della conoscenza».

migliorare le competenze linguistiche dei neo-immatricolati. D'altra parte, pare inappropriato che i docenti universitari non partecipino attivamente al percorso di acquisizione di competenze linguistiche, e poco utile che assumano l'esclusivo ruolo di valutatori di queste competenze⁵.

Da questa riflessione deriva il secondo presupposto: se è vero che «l'acquisizione delle competenze che consentono di produrre testi scritti corretti, adeguati ed efficaci è [...] il risultato di un apprendistato più lungo e faticoso, che matura pienamente solo grazie a un'esposizione prolungata a modelli linguistici adeguati e a una coscienza vigile» (Prada, 2014: 249), allora anche l'università deve a pieno titolo farsi carico della sua parte di responsabilità nel percorso di acquisizione delle competenze di lettura e scrittura da parte dei discenti. Per tale ragione, in questo studio si è volutamente partiti dalla menzione di un saggio sulla scrittura scolastica, allargandone le conclusioni all'insegnamento universitario. Che, nella prospettiva qui assunta, non può esimersi dall'adottare strategie (analisi dei bisogni degli apprendenti e formulazione di percorsi efficaci per il miglioramento delle competenze) che si impongono ai docenti operanti nei cicli di studio precedenti.

Nei fatti, il docente universitario può dunque far uso di una certa "flessibilità" nell'adattamento del proprio approccio didattico. Ma non solo: nello stesso contesto universitario le strategie prima citate sono ampiamente impiegate nell'insegnamento linguistico di LS. E dunque: è possibile fare tesoro nell'insegnamento accademico di approcci, metodi e tecniche da decenni teorizzati dalla glottodidattica⁶, e a oggi fatti compiutamente propri soltanto dalla didattica delle lingue straniere?⁷ In particolare, in questo studio ci si concentrerà sul possibile impiego di strategie didattiche, tra cui induttività e sviluppo di processi metacognitivi, in grado di migliorare le competenze linguistiche (lettura e, soprattutto, scrittura). La convinzione generale che guida questa riflessione è che in ambito universitario si abbia a che fare con studenti che, se non possiedono competenze consolidate, hanno tuttavia una maturità che consente loro di sviluppare una abilità di grande importanza per il futuro professionale: quella di "imparare a imparare". E sta forse ai docenti universitari tentare di promuovere questa che potremmo definire una "competenza procedurale".

Come fondamenti teorici di questa prospettiva si possono menzionare studi di un decennio fa che già esponevano il problema. La condizione generale della didattica universitaria è efficacemente descritta da Cristina Lavinio (2011: 290), secondo la quale

la didattica universitaria, fatta prevalentemente con il metodo trasmissivo della lezione frontale e sostenuta da manuali sempre più fragili, sembra promuovere solo il possesso effimero di una serie di saperi frammentari, labili

⁵ Tra le tante voci a supporto dell'inclusione nel processo educativo degli studenti del percorso universitario, che deve fornire risposte didattiche per favorire l'apprendimento delle competenze linguistiche, appaiono efficaci le riflessioni recenti di Lubello (2019a: 179): «È bene ribadire che la scrittura accademica, quindi il livello più complesso di scritto in cui si cimenta lo studente universitario durante il suo percorso di studio, è un'abilità che non si conquista *ex abrupto*, ma richiede cure continue e un lavoro costante durante tutto il percorso educativo»; e di Palermo (2017b), che in disaccordo con la lettera dei seicento citata a testo, sostiene tra l'altro che «la comunità accademica dovrebbe lavorare fianco a fianco coi docenti, per esempio attraverso una formazione di qualità per quelli in servizio e l'adeguata riflessione sul percorso universitario per quelli futuri».

⁶ Sul valore e sull'efficacia dell'adozione di tecniche e materiali per l'insegnamento delle LS nell'insegnamento a studenti di madrelingua cfr. Marengo (2016: 691-693).

⁷ Va in questa direzione l'auspicio di Giuliana Fiorentino (2009: 10), secondo la quale sarebbe utile e vantaggioso «includere nella formazione del docente di italiano contenuti glottodidattici che sono parte della formazione del docente di lingua straniera».

e incapaci di radicarsi davvero nella memoria cognitiva degli studenti, utili magari per passare gli esami anche con buoni voti, ma destinati a dissolversi in breve tempo.

A partire dalla consapevolezza di questa condizione, Maria Pia Lo Duca (2008: 23) consigliava di «coinvolgere gli stessi allievi nella costruzione delle conoscenze mettendo in moto quelle capacità di base che sono l'osservazione, la classificazione, il confronto, l'ordinamento, l'inclusione, la categorizzazione». Fare questo è possibile adottando un approccio che tenti di sviluppare processi metacognitivi in grado di migliorare anche in autonomia le competenze degli studenti? Di seguito si tenterà di fornire alcuni esempi che dovrebbero permettere di dare una risposta affermativa a questa domanda. Verranno presentati tecniche e materiali impiegabili in due spazi dell'attività didattica universitaria: i laboratori di scrittura e l'insegnamento disciplinare (in particolare di carattere linguistico e storico-linguistico).

Per non rischiare fraintendimenti, occorre anzitutto qualche puntualizzazione su cosa si intenda per approccio induttivo. In questa sede non ci si scosterà dalla sua comune considerazione di processo attraverso cui l'apprendente, opportunamente guidato dal docente, diventa protagonista di un percorso di scoperta della lingua. È senz'altro vero, specie per la didattica della LS, che «l'applicazione del metodo induttivo diventa più complessa laddove il rapporto forma-funzione non sia biunivoco» (Palermo, 2015: 178). Nei casi (che riguardano in particolare il lessico, la sintassi e l'organizzazione del testo) in cui sia esclusa la possibilità di un'associazione inequivocabile tra forma e funzione, restano però valide da un lato l'associabilità tra fenomeno e comprensione e descrizione del suo funzionamento, e dall'altro la non associabilità tra forma e determinate funzioni (es. una errata reggenza preposizionale).

Un esempio che può descrivere queste casistiche è quello del gerundio irrelato in frasi implicite: la consuetudine sintattica di usare questo modo solo in frasi implicite con medesimo soggetto rispetto a quello della reggente è assai poco presente agli studenti, i quali da una parte non conoscono il concetto di coreferenzialità, e dall'altra attingono a piene mani a una struttura sintattica (le implicite al gerundio) evidentemente avvertita come diafasicamente sostenuta e morfosintatticamente semplice; ma sbagliano⁸.

2. I LABORATORI DI SCRITTURA

Da qualche decennio, nei percorsi universitari – e non solo nei corsi di laurea di area umanistica – è stato inserito uno spazio laboratoriale destinato a offrire un contributo al rafforzamento delle competenze di scrittura degli studenti: si tratta dei laboratori di scrittura (variamente definiti in ciascun Ateneo). L'intento di questi moduli, senz'altro apprezzabile, è quello di offrire anche all'interno dei curricoli universitari uno spazio dedicato all'addestramento alla scrittura. Nella gran parte dei casi, tali laboratori sono tuttavia gravati da una serie di difficoltà: il numero esiguo di cfu, e dunque delle ore di lavoro; la sostituzione della valutazione in trentesimi con un generico giudizio di idoneità, che abbassa giocoforza il livello di impegno degli studenti; il rischio di una ghehizzazione della competenza di comprensione e produzione scritta in questi spazi, senza che poi tali interventi siano accompagnati con omogeneità e continuità nel restante percorso

⁸ Sull'ampio uso del gerundio in frasi implicite non coreferenti in testi accademici cfr. l'interessante ricerca di Baragli (2018: 28-37); lo stesso ampio uso del gerundio irrelato in elaborati scolastici è segnalato da Prada (2016: 242).

universitario (rischio avvertito sin dall'attivazione di questi laboratori, cfr. Lubello, 2019a: 179)⁹.

Anche alla luce di queste problematiche, appare essenziale operare nei laboratori in una doppia direzione: una efficace individuazione dei bisogni degli apprendenti, e la strutturazione di singole attività o più complessive unità di lavoro che consentano non soltanto di riconsiderare con gli studenti aspetti della lingua già affrontati nei cicli precedenti, ma anche di fornire loro gli strumenti metodologici attraverso i quali possano elaborare «strategie autonome di apprendimento» (Palermo, 2015: 176) anche al di là dell'esperienza laboratoriale.

Quanto all'individuazione dei bisogni degli apprendenti, ci si limiterà in questa sede a dare conto delle lacune più marcate riconoscibili nei neo-immatricolati italiani:

1. la scarsa conoscenza esplicita delle regole grammaticali (cfr. ad esempio i risultati dell'analisi di Viale, 2011: 149), dovuta probabilmente al fatto che «a scuola si continua a fare, e male, una grammatica approssimativa, con un metodo trasmissivo e mnemonico che non attiva il ragionamento» (Lavinio, 2011: 289). L'abilità di operare riflessioni metalinguistiche è universalmente ritenuta essenziale per gli studenti universitari di discipline umanistiche, anche in considerazione dell'importanza di una «piena consapevolezza» delle regole grammaticali per un eventuale futuro professionale degli studenti come docenti di lingua (cfr. Palermo, 2015: 158-160)¹⁰. Per lo sviluppo di questa conoscenza esplicita, oltre a spazi extra-disciplinari *ad hoc* come – appunto – i laboratori, vengono spesso proposti moduli di grammatica italiana miranti, tra l'altro, a raggiungere la capacità di verbalizzare le regole¹¹.
2. Una delle maggiori competenze di un abile parlante (e scrivente) è senz'altro legata alla capacità di adattamento del proprio registro alla situazione comunicativa. Pertanto, è auspicabile che «gli studenti siano sensibilizzati all'idea che le differenze linguistiche tra testi diversi sono riconducibili a scelte di tipo stilistico istituzionalizzate e collegate a un sistema di attese» (Prada, 2016: 246). Questo tanto più in epoca di affermazione del testo digitale, che complica ulteriormente il riconoscimento delle paratie tradizionalmente attribuite alle nozioni di scritto, parlato e trasmesso (codificate per primo da Sabatini, 1982; e oggi sintetizzate da Rossi, 2011). L'affermazione dell'italiano delle scritture digitali porta certo con sé delle insidie, tra cui in particolare la sua affermazione come codice universalmente spendibile che

⁹ Su quest'ultimo rischio si può richiamare anche una giusta considerazione di molti anni fa, relativa all'analogo rapporto tra didattica delle lingue e laboratori linguistici: «non va comunque dimenticato che il laboratorio linguistico è soltanto un sussidio per l'insegnamento e che esso non potrà mai da solo determinare il successo della nostra opera didattica. È molto diffusa infatti l'idea che l'acquisto di un laboratorio sia garanzia di un insegnamento "moderno" ed efficace. Si tratta però di un'illusione ed anche di un'illusione pericolosa perché il laboratorio di lingue non è che un'attrezzatura costosa ed inutile se non vi sia stata una previa scelta di buon materiale didattico da parte di insegnanti preparati» (d'Addio Colosimo, 1983: 194-195).

¹⁰ De Caprio, Montuori (2010a: 564) osservano giustamente a questo proposito che «la capacità di svolgere riflessioni metalinguistiche [...] sarà da valutare come prerequisito per gli studenti delle Facoltà di Lettere, alla luce degli sbocchi professionali previsti dagli ordinamenti di gran parte dei Corsi di laurea attivati nelle facoltà umanistiche»; in ivi: 560-565 è anche ricostruito il dibattito degli ultimi decenni relativamente a questa competenza in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado.

¹¹ Oppure corsi più organici, come propongono De Caprio, Montuori (2010b: 258): «La capacità di fare osservazioni metalinguistiche è competenza desiderabile in ingresso negli studenti di tutte le Facoltà, ma deve essere considerata un prerequisito per quelli iscritti a Lettere. Eventuali carenze dovrebbero essere sanate in corsi di Lingua italiana perché possedere un'elementare terminologia tecnica così come avere un'idea chiara delle strutture della lingua sono competenze di base in vista della formazione linguistica da svolgere all'interno del curriculum triennale».

«rischia di depauperare e appiattire la varietà dello scritto» (Lubello, 2019a: 246)¹². D'altro canto, è ormai impossibile non confrontarsi con le scritture digitali¹³; anzi, è agevole trovare entro lo sterminato terreno del digitale nuove e interessanti risorse per la prassi didattica, specie attraverso l'impiego di testi multimodali come punti di partenza (ben noti agli studenti) per giungere attraverso passaggi trans-semiotici alla scrittura lineare (in ispecie argomentativa).

3. Legato all'ultimo aspetto è senz'altro il problema delle dimensioni del bagaglio lessicale degli studenti, considerato sia in senso passivo che attivo¹⁴. Più ancora che gli altri punti, per questo settore della lingua l'assunzione di responsabilità dell'insegnamento accademico dovrebbe essere assoluta, poiché «l'acquisizione del lessico, in particolare del lessico astratto, non può che essere progressiva» (Serianni, 2019: 24)¹⁵. Tuttavia, molto spesso si ha l'impressione che ci si affidi, nelle aule universitarie, all'apprendimento implicito del lessico ("leggi e imparerai nuove parole"), mentre sarebbe forse utile che anche il percorso accademico si occupasse incisivamente di questo problema.
4. Il quarto livello di precarietà delle competenze degli studenti riguarda la testualità, il settore della lingua studiato con maggiore difficoltà nelle scuole. Questo da un lato perché è ancora molto in uso (nei manuali e nella prassi scolastica) l'esame «della frase decontestualizzata, tipicamente dichiarativa e in terza persona» (Dal Negro, Pani, 2019: 48); dall'altro perché – prima di tutto nei manuali – scarseggiano attività didattiche relative «alla coerenza, alla coesione, alla capacità di gestire la progressione tematica, alla capacità di codificare e decodificare adeguatamente le informazioni implicite in un testo» (Palermo, 2020b: 20). Questo determina negli allievi uno scarso addestramento alla buona costruzione dei testi, che non può che avere ricadute sugli elaborati accademici se non si interviene in maniera organica in avvio del percorso universitario¹⁶.

¹² Per quanto, d'altra parte, Lubello (2019b: 11) osserva che «non si assiste al rarefarsi della scrittura (e della lettura), ma a nuove (in parte) pratiche e modi di scrivere e di leggere, e a un ecosistema testuale variegato e complesso»; all'interno del quale, osserva nello stesso volume Giuliana Fiorentino (2019: 42), «molti testi in rete presentano una vicinanza strutturale con quelli a stampa tradizionali, soprattutto nelle proprietà costitutive e irrinunciabili». Va dunque forse ridimensionata l'idea di una destrutturazione linguistica e testuale imposta dall'avvento della lingua in rete.

¹³ Sulla necessità per la didattica scolastica e universitaria di confrontarsi con le tecnologie digitali cfr. su tutti Palermo (2017a: 99-126); e Telve (2016). Per percorsi didattici che tengono conto delle competenze linguistiche indispensabili nel mondo digitale cfr. ad esempio, per i testi valutativo-interpretativi ricorrenti nel Web e per esercitazioni in classe sulla recensione, l'interessante proposta di de Roberto, Orlando (2019). Per un resoconto sull'impiego reale delle nuove tecnologie tra i docenti di scuola secondaria cfr. l'indagine di Clemenzi (2016).

¹⁴ In glottodidattica si usa anche la distinzione tra lessico "ricettivo e produttivo" (cfr. La Grassa, 2016: 6-8).

¹⁵ Sull'argomento, oltre alla trattazione teorica dell'articolo citato a testo (cfr. Serianni, 2019: 24-31), un particolare riguardo all'acquisizione della competenza lessicale viene dato da Serianni (2013) e D'Aguanno, (2019; cfr. in particolare l'ampia ricognizione bibliografica sull'argomento presente a p. 93).

¹⁶ In particolare sugli ultimi due aspetti (arricchimento lessicale e necessità per i docenti di affrontare il tema delle inferenze da decodificare nel testo), si veda l'esautiva trattazione di Serianni, 2019; più in generale, queste criticità sono evidenziate in numerose ricerche: si cita qui a titolo di esempio l'interessante analisi di Giuliano (2017) su un corpus di elaborati dei laboratori di scrittura dell'università di Catania, dalla quale emerge che «le carenze più ricorrenti si sono rilevate non tanto sul piano ortografico e morfologico ma, in modo più accentuato, nella gestione dei registri lessicali e nell'elaborazione e strutturazione logico-sintattica del pensiero, con un significativo procedimento di riduzione dei contenuti di partenza» (Giuliano, 2017: 246). Nella scuola secondaria di II grado, tra l'altro, i docenti si mostrano pienamente consapevoli di questi "bisogni" degli studenti in uscita; in una interessante ricerca su questo argomento, Rossi (2019: 64) osserva che «gli insegnanti rilevano punti di sofferenza nella scrittura dei propri alunni [...] su: lessico, sintassi e

Si tenterà dunque nelle prossime pagine di fornire alcuni esempi di attività miranti ad affrontare i problemi appena esposti.

2.1. Riflessione metalinguistica autonoma


L'ampliamento della conoscenza di processi tecnici (e della relativa terminologia) è senz'altro ottenibile in maniera implicita all'interno dei corsi curricolari, visto che a nessuno è richiesto in entrata all'università di conoscere cosa è l'afèresi, il *linguistic landscape* o la vocale turbata. D'altra parte, nei laboratori potrebbe essere utile lavorare sulla comprensione e verbalizzazione di nozioni solo implicitamente possedute (si spera) dagli studenti. A tale scopo si possono proporre percorsi induttivi di scoperta delle regole grammaticali, che idealmente seguono, nella progressione del ciclo di istruzione, quelli proposti da Palermo, Ciampaglia, Pacini, Salvatore (2019). Un solo esempio (Figura 1) da un percorso induttivo riguardante l'individuazione delle regole per la scelta dei verbi ausiliari nei tempi composti (da Palermo, Ciampaglia, Pacini, Salvatore, 2019: 292-293):

Figura 1. Percorso induttivo per comprendere come scegliere gli ausiliari nei tempi composti

DALL'ESPERIENZA

➔

ALLA SCOPERTA DELLA REGOLA


VIDEOLEZIONE

La scelta dell'ausiliare nei tempi composti

I tempi composti si possono formare sia con l'ausiliare *essere* sia con l'ausiliare *avere*. Proviamo a scoprire in quali casi è obbligatorio l'uso dell'uno e dell'altro. Nel seguente brano sono evidenziati in grassetto i tempi composti formati con *essere*, e sottolineati quelli formati con *avere*.

Ieri mattina **mi sono svegliato** alle 9.00, ho preso un caffè e ho mangiato un cornetto. Poi **mi sono lavato**, **mi sono pettinato** e infine **mi sono vestito**. Tutto come sempre? Certo che no! Ieri ho fatto il primo colloquio di lavoro della mia vita.

Sono uscito di casa alle 8.00 con un'ansia terribile, ho telefonato due volte a mia madre per chiederle se **mi fossi dimenticato** qualcosa a casa. Ho bevuto più acqua del solito e dopo una buona mezz'ora **sono arrivato** all'indirizzo che mi hanno indicato. **Sono salito** col cuore in gola, ma appena entrato **mi sono calmato** in un istante. Mi hanno presentato la responsabile dei colloqui, una ragazza simpatica e affabile. Ho risposto a tutte le domande, non ho avuto nessun problema e l'emozione è **scomparsa** col passare del tempo. Non so se mi assumeranno, ma sono contento: **è stata** un'esperienza interessante e formativa.

costruzione del testo, sia dal punto di vista del contenuto che della concatenazione delle idee». Tentando di indagare le ragioni di questo stato di cose, Notarbartolo (2019: 392) osserva condivisibilmente come «il grande lavoro che a scuola si fa su tipologie e generi riguarda in realtà un solo aspetto dell'entità-testo, cioè l'intenzione generale e specifica, ma che non affronti le altre caratteristiche tipiche di un testo, per esempio la coerenza e l'efficacia comunicativa».

Abbiamo inserito nella colonna di sinistra tutte le forme verbali presenti nel testo. Ora completa la tabella con l'infinito di ciascun verbo. Indica poi se si tratta di un verbo transitivo, intransitivo o riflessivo/pronominale.

forma verbale	infinito	transitivo	intransitivo	riflessivo/ pronominale
mi sono svegliato	svegliarsi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
ho preso		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ho mangiato		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mi sono lavato		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mi sono pettinato		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mi sono vestito		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ho fatto		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sono uscito		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ora completa la regola: **la scelta dell'ausiliare nei tempi composti.**

Nei tempi composti, usiamo sempre l'ausiliare *avere* quando il verbo è
 Usiamo sempre l'ausiliare *essere* quando il verbo è in forma
, o

Coi verbi, invece, l'ausiliare non è fisso.

Il percorso prevede dunque la lettura di un testo, non necessariamente autentico, in cui siano presenti *pattern* linguistici sui quali si desidera poi attrarre l'attenzione del discente protagonista del processo didattico.

Lo stesso si può prevedere per l'esplicitazione di norme più complesse, quali ad esempio la nozione di coreferenzialità per le frasi implicite, la distinzione tra frasi completive introdotte da *che / come*, i parametri contestuali (distanza lineare e potenziale ambiguità: cfr. Palermo, 2013: 169) che regolano il rimando anaforico attraverso i pronomi relativi. Si tenta di seguito un esperimento per quest'ultimo argomento. Al breve testo segue una tabella con la richiesta di individuazione del pronome e del suo antecedente, e poi l'esplicitazione della "regola" per mezzo di un *cloze*:

Leggi il testo e individua, sottolineandoli, i pronomi relativi presenti:¹⁷

La Polfer è il reparto della Polizia di Stato che gestisce la sicurezza all'interno delle stazioni ferroviarie, nelle quali sono previsti spesso controlli a campione sulle persone che mirano ad accertare il possesso dei biglietti e di regolari documenti da parte dei viaggiatori. Di recente, il servizio della Polfer è stato affiancato da quello di tutor di Trenitalia, i quali offrono sui binari informazioni ai viaggiatori e assistenza nei casi, non infrequenti, di ritardi che possono provocare reazioni scomposte da parte degli utenti. I tutor possono anche salire sui treni (regionali veloci e Intercity) in forte ritardo, per assistere i viaggiatori e agevolare il compito dei macchinisti, che potrebbero richiedere con insistenza informazioni sul ritardo accumulato. Allo stesso modo, sui

¹⁷ L'attività risulta svolta per comodità di lettura. Le porzioni sottolineate sono quelle la cui risoluzione sarebbe affidata agli studenti.

treni sono previsti controlli da parte degli agenti della Polfer, i quali mirano a garantire la sicurezza all'interno dei convogli.

Ora completa la tabella, inserendo i pronomi sottolineati e il loro antecedente:

pronome	antecedente	certo o ambiguo?
1. che	reparto della Polizia di Stato	certo
2. nella quali	stazioni ferroviarie	certo
3. che	controlli a campione	ambiguo
4. i quali	tutor di Trenitalia	certo
5. che	ritardi	certo
6. che	i viaggiatori	ambiguo
7. i quali	controlli	ambiguo

Ora completa la regola completando il testo che segue:

I pronomi relativi garantiscono il rinvio a un referente menzionato nella frase appena precedente. Quando si usa il pronome *che*, il riferimento anaforico non è individuabile attraverso marche morfologiche e può svolgere nella nuova frase il ruolo sintattico di soggetto o di complemento oggetto. Quando si usa il pronome quale/quali, il riferimento anaforico è individuabile attraverso una marca morfologica che segnala il numero e può svolgere il ruolo di complemento indiretto nella nuova frase.

Il corretto legame tra rinvio anaforico e antecedente è garantito da due parametri, senza il rispetto dei quali si rischia che la continuità tematica del testo sia precaria: 1. la distanza tra pronome e antecedente, che ad esempio nel caso 6 è troppo ampia per garantire il legame tra rinvio e referente. In generale, l'individuazione dell'antecedente è certa quando il pronome relativo è posto immediatamente dopo l'antecedente, senza che tra questi elementi siano interposti altri sostantivi che potrebbero rendere ambigua l'individuazione del legame; 2. la potenziale ambiguità, vale a dire la presenza nella frase precedente di due o più sostantivi che possono potenzialmente rappresentare un antecedente. In questi casi, per evitare l'ambiguità che si rintraccia ad esempio nei casi 3 e 7 è indispensabile tenere fede al primo parametro, e fare in modo che tra anafora e antecedente la distanza sia minima; ad esempio, nel caso 3 si può modificare la frase in questo modo: *sono previsti spesso sulle persone controlli a campione che mirano ad accertare il possesso dei biglietti e di regolari documenti da parte dei viaggiatori.*

2.2. I registri comunicativi e l'estensione del lessico

La questione dell'adeguato registro comunicativo è cruciale, visto che la violazione di questo principio è assai diffusa. Lubello, Nobili (2018: 58) considerano il «riversamento di tratti non adeguati all'interno di produzioni che richiederebbero un altro registro» l'elemento caratterizzante dei cosiddetti «semicolti di oggi». Osservazione condivisibile, ma riferibile (si spera) con gradazione solo tenue agli studenti universitari. Resta il fatto che il lavoro sui registri comunicativi può essere orientato da alcuni presupposti che qui si ritengono fondanti per l'azione didattica. Intanto, appare essenziale «riconoscere la fenomenologia di contatto tra scritto e parlato, nelle loro varie forme, che si manifesta nei

testi prodotti dai nostri giovani» (Prada, 2016: 239). D'altra parte, occorre essere consapevoli che questo contatto è fortemente influenzato dalle nuove tecnologie digitali: la loro affermazione rappresenta una realtà con la quale confrontarsi nel percorso didattico, senza biasimarla né idolatrarla (cfr. Palermo, 2017a: 99-100). Si veda dunque un primo esempio di attività in cui il confronto tra registri comunicativi può utilmente essere svolto a partire dalle consuetudini scritte degli studenti, per tendere con consegne mirate verso la realizzazione di testi "solidi" con registro adeguato. Nella seguente Figura 2 sono presentati un testo ipoteticamente realizzato sullo schermo di un cellulare, accompagnato da una consegna vincolante dal punto di vista sintattico:

Figura 2. *Dalla scrittura liquida alla scrittura lineare*

COGLI LA SFIDA Dividetevi in coppie. Il messaggio che leggete segnala la conclusione della storia d'amore fra Luca e Alessandra (e Antonella). Immaginate e raccontate la loro storia in un testo formato da dieci frasi complesse, ciascuna delle quali ha una frase reggente e una frase subordinata. Mentre scrivete la storia, sottolineate le dieci frasi subordinate. Poi leggete le storie in classe e l'insegnante premierà la più fantasiosa (e meglio scritta).

OGGI

Grazie mille di esistere 21:07

Prego Antone 21:07 ✓✓

Amore 21:07 ✓✓

Antone? Antone di Antonella? 21:09

Il tuo t9 ha salvato questa parola perché messaggi con una che si chiama Antonella 21:10

O perché parli con i tuoi amici di quanto tu sia innamorato di Antonella 21:10

Chissà cosa avrà Antonella più di me allora... Sono proprio curiosa 21:11

Sappi sempre che ci vai solo a perdere. Buon appetito 🍴 21:12

Scrive un messagg...

Attività di questo tipo possono sollecitare un mutamento di registro comunicativo, che va nella direzione di un passaggio dalla scrittura liquida del Web (ben presente nella quotidianità degli studenti) alla scrittura solida argomentativa. Inoltre, esercizi come questo possono auspicabilmente sviluppare quella consapevolezza di dover "imparare a imparare" di cui si è detto in premessa, in questo caso rivolta all'impiego di un registro adeguato al diverso contesto comunicativo.

Lo stesso obiettivo può essere perseguito attraverso trans-codificazioni, con passaggi al testo argomentativo a partire da video-tutorial, canzoni (ad esempio quelle con più chiara linearità narrativa come *Il pescatore* di De André o *La vasca* di Britti), e – in generale – commistioni di canali semiotici. È il caso, ad esempio, dell'attività che segue (Figura 3), dove si richiede di mescolare proficuamente una serie di codici e registri:


Figura 3. *Mescolanza di codici e registri*

Completa gli spazi mancanti nei seguenti manifesti pubblicitari: *immagine, slogan, descrizione del prodotto.*



Da sempre puntiamo a una tecnologia che sia potente ma facile da usare. Più utile, più immediata, più vicina. E oggi nel rapporto fra uomo e

Per vivere in città





Paella Ricca

Oltre ad attività singole, si possono proporre anche vere e proprie unità di lavoro utili ad agevolare la comprensione delle differenze tra registri comunicativi. Nell'unità che si presenta di seguito si lavora peraltro su un'altra competenza essenziale per la produzione e fruizione nell'ambito della comunicazione mediata tecnicamente: l'approccio filologico

ai testi digitali. Difatti, come sostenuto condivisibilmente da Palermo (2017a: 100), «qualsiasi intervento è destinato all'inefficacia se non si lavora a monte su una competenza fondamentale: la capacità di leggere un testo valutando l'attendibilità delle informazioni che contiene». Nell'attività che segue (Figura 4) sono trasversalmente (e induttivamente) stimulate le competenze di lettura consapevole, e la capacità di adattare la propria argomentazione al registro comunicativo più idoneo¹⁸.

Figura 4. *Dalla lettura consapevole alla scrittura consapevole*

2 RICONOSCI Fate una ricerca sulla biografia di Lady Diana. In coppia, cercate sul Web tre fonti che ritenete attendibili: una da un'enciclopedia on-line, una da un quotidiano on-line e una da un sito di informazioni. Spiegate poi in classe perché avete scelto queste fonti.

3 CREA E MANIPOLA **PRODUZIONE** Nelle stesse coppie, elaborate un breve profilo biografico (massimo una facciata di quaderno) della principessa, concentrandovi nell'ultimo capoverso sulle circostanze della sua morte. Immaginate che la biografia vada poi pubblicata su Wikiscuola, portale di informazioni per studenti.

4 COGLI LA SFIDA Leggete questo articolo sulla morte di Lady Diana. L'articolo è modificato, e contiene sette informazioni false. In coppie diverse da quelle formate in precedenza, provate a cercarle; vince la coppia che le rintraccia tutte nel più breve tempo possibile.

Tunnel de l'Alma, Parigi: notte tra il 30 ed il 31 agosto 1997

Agli studenti viene richiesta una doppia consapevolezza “filologica”: la capacità di informarsi attraverso fonti attendibili nell'esercizio 2, e quella di valutare la veridicità delle informazioni rintracciate on-line nell'esercizio 4, nel quale è indispensabile un preventivo e mirato intervento del docente per manipolare il testo/i testi presentati (modificandone alcune informazioni). Nell'esercizio 3 si chiede agli studenti anche uno sforzo di elaborazione di un testo argomentativo, che necessariamente dovrà differenziarsi per registro e costruzione testuale rispetto ai testi giornalistici fruiti negli esercizi 2 e 4.

Quanto all'ampliamento del lessico, la cui trattazione si interseca evidentemente con la questione dei registri, basterebbe intanto adottare in ambito accademico una prospettiva in continuità con quella descritta per l'insegnamento scolastico da Serianni (2013) e Cardinale (2015). A questa si può aggiungere un intervento su una criticità elevata nei neo-immatricolati: il tentativo di far uso di terminologia diafasicamente alta (o presunta tale) che però non si padroneggia, e che dunque spesso viene impiegata fuori contesto. In questo senso, appare più che mai attuale la raccomandazione di «porre attenzione al fatto che non esistono, nelle lingue, sinonimi assoluti, cioè parole che possono scambiarsi in qualsiasi situazione possibile» (Colombo, 2006: 136). Allo scopo di promuovere la «padronanza dell'intera “informazione lessicale” [...] delle parole» (D'Aguanno, 2019: 95)¹⁹, oltre alla proficua proposta di testi con scelta multipla di item lessicali, si può

¹⁸ Lavori di questo tipo sono presentati da Tavosanis (2013 e 2017) con la proposta di redazione di voci di Wikipedia; si tratta di attività in cui, come espone l'autore in modo condivisibile, «il coinvolgimento in lavori che non sono semplici esercizi scolastici, ma sono pubblicati in un sito noto, usato e apprezzato da moltissimi studenti, colma una buona parte della separazione tra mondo della didattica e mondo reale» (Tavosanis, 2017: 181).

¹⁹ Intesa come «padronanza di tutti gli aspetti relativi alla forma (ortografia, ortografia e morfologia), alla semantica (significato principale, accezioni e relazioni semantiche) e all'uso (valenze, reggenze, collocazioni e registro)» (D'Aguanno, 2019: 95). A queste osservazioni si aggiunga l'interessante riferimento all'impiego

stimolare il corretto uso del dizionario dei sinonimi e contrari con esercizi di semplificazione o tecnicizzazione del registro linguistico di un testo attraverso la modifica di suoi item lessicali²⁰. Oltre all'attività in sé, conta – come più volte detto – la sollecitazione della capacità di “imparare a imparare”, in questo caso riferita al fatto che le parole non sono tutte uguali, e non tutte ugualmente impiegabili in qualsiasi contesto comunicativo. Un esempio per ciascuna tipologia:

Sostituisci le parole sottolineate con altri vocaboli più semplici, ma ugualmente adatti al registro del testo. Aiutati consultando il *Dizionario dei sinonimi e contrari*:

Il nostro Istituto attua (realizza) l'Alternanza Scuola-Lavoro, cioè percorsi flessibili e personalizzati di integrazione (...) tra Formazione e mondo del lavoro per garantire (...) agli studenti una preparazione professionale aggiornata con le esigenze del Territorio.

L'Alternanza Scuola-Lavoro è una didattica innovativa (...), uno stile di insegnamento e di apprendimento che ha la finalità (...) di valorizzare, come momenti interdipendenti (...) di formazione lo studio e la pratica lavorativa, rendendo così possibile un'integrazione efficace tra le acquisizioni (...) maturate in entrambi contesti.

Prevede azioni diversificate (...) per i tre settori, volte a (...) verificare l'efficacia della preparazione scolastica rispetto alle richieste dell'Impresa/Ente, a favorire l'orientamento dopo il diploma e ad agevolare (...) l'inserimento nella realtà produttiva.

L'Alternanza Scuola-Lavoro prevede una progettazione comune tra il tutor scolastico e il tutor aziendale che si occupano di condurre (...) e seguire lo studente in tutte le fasi del percorso per conseguire (...) gli obiettivi di formazione prefissati.

Sostituisci le parole sottolineate con altri vocaboli più tecnici, maggiormente adatti al registro del testo. Aiutati consultando il *Dizionario dei sinonimi e contrari*:

Scrivere bene, disse un sommo linguista, «è una cosa che sa di miracoloso, una cosa da perigliarvi la vita». Emessa la memorabile sentenza, in cui sembra esserci (esprimersi) una visione sacrale della scrittura, lo scienziato si affrettò a ridimensionarla o equilibrarla con un'intelligente idea (...) sulla rilevanza dei testi inclini al pratico piuttosto che al bello. L'importante volume di Luisa Revelli dice (...), sulla base di un vasto corpus documentario e ordinato con pionieristica caparbietà dalla brava (...) Autrice, che dai tempi dell'Ascoli a oggi l'italiano scolastico ha gradualmente perduto quote significative di retorica, mentre ha preso (...) un assetto ortografico sempre più stabile e si è ammodernato nelle strutture e nel lessico. Tuttavia tende ora a determinarsi, rispetto ai tempi in cui l'italiano scolastico coincideva quasi con l'italiano tout court, «una progressiva diminuzione (...) della forbice tra le attese, riconducibili al modello di lingua virtuale proposto come modello, e le produzioni effettive degli alunni, risultato dell'esposizione alla pratica

del *mobile-learning* per l'estensione del lessico (adattabile, in giusta proporzione, anche al contesto universitario) di Fiorentino, Cacchione (2011).

²⁰ A questo proposito, va senz'altro menzionata in questa sede la ricognizione sulla didattica dei linguaggi specialistici di Gualdo (2016: 376-378). Esercitazioni su registri e lessico sono possibili con ciascuna lingua speciale, il cui lessico può essere incrementato attraverso percorsi mirati; si vedano, ad esempio, le interessanti proposte di D'Aguanno (2019) per il lessico accademico, Ortore (2019) per il lessico scientifico, Pirazzo, Rati (2019) per il lessico burocratico.

linguistica». In questo senso, rileva sempre l'Autrice, «l'etichetta di italiano scolastico rischia allora di essere (...) oggi un modello scrittorio poco spendibile nella vita reale (...)», che talvolta si riduce a poche regolette stereotipate, frutto della «cristallizzazione convenzionale di norma un po' ingenua». La studiosa menziona l'uso di *egli* ed *ella*, il rigetto dell'apostrofo in fondo al rigo (dello / amico), il ricorso a sinonimi difficili (...) per evitare una ripetizione, aspetti peraltro da vedere (...) con indulgenza rispetto alle «grossissime sviste sintattiche, trascuratezze ortografiche o maldestri usi interpuntivi» rilevabili nei testi di tanti studenti universitari.

(Fonte: Trifone P., Prefazione a Revelli L., *Diacronia dell'italiano scolastico*, Roma, Aracne, 2013, pp. 11-12)

2.3. Organizzazione del testo

L'organizzazione del testo è tra i settori della lingua più complessi da insegnare, essenzialmente per due ragioni: la preparazione non approfondita in questo ambito dei docenti di scuola; la sfuggente associazione forma-funzione di cui si è parlato in avvio. La comprensione e l'impiego dei meccanismi di elaborazione di un testo ha dunque bisogno, più che in altri casi, di una propedeutica capacità di riconoscere e riprodurre buoni modelli testuali. E, anche in questo caso, l'assunzione di responsabilità di un docente universitario può essere la medesima che si va sostenendo in questo saggio: stimolare la capacità di "imparare a imparare". Sono senz'altro utili in questo senso attività di rielaborazione, manipolazione e *retelling*, che tra l'altro sono previste in varia misura nelle prove dell'esame di Stato entrate in vigore nel 2019²¹.

Negli ultimi anni, peraltro, studiosi e docenti si sono molto interessati all'argomento della competenza testuale, offrendo alla comunità scientifica e didattica molte strategie e attività utilmente spendibili. Tra queste, vanno segnalati intanto alcuni interessanti contributi che riguardano intere unità di lavoro: il lavoro proposto da Ruggiano (2019) sul riconoscimento della struttura testuale di un testo argomentativo, a cui segue in seconda battuta un lavoro più analitico sulla sintassi²²; la proposta di Graffigna (2019: 383) di «produrre brevi testi rispettando determinati vincoli e/o consegne relative a un aspetto della forma», sulla base del suggerimento di consegne vincolate per l'elaborazione di testi offerto da Serianni, Benedetti (2009: 83); l'impiego di esercizi di «manipolazione, trasformazione, variazione linguistica e testuale» promossi da Notarbartolo (2019: 395-400) per compensare le lacune in ambito testuale e pragmatico della formazione degli studenti²³; la rielaborazione narrativa attraverso un'attività multimodale come il *film retelling* (cfr. Tarallo, 2016).

²¹ Cfr. Luca Serianni *et alii*, *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce della prima prova scritta dell'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione*.

www.miur.gov.it/documents/20182/0/documento+di+lavoro.pdf/051e56ce-1e57-471d-8c9f-9175e43b8c0c.

²² La riflessione si fonda su due basi condivisibili e quanto mai attuali: «la prima è che l'efficacia dell'argomento è legata prima di tutto alla scelta di dati e garanzie adatti allo scopo e al contesto. L'argomento, cioè, funziona se le garanzie (o regole generali) su cui si fonda sono credibili per il ricevente. Bisogna, insomma, mettere gli studenti in guardia dai ragionamenti infondati, prima che dagli argomenti mal costruiti: la coerenza, in tutte le sue sfaccettature, è un principio più importante della coesione e della sintassi» (Ruggiano, 2019: 377-378; e cfr. sull'argomento anche Notarbartolo, 2016).

²³ Sulle necessità relative alla formazione dei docenti di scuola cfr. le interessanti riflessioni di Librandi (2011 e 2014) e Sabatini (2014).

D'altra parte, sono stati di recenti proposti contributi altrettanto validi miranti a sollecitare singole componenti sintattico-testuali di un elaborato: è il caso di tracce come «Scrivi un breve testo di senso compiuto su un argomento a tua scelta in cui utilizzi i seguenti segnali di connessione: *in principio, in seguito a questi fatti, se si considera*» (Graffigna, 2019: 384), in cui alla relativa importanza attribuita al contenuto si accompagna un lavoro mirato (e proponibile anche induttivamente) sul corretto impiego di articolatori testuali che indirizzano fortemente le fasi dell'argomentazione. Altre attività che sollecitano il miglioramento delle competenze testuali degli studenti sono le scritture imitative e le rielaborazioni: nel primo caso, entra in gioco il non sottovalutabile aspetto psicologico per cui «lo studente, seguendo e riproducendo un modello sintattico-testuale, sperimenta il fatto di riuscire anche lui a realizzare testi corretti (coerenti e coesi)» (Graffigna, 2019: 390); nel secondo, si possono menzionare gli esperimenti di elaborati di immedesimazione (cfr. Italia, 2019), in cui viene realizzato un esercizio simile al role-play che consente, allo stesso modo, di elaborare un testo autonomo sulla base però di un riferimento (in questo caso un testo letterario da rielaborare in forma scenica).

Oltre a queste buone pratiche didattiche, possono rappresentare esperimenti di una certa efficacia le correzioni *inter pares* di elaborati altrui (anonimi), sulla scia del lavoro pionieristico proposto da Serianni, Benedetti (2009)²⁴. Questa strada può essere battuta in aula in molti modi; se ne segnalano due. In primo luogo, la proposta di elaborati scolastici o accademici con evidenti lacune di coerenza testuale; per tale attività, può essere utile una lettura *in plenum* di luoghi critici, da commentare con il gruppo classe per non far avvertire alcuna intenzionalità valutativa e stimolare l'interesse e la curiosità degli studenti universitari. Si prenda a titolo di esempio la rassegna di problemi di coerenza testuale denunciati da Luca Serianni in una lezione di formazione tenuta ai Lincei nel 2011²⁵. Se si blocca la proiezione del video sui momenti in cui vengono proposti al pubblico i luoghi critici, si possono sollecitare gli studenti a fornire risposte sui problemi rintracciati. Si vedano i primi cinque casi presenti nel video:

- 1) è strano però che Polifemo dedichi tutto il suo tempo a mungere, curare e allevare le pecore, dato che lui è così malvagio.
- 2) purtroppo la morte è uno dei tanti fenomeni più diffusi, sin dalla Preistoria.
- 3) lui per me è un ragazzo bello, carino, ma allo stesso tempo anche simpatico per i miei gusti.
- 4) un altro esempio è quello che noi ragazze siamo molto diverse dai maschi, almeno da quello che mi sembra; perché noi rispetto ai maschi cerchiamo sempre l'abbraccio, il bacetto, che ci fa sentire al sicuro da tutte le cose che ci sembrano brutte. Al contrario i maschi cercano di dare il meglio di loro ma poi alla fine non ci riescono.
- 5) sicuramente uno dei problemi che investe il mondo intero e tutta l'umanità è l'integralismo islamico.

In secondo luogo, si potrebbe proporre la correzione di elaborati di colleghi pari grado o di studenti di grado leggermente inferiore²⁶, per individuare problemi di costruzione testuale più difficilmente rintracciabili nei propri elaborati. Nei laboratori di scrittura questa attività è quasi obbligatoria in presenza di una platea di partecipanti molto estesa,

²⁴ Si tratta di un lavoro che potrebbe essere promosso anche nelle tesi di laurea, e che può fornire interessanti risultati di ricerca oltre che notevoli impulsi formativi al laureando.

²⁵ Il video è attualmente all'URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nMzzPx1OILo&t=393s>.

²⁶ È il caso ad esempio dell'interessante esperimento di Lubello, Nobili (2019), con la correzione di elaborati in italiano di studenti slovacchi affidata a triennialisti dell'università di Salerno.

ma riveste senz'altro un'importanza rilevante sia se fatta in classe (correzione fra pari senza alcun filtro affettivo), sia se fatta a distanza rendendo anonimi gli elaborati dei colleghi.

3. I PERCORSI CURRICOLARI

Si può infine tentare di stimolare autonomi processi metacognitivi anche per affrontare contenuti curricolari. Nella convinzione, già espressa più volte, che gli studenti universitari debbano “imparare ad imparare”, si possono utilmente proporre esercizi – altrimenti impiegabili ai fini della valutazione – per introdurre alcuni argomenti curricolari. Si pensi ad attività di trans-codificazione come le seguenti (Figura 5), entrambe centrate su due aspetti del lessico individuabili induttivamente²⁷:

Figura 5. *Lo studio induttivo del lessico attraverso trans-codificazioni*

Alle seguenti immagini corrispondono delle parole polirematiche.

SELEZIONARE LA RISPOSTA CORRETTA

FERRO



Vero Falso

SPESA



Vero Falso

A queste immagini corrispondono dei geosinonimi, cioè parole diverse in varie regioni d'Italia. Vero o falso?

SELEZIONARE LA RISPOSTA CORRETTA



Vero Falso



Vero Falso

²⁷ In entrambi i casi si tratta di esercizi allegati nel portale dell'editore il Mulino (pandoracampus.it) a Palermo (2020a).

In entrambi i casi, si tratta di associare un fenomeno conosciuto o conoscibile senza grandi difficoltà (si pensi allo statuto delle polirematiche, facile da cogliere attraverso l'associazione diretta tra struttura con più lemmi e referente unico rappresentato iconograficamente) alla terminologia metalinguistica che lo descrive. Per lo stesso scopo, si possono proporre attività che sollecitino conoscenze teoricamente già acquisite in ambito scolastico, e che all'università vanno processate (anche induttivamente). È il caso ad esempio di un'associazione forma/fenomeno sulle classi nominali (Figura 6), mirante a fissare un argomento morfologico teoricamente già presente nella coscienza linguistica (passiva) degli studenti:

Figura 6. *Lo studio induttivo della morfologia nominale*

4a classe monosillabi invariabili	5a classe maschili in -a	1a classe maschili in -o/-i	3a classe femminili in -e/-i
4a classe prestiti non adattati invariabili	4a classe plurisillabi tronchi invariabili	4a classe invariabili in -i	
2a classe femminili in -a/-e	6a classe alternati in -o/-a	3a classe maschili in -e/-i	

Abbina ciascuna delle seguenti parole alla classe nominale in elenco.

1. stazione _____
2. libertà _____
3. sedia _____
4. armadio _____
5. crisi _____
6. farmacista _____
7. uovo _____
8. cellulare _____
9. sport _____
10. re _____

In presenza invece di fenomeni (e terminologie di riferimento) presumibilmente meno noti agli studenti, si può comunque procedere all'esame di testi che mostrino le caratteristiche oggetto di analisi. Magari impostando una unità di lavoro che non si riduca alla semplice osservazione e classificazione del fenomeno. Si pensi al seguente estratto del romanzo *Achille pie' veloce* di Stefano Benni (2003: 12-13), lampante esempio di riferimenti cataforici a un referente la cui esplicitazione è nient'affatto banale nel corso del brano:

Sembrava tutto tranquillo, e l'uomo con i libri sottobraccio, di nome Ulisse, sistemò i libri in una busta di plastica per non bagnarli e si sedette. Ma i demoni dell'autunno annunciarono un imminente rivolgimento. Prima fu un botto di tuono, poi un lampo che fotografò un cielo da apocalisse, e uno scroscio oceanico di pioggia che convinse tutti a stringersi sotto la pensilina. In fondo alla strada si avvertì un grido rauco, e uscendo da una curva in leggera discesa apparve il dragobruco. Forando con gli occhi gialli la parete di nebbia, si avvicinò dondolando la testa mostruosa in direzione delle prede. Era lungo più di dieci metri, color rosso sangue, con sei zampe rugose su cui galoppava veloce tra le file di auto parcheggiate. Quando fu vicino alla pensilina, fece brillare a intermittenza un occhietto giallognolo sulla parte destra del muso, un osceno ammiccamento bramoso. Poi si fermò con stridere di zanne davanti agli umani incapaci di fuggire, paralizzati dal terrore.

Spalancò lentamente non una, ma tre bocche. Con due di esse ingoiò le vittime, dalla terza ne sputò fuori una evidentemente masticata e digerita. Chiuse di colpo le fauci e ripartì con un soffio satollo.

Dietro a lui si mise a correre una ragazzina bionda, con le trecce al vento e lo zainetto sulle spalle. Lo inseguiva urlando, con coraggio incredibile per la sua giovane età. Certamente aveva visto scomparire nella bocca del mostro un genitore o forse un compagno di scuola, e senza paura alcuna si avventò contro il fianco del dragone e lo colpì più volte col pugno.

- Grazie – disse la ragazzina con le trecce.
- Di niente – disse il conducente dell'autobus.

L'unità di lavoro, che ha come oggetto il riconoscimento della catafora e delle sue caratteristiche, può essere articolata in vari modi. Se ne propone uno: lettura drammatizzata del testo per stimolare l'interesse degli studenti; eliminazione dell'ultima riga e richiesta al pubblico di individuare il referente a cui si riferiscono le caratteristiche mostruose (agevolando la comprensione globale del testo); consegna di scrittura imitativa, che preveda la stesura di un testo in cui analogamente vengono associate caratteristiche mostruose a oggetti quotidiani. In particolare, quest'ultima attività consente agli studenti di sperimentare il fenomeno prima ancora di conoscere la terminologia che lo definisce. Si tratta dunque di una conoscenza procedurale, aspetto che – come già sottolineato – dovrebbe costituire un obiettivo della didattica universitaria funzionale a un maturo ingresso degli studenti nel mondo professionale.

In conclusione, si tenta di fornire una proposta di unità di lavoro relativa a un testo letterario, che consenta di comprenderne gli aspetti tematici e lessicali, e poi le sue caratteristiche linguistiche. Si veda un esempio, a partire da un brano del *Dialogo dei massimi sistemi* di Galilei.

a) I due scienziati Simplicio e Salviati hanno idee diverse sul movimento del sole e della terra. Prova a immaginare come si svolge la loro conversazione, e qual è il ruolo di Sagredo.



GIOVANNI SAGREDO. Intellettuale veneziano, ascolta con interesse la discussione tra gli altri personaggi

FILIPPO SALVIATI. Nobile fiorentino che sostiene idee scientifiche moderne

SIMPLICIO. Scienziato anziano legato a idee aristoteliche e non aperto alle scoperte seicentesche

b) Collega le parole della colonna di sinistra, riferite alla luna, ai loro significati posti nella colonna di destra:

- | | |
|---------------|---|
| 1. SFERICA | a. forma differente di due o più oggetti che si confrontano |
| 2. LUMINOSA | b. di superficie curva e che rientra verso l'interno |
| 3. CONCAVA | c. spazio che delimita un corso d'acqua, spesso inforzato dall'uomo con terra o altri materiali |
| 4. OPACA | d. incurvata con una forma simile alla falce |
| 5. SOLIDA | e. stabile, resistente, molto forte |
| 6. INEGUALE | f. luoghi molto elevati |
| 7. EMINENZE | g. che splende di luce |
| 8. SCOGLI | h. piccolo spazio di colore diverso dall'area che lo circonda |
| 9. ARGINI | i. di forma rotonda |
| 10. MACCHIE | l. scusa, non illuminata da nessuna fonte di luce |
| 11. FALCIATA | m. massa di roccia che emerge sopra una superficie piana |
| 12. TENEBROSA | n. non trasparente, che assorbe e riflette la luce |

c) Inserisci le parole della tabella di sinistra nel testo qui sotto:

La luna e la terra hanno molte diversità, ma anche molte caratteristiche simili. Prima di tutto, sono simili nella forma, che è _____ per entrambe. Questo perché la luna appare circolare ai nostri occhi, ed è illuminata in modo non uguale e risulta completamente _____ solo quando è collocata a 180° rispetto al sole. Si verificherebbe esattamente il contrario se la superficie della luna fosse _____.

In secondo luogo, come la terra la luna è per sua natura scura e _____, e grazie a questa caratteristica è in grado di riflettere la luce del sole.

In terzo luogo, la materia della luna è densa e _____, visto che grazie al telescopio è possibile vedere che la sua superficie è _____, e piena di _____ eminenze simili alle nostre montagne. Alcune sono raggruppate come le nostre catene montuose, ma ci sono anche _____ isolati che emergono da una superficie pianeggiante. Inoltre, si notano sulla luna degli _____ dentro i quali si trova spesso un monte molto elevato, e che circondano spazi in cui qua e là si notano _____ di colore più scuro.

In quarto luogo, si vedono sulla luna zone più splendenti e chiare e altre più scure, esattamente come sulla terra abbiamo delle superfici acquatiche e delle superfici terrestri.

In quinto luogo, noi vediamo la luna con diversi gradi di illuminazione, qualche volta piena, qualche volta _____ e qualche volta _____ quando si trova sotto i raggi del sole. La terra dovrebbe avere la stessa immagine se fosse osservata dalla luna.

d) Ora leggi il testo che segue:

SALV: Sia come vi piace. E per cominciar dalle cose più generali, io credo che il globo lunare sia differente assai dal terrestre, ancorché in alcune cose si veggano delle conformità: **dirò le conformità, e poi le diversità (1)**. Conforme è sicuramente la Luna alla Terra nella figura, la quale indubitabilmente è sferica, come di necessità si conclude dal vedersi il suo disco perfettamente circolare e dalla maniera del ricevere il lume del Sole, del quale, se la superficie sua fusse piana, verrebbe tutta nell'istesso tempo vestita e parimente poi tutta, pur in un istesso momento, e non prima le parti che riguardano verso il Sole e successivamente le seguenti, sì che giunta

all'opposizione [corpi celesti distanti 180°], e non prima, resta tutto l'apparente disco illustrato; di che, **all'incontro (2)**, accaderebbe tutto l'opposto quando la sua visibil superficie fusse concava **cioè (3)** la illuminazione comincierebbe dalle parti avverse al Sole. **Secondariamente**, ella è, come la terra, per se stessa oscura ed opaca, per la quale opacità è atta a ricevere ed a ripercuotere il lume del Sole, **il che (4)**, quando essa non fusse tale, far non potrebbe. **Terzo**, io tengo la sua materia densissima e solidissima non meno di quella della Terra; di che mi è argomento assai chiaro l'esser la sua superficie per la maggior parte ineguale, per le molte eminenze e cavità che vi si scorgono mercé del **telescopio (5)**: delle quali eminenze ve ne son molte in tutto e per tutto simili alle nostre più aspre e scoscese montagne, e vi se ne scorgono alcune tirate e continuazioni lunghe di centinaia di miglia; altre sono in gruppi, più raccolti, e sonvi ancora molti scogli staccati e solitari, ripidi assai e dissipati; ma quello di che vi è maggior frequenza sono gli **argini (userò questo nome per non me ne sovvenir altro che più gli rappresenti (6))** assai rilevati, li quali racchiudono e circondano pianure di diverse grandezze e formano varie figure, ma la maggior parte circolari, molte delle quali hanno nel mezzo un monte rilevato assai ed alcune poche son ripiene di materia alquanto oscura, cioè simile a quella delle gran macchie che si veggono con l'occhio libero, e queste sono delle maggiori piazze; il numero poi delle minori è grandissimo, e pur quasi tutte circolari. **Quarto**, sì come la superficie del nostro globo è distinta in due massime parti, cioè nella terrestre e nell'acquatica, così nel disco lunare veggiamo una distinzione magna di alcuni gran campi più risplendenti e di altri meno; all'aspetto de i quali credo che sarebbe quello della Terra assai simigliante, a chi dalla Luna o da altra simile lontananza la potesse vedere illustrata dal Sole, ed apparirebbe la superficie del mare più oscura, e più chiara quella della terra. **Quinto (7)**, sì come noi dalla Terra veggiamo la Luna, or tutta luminosa, or meza, or più, or meno, talor falciata, e talvolta ci resta del tutto invisibile, cioè quando è sotto i raggi solari, sì che la parte che riguarda la Terra resta tenebrosa; **così (8)** appunto si vedrebbe dalla Luna, coll'istesso periodo a capello e sotto le medesime mutazioni di figure, l'illuminazione fatta dal Sole sopra la faccia della Terra.

e) Rispondi alle seguenti domande relative al testo che hai appena letto:

Domanda	Vero	Falso
1. Salviati sostiene che il globo terrestre e il globo lunare siano completamente diversi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La superficie della luna non può essere piana, altrimenti sarebbe illuminata o interamente e per niente dalla luce del sole.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La luna è sempre opaca, e per questo non può ricevere l'illuminazione del sole.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. La superficie della luna è ineguale perché si alternano mare e terra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Le montagne che sono sulla luna possono essere vicine oppure solitarie in spazi pianeggianti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Dalla terra la superficie della luna appare di diversi colori, con macchie più scure e spazi più splendidi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Come la terra, la luna gira intorno al sole e per questo riceve un'illuminazione differente a seconda della sua posizione rispetto al sole.

8. Vista dalla luna, la terra avrebbe invece un aspetto molto diverso da quello che ha la luna per noi.

f) Associa le parti del testo alle frasi di commento linguistico poste sulla colonna di sinistra:

- | | |
|---|--|
| 1. dirò le conformità, e poi le diversità | a. ricerca di parole che abbiano nel linguaggio scientifico un significato preciso e unico |
| 2. all'incontro | b. frase metaletteraria in cui Galilei si rivolge al lettore per giustificare le sue scelte linguistiche |
| 3. cioè la illuminazione | c. organizzazione del testo basata sulla comparazione nello stesso periodo di due contenuti diversi |
| 4. il che far non potrebbe | d. coerenza testuale basata su contenuti sequenziali segnalati da numeri |
| 5. il telescopio | e. coesione testuale favorita da frasi in cui si spiega il contenuto della frase precedente |
| 6. userò questo nome | f. coerenza testuale favorita dalla presenza di frasi introdotte da pronomi relativi |
| 7. quinto | |
| 8. così si vedrebbe dalla luna | |

g) Prova a immaginare il dialogo tra questi due personaggi. Nel dialogo devi inserire almeno una volta tutte le caratteristiche della lingua di Galilei



Marcello, 25 anni, è convinto che la rivoluzione informatica (chat, social network, rete globale) offra soltanto vantaggi per l'umanità

Luca, psicologo di 50 anni, sostiene che la rivoluzione informatica porti molti svantaggi per la mente e per la vita sociale dell'uomo

Marcello: «Ti spiegherò in breve quali sono i vantaggi della rivoluzione informatica. Il primo è che il mondo è diventato globale con un semplice clic, e questo favorisce la conoscenza di ogni singolo uomo».

Un'unità di lavoro di questo tipo permette in fase iniziale di elicitare le più notevoli asperità lessicali che si incontreranno nel testo. In seguito, si procede con la canonica scansione comprensione globale → comprensione analitica del testo, tentando di far giungere induttivamente gli studenti alla comprensione delle caratteristiche linguistiche del

brano, poi auspicabilmente reimpiegate nel *role-play* finale. Si tratta dunque di un tentativo concreto di mettere in pratica molte delle riflessioni teoriche dispiegate in questo contributo: analisi dei bisogni degli apprendenti (in particolare in classi composte non soltanto da italofofoni), dialogo continuo tra glottodidattica e didattica disciplinare, partecipazione dell'insegnamento universitario al percorso di acquisizione delle competenze di lettura e scrittura degli studenti, adozione nell'insegnamento accademico di strategie tese a fornire abilità procedurali più estesamente spendibili dai laureati nel loro futuro professionale.

4. CONSIDERAZIONI FINALI

Al di là del preminente interesse per i contenuti disciplinari, uno dei principali obiettivi della didattica universitaria dovrebbe essere lo stimolo e – col tempo – il raggiungimento di competenze non banali e non scontate a 19 anni: il riconoscimento della variazione diafasica della lingua e delle caratteristiche costitutive di un testo²⁸. In altre parole, quella «coscienza vigile» di cui si è parlato in premessa, la quale – ancora con le parole di Prada (2014: 249) – dei modelli linguistici proposti «sappia cogliere le caratteristiche distintive astraendole dalle singole fattispecie testuali e che sia in grado di distillarle in una serie di schemi applicativi e di regole operative che saranno poi applicati in maniera intelligente a seconda delle condizioni interazionali, dei fini comunicativi, delle attese dei destinatari».

Il raggiungimento di questi obiettivi è senz'altro complicato da una serie di difficoltà. Su tutte, il fatto che la «prossimità tra lingua scritta e lingua parlata», riconosciuta agli inizi degli anni Duemila come conquista nella padronanza sociale dell'italiano, ha ingenerato «una certa confusione, rendendo più difficile riconoscere e correggere alcuni tratti non standard» (Trifone, 2007: 179). Entra dunque in discussione nella didattica contemporanea un elemento che Gensini (2015: 53) definisce efficacemente «la *qualità* degli apprendenti linguistici»: quali sono, al di là del titolo conseguito, le competenze reali e le competenze target per ciascun livello di studio? La risposta mi pare efficacemente fornita da Gualdo, Raffaelli, Telve (2014: 55)²⁹.

padronanza della lingua significa conoscenza evoluta delle sue strutture ortografiche, grammaticali, sintattiche e capacità di adeguare lo stile a diverse situazioni comunicative. Maturità significa, nel contesto della ricerca e del lavoro, possesso di un adeguato bagaglio di nozioni [...] e consapevolezza di quello che gli ambienti di studio e di lavoro si aspettano da chi ha concluso un percorso di studi universitario.

La parola-chiave è forse “maturità”, strettamente legata alle “aspettative” del mondo professionale rispetto a un laureato. E proprio su questo aspetto è opportuno concentrarsi nella parte finale di questo saggio: il mondo professionale si aspetta laureati che “sappiano”, oppure che “sappiano fare/imparare”? L'università è chiamata a formare la futura classe dirigente (istituzionale e professionale) del Paese, e la questione è cruciale. Di certo, negli Atenei non ci si può aspettare che entrino studenti con competenze già

²⁸ Anche Luca Serianni (2014: 245) annovera tra le fattispecie dell'errore linguistico che «rientrano in quelle di cui a pieno titolo deve occuparsi l'insegnamento linguistico (nell'ordine in cui ne abbiamo parlato: uso dei connettivi; appropriatezza del lessico; pragmatica e tecnica dell'argomentazione; uso di maiuscole e virgolette)»; molti di questi aspetti sono stati affrontati a titolo esemplificativo in questo contributo.

²⁹ Si tratta di uno dei molti manuali di scrittura scolastica/universitaria, accanto al quale vanno menzionati almeno Colombo (2006), Rossi, Ruggiano (2013) e il recentissimo D'Aguzzo (2020).

completamente acquisite, e che escano con un pacchetto supplementare di conoscenze (quasi esclusivamente disciplinari). Dato che lo studente universitario viene seguito da vari docenti per cinque anni al massimo, sarà utile che egli entri in possesso anche di competenze attraverso le quali, anche al di fuori del contesto universitario, sia in grado di conquistare una padronanza linguistica soddisfacente, adottando se necessario in autonomia processi metacognitivi.

Il mondo accademico dovrebbe pertanto assumersi la responsabilità di porsi come ulteriore e finale tassello del percorso educativo, in grado di rinforzare e portare a piena maturità le competenze degli studenti, senza con questo voler sminuire il valore delle conoscenze teoriche impartite nei corsi universitari. La parte procedurale tuttavia resta essenziale: gli studenti dovrebbero “essere in grado di imparare”, possedere strategie per apprendere in contesto professionale, ed è forse questa la sfida più ardua (perché sfuggente) ma anche più urgente dell’insegnamento universitario. Un primo passo verso questo obiettivo mi pare sia ottenibile attraverso l’impiego assai più esteso nella didattica universitaria di un approccio induttivo, in grado di potenziare le capacità di scoperta e processazione delle conoscenze e, soprattutto, delle competenze.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baragli V. (2018), *Norma e neo-standard negli elaborati di un laboratorio di scrittura accademica*, Tesi di laurea triennale in “Mediazione linguistica e culturale”, Università per Stranieri di Siena, aa. 2017/2018.
- Benni S. (2003), *Achille pie' veloce*, Feltrinelli, Milano.
- Brusco S. et alii (2014), “Le scritture degli studenti laureati: un’analisi di prove di accesso alla Laurea Magistrale”, in Colombo A., Pallotti G. (a cura di), *L’italiano per capire*, Aracne Editore, Roma, pp. 147-165.
- Cardinale U. (2015), *L’ora di riassumere. Introduzione alla scrittura breve*, il Mulino, Bologna.
- Clemenzi L. (2016), “Nuove tecnologie nella didattica a Viterbo: un sondaggio tra i docenti delle scuole di istruzione secondaria”, in Gualdo R., Telve S., Clemenzi L. (a cura di), *Nuove tecnologie e didattica dell’italiano e delle materie umanistiche*, Vecchiarelli, Manziana, pp. 47-70.
- Colombo M. (2006), *Scrivere la tesi di laurea e altri testi*, Mondadori Università, Milano.
- Colombo M. (2017), “La scrittura in verticale: dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado”, in Covino S. (a cura di), *Per una didattica mirata della lingua. Acquisizione, misurazione e valutazione delle competenze linguistiche*, Seminario triregionale dell’ASLI Scuola (Firenze, Perugia, Catania, 20-23 aprile 2015), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 123-130.
- d’Addio Colosimo W. (1983), *Lingua straniera e comunicazione. Problemi di glottodidattica*, Zanichelli Editore, Bologna.
- D’Aguanno D. (2019), “Il lessico accademico per l’insegnamento della scrittura nelle scuole superiori”, in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 93-105.
- D’Aguanno D. (2020), *Insegnare l’italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Carocci, Roma.
- Dal Negro S., Pani G. (2019), “TU ed IO nel discorso. Deissi, allocuzione e accordo come problema di ricerca e di didattica”, in Nuzzo E., Vedder I. (a cura di), *Lingua in contesto. La prospettiva pragmatica*, AItLA, Milano, 47-63:
http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAItLA9/004_DalNegro_Pani.pdf.

- De Caprio C., Montuori F. (2010a), “Il soggetto «fa l'azione» e il dialetto «è una deformazione dell'italiano». Riflessioni sul ruolo dell'insegnamento della grammatica nell'educazione linguistica fra scuola e università”, in Cennamo M. *et alii* (a cura di), *Plurilinguismo e integrazione: abilità e competenze linguistiche in una società multi-etnica*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, pp. 553-577.
- De Caprio C., Montuori F. (2010b), “Il ruolo della grammatica nella formazione linguistica fra scuola e università”, in *Studi linguistici italiani*, 36/2, pp. 212-259.
- De Roberto E., Orlando O. (2019), “Dal ‘mi piace’ alla recensione: scrivere testi interpretativo-valutativi a scuola”, in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 413-424.
- Fiorentino G. (2009), “Perché la grammatica? Validazione formativa della riflessione sulla lingua e curricolo di grammatica”, in Ead. (a cura di), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Carocci, Roma, pp. 7-11.
- Fiorentino G. (2019), “Tipi di testi sul web: qualche regola e molta variabilità tra creatività e funzionalità”, in Lubello S. (a cura di), *Homo scribens 2.0. Scritture ibride della modernità*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 19-43.
- Fiorentino G., Cacchione A. (2011), “Incremento lessicale e m(obile)-learning: prospettive teoriche e applicative”, in *Italiano LinguaDue*, 3, 2, pp. 201-217:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1920>.
- Gensini S. (2015), *Breve storia dell'educazione linguistica dall'Unità a oggi*, Carocci, Roma [I ed. 2005].
- Giuliano M. (2017), “Tendenze linguistico-espressive nella scrittura argomentativa di studenti universitari (2007-2011)”, in *Italiano LinguaDue*, 9, 1, pp. 244-256:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8779>.
- Graffigna D. (2019), “Lo scritto ‘su consegna’”, in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 383-390.
- Gualdo R. (2016), “Linguaggi specialistici e settoriali”, in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, Walter De Gruyter, Berlin-Boston, pp. 371-395.
- Gualdo R., Raffaelli L., Telve S. (2014), *Scrivere all'università. Pubblicare e realizzare testi efficaci*, Carocci, Roma.
- Italia A. (2019), “Il tema di immedesimazione nella scuola secondaria di primo grado”, in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 443-452.
- La Grassa M. (2016), “Insegnare il lessico: l'opinione dei docenti e le indicazioni dei sillabi”, in *Italiano a Stranieri*, 21, pp. 6-13.
- Lavinio C. (2011), “(In)competenze metalinguistiche di base in laureati in lettere”, in *Italiano LinguaDue*, 3, 2, pp. 258-291:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1925>.
- Librandi R. (2011), “La lingua e la letteratura italiana e il nuovo regolamento per la formazione degli insegnanti”, in Cardinale U. (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità. Più lingua più letteratura più lessico: tre obiettivi per l'italiano d'oggi nella scuola secondaria superiore*, il Mulino, Bologna, pp. 101-116.
- Librandi R. (2014), “Ancora sulla formazione degli insegnanti: speranze deluse e cattive abitudini”, in Lubello S. (a cura di), *Lezioni d'italiano. riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, il Mulino, Bologna, pp. 247-255.
- Lo Duca M. G. (2008), *Esperimenti grammaticali*, Carocci, Roma [I ed. 1997].
- Lubello S. (2019a), “L'italiano scritto accademico all'università tra L1 e L2: riflessioni e proposte per un curriculum”, in *Testi e linguaggi. Rivista di studi letterari, linguistici e filologici dell'Università di Salerno*, 13, pp. 178-187.
- Lubello S. (2019b), “Premessa. Di scritto e di digitato. Frontiere nuove (e meno nuove) della scrittura”, in Id. (a cura di), *Homo scribens 2.0. Scritture ibride della modernità*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 1-16.

- Lubello S., Nobili C. (2018), *L'italiano e le sue varietà*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Lubello S., Nobili C. (2019), “Coretto... ma non troppo: analisi della competenza valutativa di testi scritti in un esperimento trasversale in italiano L1/LS”, in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 267-277.
- Marello C. (2016), “La didattica dell'italiano”, in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, Walter De Gruyter, Berlin-Boston, pp. 686-706.
- Notarbartolo D. (2016), “I modelli sintattici di frasi e il testo”, in D'Achille P. (a cura di), *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*. Atti del I Convegno-Seminario dell'ASLI Scuola (Roma, Università Roma Tre, 25-26 febbraio 2015), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 83-91.
- Notarbartolo D. (2019), “Imparare a scrivere fra tipologie e generi testuali”, in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 391-402.
- Ortore M. (2019), “Modelli di scrittura alternativi al testo letterario: analisi ed esercizi di rielaborazione del discorso scientifico”, in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 323-334.
- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Palermo M. (2015), “Riflessione grammaticale e apprendimento”, in Id., Diadori P., Troncarelli D., *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma, pp. 155-184.
- Palermo M. (2017a), *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesi*, Carocci, Roma.
- Palermo M. (2017b), “Le competenze di italiano: il ruolo della scuola e dell'università”, in *Le parole e le cose². Letteratura e realtà*, 28: <http://www.leparoleelecose.it/?p=26455>.
- Palermo M. (2020a), *Linguistica italiana. Seconda edizione*, il Mulino, Bologna.
- Palermo M. (2020b), “Il (difficile) dialogo tra grammatica e testi nei manuali scolastici e le nuove prove dell'esame di Stato”, in De Roberto E. (a cura di), *Fuori e dentro il libro di italiano. Grammatiche e antologie nella scuola secondaria*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 17-24.
- Palermo M., Ciampaglia N., Pacini B., Salvatore E. (2019), *L'italiano di oggi. A. Regole e usi*, G. B. Palumbo & C. Editore, Palermo.
- Palermo M., Salvatore E. (a cura di) (2019), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*. Atti del secondo Convegno nazionale ASLI Scuola, Siena, Università per stranieri di Siena, 12-14 ottobre 2017, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Parola L. (2019), “Tassonomia dei criteri di valutazione dalla scuola superiore all'università. La necessità di un progetto per un curriculum di scrittura”, in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 71-80.
- Piemontese E., Sposetti P. (a cura di) (2015), *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, Carocci, Roma.
- Pirazzo A., Rati M. S. (2019), “Il testo burocratico nella didattica scolastica e universitaria”, in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 335-346.
- Prada M. (2014), “Per la didattica di una scrittura espositiva: la relazione”, in *Italiano LinguaDue*, 8, 2, pp. 249-326: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4235>.
- Prada M. (2016), “Scritto e parlato, il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica”, in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 232-260: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8185>.
- Rossi F. (2011), “Variazione diamesica”, in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Treccani, Roma: [http://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-diamesica_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-diamesica_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Rossi F., Ruggiano F. (2013), *Scrivere in italiano. Dalla pratica alla teoria*, Carocci, Roma.

- Rossi L. (2019), “Gli insegnanti e le difficoltà dell’insegnare a scrivere”, in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 59-70.
- Ruggiano F. (2019), “La sintassi dal punto di vista del testo. Usi, funzioni e proposte didattiche”, in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 373-382.
- Sabatini F. (1982), “La comunicazione orale, scritta e trasmessa: la diversità del mezzo, della lingua e delle funzioni”, in Boccafurni A. M., Serromani S., *Educazione linguistica nella scuola superiore. Sei argomenti per un curriculum*, Provincia di Roma e Consiglio Nazionale delle Ricerche, Roma, pp. 105-127.
- Sabatini F. (2014), “Italiano e scuola oggi. La formazione linguistica dei docenti”, in Lubello S. (a cura di), *Lezioni d'italiano. riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, il Mulino, Bologna, pp. 227-234.
- Serianni L. (2013), *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*, Laterza, Roma/Bari.
- Serianni L. (2014), “Giusto e sbagliato: dove comincia il territorio dell’errore?”, in Lubello S. (a cura di), *Lezioni d'italiano. riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, il Mulino, Bologna, pp. 235-246.
- Serianni L. (2019), “Scrivere per imparare a leggere. Riflessioni sulla scrittura nella scuola”, in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 21-36.
- Serianni L., Benedetti G. (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- Tarallo C. (2016), “La tecnica del *film retelling* nella didattica della scrittura”, in Gualdo R., Telve S., Clemenzi L. (a cura di), *Nuove tecnologie e didattica dell'italiano e delle materie umanistiche*, Vecchiarelli, Manziana, pp. 113-125.
- Tavosanis M. (2013), “Insegnamento universitario della scrittura 2.0 attraverso Wikipedia”, in *Tecnologie e metodi per la didattica del futuro*. Atti della 27a DIDAMATICA, CNR, Pisa, 407-410.
- Tavosanis M. (2019), “Scrivere su Wikipedia dall’università alla scuola”, in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 173-183.
- Telve S. (2016), “Risorse digitali e insegnamento dell’italiano”, in Lubello S. (a cura di), *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Franco Cesati editore, Firenze, pp. 29-51.
- Trifone P. (2007), *Malalingua. L'italiano scorretto da Dante a oggi*, il Mulino, Bologna.
- Viale M. (2011), “Le competenze grammaticali di base per l’università: dati da un’esperienza didattica”, in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 137-149.

METTIAMOCI A SCRIVERE: L'ESPERIENZA DEL LABORATORIO LISA!

*Laura Clemenzì*¹

1. INTRODUZIONE

L'eccezionale sviluppo delle tecnologie, sempre più orientato verso forme di convergenza multimediale, e la progressiva diffusione dei nuovi media hanno rapidamente rivoluzionato le abitudini linguistiche degli italiani. La scrittura è ormai per tutti una pratica quotidiana, ridefinita proprio dai canali che la veicolano e tendente «a ricalcare le movenze dell'oralità, a deformarsi nella sua simulazione e a farsi evanescente» (Pistolesi, 2004: 10)².

In un momento in cui la parola d'ordine è “condivisione”, il rischio è che scritture informali poco controllate diffondano strutture e forme linguistiche discutibili, se non addirittura appartenenti a varietà substandard, fino a farle apparire accettabili o almeno tollerabili (cfr. Prada, 2015: 13). Sono gli stessi media, a volte, a motivo della rapidità imposta dall'attuale società, a trascurare la lingua e ad “abituare” a costruzioni e a varianti tipiche di varietà diafasicamente basse³.

Sebbene le innovazioni siano connaturate all'esistenza stessa di una lingua, ci sembra che alcune tendenze possano costituire una minaccia alla norma che dovrebbe regolare la scrittura di tipologie testuali più complesse, come quelle tipiche dell'ambito accademico. Il rischio ci appare ancora più reale considerando che gli attuali studenti fanno parte di una generazione iperconnessa, costantemente soggetta all'influsso di scritture e testi audiovisivi in rete ricchi di tratti tipici dell'oralità e spesso devianti rispetto all'italiano standard⁴.

Di fatto misurazioni e studi documentano un progressivo “decadimento” della scrittura⁵. A fronte di una situazione avvertita come preoccupante, 600 docenti universitari

¹ Università degli Studi della Tuscia.

² L'evoluzione dell'italiano negli ultimi decenni è ripercorsa da Antonelli (2016, 2014 e 2011). Per altri approfondimenti, anche relativi alle caratteristiche delle scritture digitali, si vedano, tra gli studi dell'ultimo decennio, Patota, Rossi (2018), Palermo (2017), Lubello (2016), Prada (2016 e 2015), Fiorentino (2014), Pistolesi (2014), Tavasani (2011).

³ Gli effetti negativi che i cosiddetti “media non convenzionali” possono esercitare sulla scrittura erano stati ben delineati già da Dardano (2002). Un elenco dei cambiamenti dell'italiano contemporaneo è offerto da Renzi (2012: 37-56); su alcuni tratti non ancora stabilizzati che riflettono in modo evidente il contatto tra nuove forme di italiano parlato, scritto e trasmesso, cfr. Gualdo (2014a: 232-238).

⁴ Nel 2019, secondo i dati nazionali di Audiweb, disponibili nel sito <http://www.audiweb.it>, nel giorno medio si è collegato a internet il 73% delle persone di età compresa tra i 18 e i 74 anni; il 66% di questo segmento, pari 29,3 milioni di persone – tra le quali possiamo presumere ci siano perlopiù giovani –, ha navigato tramite lo *smartphone* per circa quattro ore. Il confronto con i dati degli anni precedenti rivela una crescita continua dell'esposizione alla rete: solo due anni prima, ad esempio, nel 2017, nel giorno medio si erano collegati a Internet con lo *smartphone* 21,3 milioni di persone maggiorenni, per circa due ore.

⁵ Per un quadro statistico delle competenze degli alunni delle scuole si vedano i risultati delle indagini PISA dell'OECD (o OCSE, nella sigla italiana) e i rapporti delle prove dell'INVALSI, consultabili nei rispettivi siti, <https://www.oecd.org/pisa> e <https://www.invalsi.it>. Riguardo alle competenze di scrittura degli studenti universitari, la prima ampia trattazione si deve a Lavinio, Sobrero (1991); un significativo ma più

nel 2017 hanno presentato un appello alle istituzioni: lamentando che «alla fine del percorso scolastico troppi ragazzi scrivono male in italiano [...] con errori appena tollerabili in terza elementare», hanno proposto alcuni interventi, tra i quali l'introduzione, durante gli otto anni del primo ciclo, di verifiche nazionali periodiche su competenze quali il dettato ortografico, il riassunto, la comprensione del testo, la conoscenza del lessico, l'analisi grammaticale e la scrittura corsiva a mano⁶.

Su questo tema chiamare in causa la scuola è senz'altro opportuno, ma va detto che la stessa scuola – peraltro impegnata a gestire sfide nuove e complesse, come quelle dovute all'aumento degli studenti stranieri e con abilità differenziate – non può assicurare, da sola, l'acquisizione di una solida competenza della scrittura. Inoltre lo sviluppo di questa capacità non si può ritenere compiuto al termine del ciclo scolastico, ma necessita di una pratica continua, cui deve contribuire l'intero sistema di istruzione.

Proprio queste convinzioni sono alla base del parziale dissenso manifestato da alcuni linguisti nei confronti della “lettera dei 600” sopra ricordata; nella replica presentata da Lo Duca, appoggiata da molti, viene messa sotto accusa «l'idea sottostante [...] che la lingua nel suo apparato formale – quindi ortografia, morfologia, sintassi, testualità – si debba insegnare ed apprendere nei primi anni, quelli che vanno grosso modo dai 6 ai 14 anni». Viene poi sottolineato che

l'apprendimento della lingua, soprattutto delle abilità complesse che sottostanno alla stesura di un testo scritto formale [...], non si dà una volta per tutte: è un processo lungo e complesso, che riguarda tutta la vita scolastica di un individuo, [...] tutta la vita di un individuo. [...] La scrittura specialistica, che poi è quella che evidentemente ci si attende di trovare già formata nel momento della stesura della tesi di laurea, si impara con un lungo apprendistato⁷.

Come ricorda Sposetti (2016: 105), anche secondo le riflessioni del Giscel «l'educazione linguistica democratica de[ve] essere perseguita nell'intero ciclo del percorso scolastico, dalla scuola dell'infanzia all'università», e «con la partecipazione dei docenti delle diverse discipline, e dunque non del solo insegnante d'italiano e tenendo conto della natura a intreccio delle abilità linguistiche»⁸.

breve intervento precedente, relativo ad alunni di scuola media, si deve a Colombo (1989). Per altre osservazioni, relative anche agli studenti di scuola secondaria superiore, e per alcune proposte operative, si rimanda ai contributi raccolti in questi Atti e almeno ai lavori – dai più ai meno recenti – di D'Aguzzo (2019), Rossi, Ruggiano (2015), Piemontese, Sposetti (2014), Patota, Ricci (2013), Ruggiano (2011), Gualdo (2010), Serianni (2010 e 2007), Serianni, Benedetti (2009), Sposetti (2008), Dinale (2001).

⁶ Il testo integrale della lettera, datata 4 febbraio 2017, e l'elenco dei firmatari (inizialmente 600, poi 771), sono disponibili nel sito del “Gruppo di Firenze per la scuola del merito e della responsabilità”, all'indirizzo <https://gruppodifirenze.blogspot.com/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html>;

a questa iniziativa è seguito il convegno “SOS italiano. Una scuola più efficace nell'insegnamento della nostra lingua” (Firenze, Accademia della Crusca, 3 febbraio 2018).

⁷ Il testo della lettera di Lo Duca, datata 7 febbraio 2017, e l'elenco dei sottoscrittori (541), sono disponibili nel sito del Giscel, all'indirizzo:

http://giscel.it/wp-content/uploads/comunicazioni/2017/07_Testo%20Lo%20Duca%20lungo%20e%20firme_marzo.pdf.

Sulle reazioni alla “lettera dei 600”, in particolare sui suoi riflessi mediatici e sul dibattito che si è acceso anche tra i linguisti, si veda il contributo di De Santis, Fiorentino (2018).

⁸ Sposetti rinvia in particolare al documento “Idee per un curriculum di educazione linguistica democratica oltre i provvedimenti del ministro Moratti” approvato nel 2004, disponibile a partire dall'indirizzo <https://giscel.it/documenti/archivio/il-giscel-e-la-riforma-moratti>. Fin dai primi anni successivi alla sua fondazione il Giscel ha organizzato numerosi convegni e seminari sul tema dell'educazione linguistica; si ricordano poi, tra le sue pubblicazioni, dal 1985, i «Quaderni» (<https://giscel.it/quaderni-del-giscel>). Nel

In ambito istituzionale, poi, a rimarcare questi aspetti è intervenuta la raccomandazione europea del 22 maggio 2018 (2018/C 189/01), che aggiorna e sostituisce quella del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE) relativa alle “competenze chiave” necessarie a garantire un “apprendimento permanente” e dunque una vita fruttuosa nella società, tra le quali la “competenza alfabetica funzionale” – inizialmente “comunicazione nella madrelingua” – in forma orale e scritta occupa il primo posto. Mentre il testo del 2006 faceva riferimento ai «sistemi di istruzione e formazione iniziale», il documento del 2018 ha esteso le considerazioni iniziali «a tutti i livelli dell’istruzione, della formazione e dei percorsi di apprendimento», prendendo atto delle trasformazioni della società e al contempo dei dati negativi emersi dalle indagini internazionali⁹.

Va osservato che università e scuola, nel corso dell’ultimo decennio, hanno instaurato un dialogo costante e proficuo. Tra le iniziative più recenti ricordiamo, ad esempio, il progetto “I Lincei per una nuova didattica nella scuola: una rete nazionale” promosso dall’Accademia Nazionale dei Lincei e dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, i convegni dell’associazione ASLI Scuola e gli interventi di Crusca Scuola¹⁰. Alle iniziative nazionali, destinate a docenti di scuole di ogni ordine e grado, spesso si affiancano anche collaborazioni e sperimentazioni a livello locale¹¹.

Alcune università hanno poi cercato di sopperire alle necessità linguistiche degli studenti proponendo, all’interno dei corsi di laurea, laboratori di italiano scritto; spesso questi contesti sono le uniche occasioni di confronto con la scrittura, funzionali alla stesura della tesi e, più in generale, a una corretta gestione dei rapporti sociali e professionali.

In questo contributo si presenta l’esperienza del Laboratorio di Italiano Scritto Assistito dal computer (LISA!) del Dipartimento di Studi linguistico-letterari, storico-filosofici e giuridici (DISTU) dell’Università degli Studi della Tuscia, a cui chi scrive ha collaborato.

2. PRESENTAZIONE DEL LABORATORIO LISA!

Il laboratorio LISA!, attivato per la prima volta nell’a.a. 2011/2012 e da allora annualmente riproposto, ha l’obiettivo di aiutare gli studenti a perfezionare le tecniche della scrittura accademica o formale al computer e a migliorare le capacità di pianificazione e di realizzazione di testi efficaci; una partecipazione attiva consente anche l’acquisizione di crediti formativi.

Negli anni la durata del corso e l’impegno richiesto agli studenti sono stati adattati al progressivo incremento dei crediti formativi offerti (da 3 a 6), ma la struttura di base è

sito del Giscel sono inoltre disponibili al link <https://giscel.it/italiano-e-oltre> i numeri delle annate della rivista *Italiano & Oltre* diretta da Raffaele Simone e pubblicata da La Nuova Italia Editrice negli anni 1986-2003.

⁹ I testi delle due raccomandazioni possono essere ricercati e consultati nel sito <https://eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=it>. Sulle indicazioni del Consiglio d’Europa in merito alla centralità della lingua di scolarizzazione nei processi di insegnamento e di apprendimento di tutte le discipline, si veda Lavinio (2018).

¹⁰ Si rimanda ai rispettivi siti; nell’ordine, <https://www.linceiscuola.it>, <http://www.asli-scuola.it>, <http://www.cruscascuola.it>. Si ricorda che nel 2019 l’ASLI Scuola ha aperto uno spazio di riflessione sui temi legati all’insegnamento della lingua italiana anche attraverso la rivista *Italiano a scuola*, disponibile all’indirizzo <https://italianoascuola.unibo.it>.

¹¹ Alcuni interventi didattici strutturati per sviluppare le competenze di scrittura nei vari cicli scolastici, anche con il ricorso alle nuove tecnologie, sono presentati in Palermo, Salvatore (2019) e Viale (2018); altri percorsi basati sulla trasversalità dell’educazione linguistica sono descritti in Corrà (2018).

rimasta invariata: ogni incontro include un'ora di didattica frontale e due ore di esercitazione al computer con l'assistenza dei docenti¹².

Per andare incontro alle numerose richieste di partecipazione, soggette ai limiti delle postazioni informatiche disponibili, il laboratorio è stato strutturato in due moduli, svolti nei due diversi semestri di ciascun anno accademico; in questa sede, tuttavia, si farà riferimento solo alle attività relative al modulo del secondo semestre.

I temi delle singole lezioni e delle relative esercitazioni, secondo lo schema che si è consolidato negli ultimi anni, sono i seguenti: 1. Punti critici di *editing* e grammatica; 2. Il paratesto; 3. La scrittura in rete; 4. Il *curriculum vitae*; 5. Il riassunto; 6. Il testo argomentativo¹³. Si precisa che questo programma è riservato solo agli studenti del corso di laurea triennale L11; in alcune edizioni sono stati accolti piccoli gruppi di studenti dei corsi di laurea magistrale del dipartimento, ai quali è stato proposto un programma differenziato. Inoltre, a partire dall'a.a. 2017/2018, è stato attivato il laboratorio LISA+, attualmente aperto ai laureandi dei corsi di laurea magistrale LM37, LM2 e LMG01 e ai dottorandi interni che vogliono perfezionare la loro tesi.

In totale il *corpus* a cui si è attinto per questo contributo è costituito da circa 2.500 esercitazioni di studenti triennalisti, svolte nel corso di otto anni accademici (dal 2011/2012 al 2018/2019)¹⁴.

3. I LAVORI DEGLI STUDENTI

3.1. *Dati statistici e prime osservazioni*

Allo svolgimento delle esercitazioni si è affiancata, a partire dall'a.a. 2015/2016, la compilazione di brevi questionari, somministrati dai docenti attraverso *Google Moduli* con l'obiettivo di individuare e di misurare statisticamente le principali difficoltà degli studenti. Il punto di partenza delle nostre considerazioni sarà proprio una selezione dei dati ricavati da tali questionari; si faranno poi più avanti osservazioni più puntuali¹⁵.

Per testare i dubbi ortografici abbiamo proposto due tipologie di esercizi: gli studenti sono stati chiamati a individuare le grafie corrette tra due o tre diverse forme di alcune stesse parole (v. Tabella 1), o all'interno di una serie di parole diverse (v. Tabella 2).

¹² Mentre si scrive è in fase di avvio l'edizione 2019/2020, che, a motivo del particolare momento storico, sarà svolta per la prima volta con lezioni a distanza.

¹³ Il manuale di riferimento per gli approfondimenti e per le esercitazioni degli studenti sui temi elencati è Gualdo, Telve, Raffaelli (2014) nato proprio dall'esperienza dei primi due anni di svolgimento del laboratorio LISA!

¹⁴ Si ringraziano Riccardo Gualdo e Stefano Telve, responsabili del modulo del laboratorio qui presentato, per l'aiuto nella raccolta dei materiali di tutte le edizioni.

¹⁵ Per agevolare la lettura dei dati si aggiunge un asterisco accanto alle risposte corrette; per brevità, inoltre, si indicano le edizioni del laboratorio solo con l'anno in cui sono state effettivamente svolte (ad esempio, LISA! 2016 per l'edizione relativa al secondo semestre dell'a.a. 2015/2016; questo criterio potrà essere adottato anche più avanti). Il numero delle risposte ai questionari di una stessa edizione a volte varia di qualche unità perché alcuni studenti hanno avuto difficoltà tecniche in fase di compilazione oppure hanno interrotto la loro partecipazione al corso.

Tabella 1. Risposte alla consegna "Indica la grafia giusta"

		LISA! 2016 (53 risposte)	LISA! 2017 (57 risposte)	LISA! 2018 (41 risposte)	LISA! 2019 (55 risposte)
1	a. finchè	17%	10,5%	22%	12,7%
	b. finché *	83%	89,5%	78%	87,3%
	c. finche'	-	-	-	-
2	a. fà freddo	9,4%	3,5%	12,2%	4,9%
	b. fa' freddo	-	3,5%	4,9%	2,4%
	c. fa freddo *	90,6%	93%	82,9%	92,7%
3	a. non ce n'è bisogno *	96,2%	98,2%	97,6%	100%
	b. non c'è nè bisogno	3,8%	1,8%	2,4%	-
	c. non cen'è bisogno	-	-	-	-
4	a. non glie l'ho detto	15,1%	5,3%	22%	-
	b. non glie lo detto	-	-	-	-
	c. non gliel'ho detto *	84,9%	94,7%	78%	100%
5	a. dal tronde	-	-	2,4%	-
	b. daltr'onde	1,9%	-	-	-
	c. d'altronde *	98,1%	100%	97,6%	100%
6	a. quest'ultimi	62,3%	19,3%	58,5%	40%
	b. questi ultimi *	37,7%	80,7%	41,5%	60%
	c. questultimi	-	-	-	-

Tabella 2. Risposte alla consegna "Scegli le forme scritte correttamente"

		LISA! 2016 (53 risposte)	LISA! 2017 (57 risposte)	LISA! 2018 (41 risposte)	LISA! 2019 (55 risposte)
1	leggittimare	15,1%	7%	19,5%	5,5%
2	scansione*	92,5%	98,2%	100%	100%
3	qual è*	73,6%	84,2%	70,7%	81,8%
4	fugitivo	7,5%	7%	12,2%	14,5%
5	all'arme	-	1,8%	2,4%	7,3%
6	accompagnamo	50,9%	31,6%	48,8%	41,8%
7	artificiere*	88,7%	86%	75,6%	85,5%
8	indiziato	3,8%	-	4,9%	3,6%
9	incoscente	3,8%	1,8%	17,1%	3,6%
10	riscuotere*	94,3%	98,2%	75,6%	98,2%
11	estenzione	13,2%	12,3%	19,5%	1,8%
12	soddisfaciente	7,5%	5,3%	9,8%	1,8%

13	erroneo*	98,1%	96,5%	80,5%	94,5%
14	preterintensionale	5,7%	10,5%	7,3%	18,2%
15	azienda*	100%	100%	100%	100%
16	estranearre	7,5%	12,3%	22%	10,9%

Sebbene la maggioranza abbia risposto perlopiù correttamente, è evidente che la grafia può costituire ancora uno scoglio. Ad esempio alcuni studenti, nonostante il livello di istruzione raggiunto, ancora confondono gli accenti acuti e gravi e sono incerti sulle forme elise (v. Tabella 1). Tra le 22 parole ed espressioni complessivamente proposte nei due esercizi considerati, solo *azienda* non ha mai suscitato dubbi; spesso le incertezze riguardano percentuali minime di studenti, ma in qualche caso i dati sono sorprendenti. *Quest'ultimi*, ad esempio, è la forma che ottiene il maggior numero di consensi in due edizioni del laboratorio, e negli stessi anni anche *accompagnamo* supera o si avvicina al 50%¹⁶. Pure significativi ci sembrano i dati relativi alla forma *qual è*, giudicata scorretta da percentuali comprese tra il 16 e il 30% circa¹⁷.

Un punto ancora più critico è la punteggiatura; su questo aspetto abbiamo chiesto agli studenti di indicare la frase corretta (v. Tabella 3) o la frase sbagliata (v. Tabella 4) tra tre opzioni.

Nell'esercizio riportato nella Tabella 3 si osservano le maggiori incertezze; i dati fanno emergere almeno due questioni: le difficoltà nell'uso di *che*, e la tendenza, per l'influsso del parlato, a usare la virgola tra un soggetto più o meno ampio e il verbo¹⁸.

L'esercizio riportato nella Tabella 4, poi, sebbene abbia sempre ottenuto risposte corrette dalla maggioranza degli studenti, evidenzia un altro punto critico: la costruzione

¹⁶ Gualdo (2010: 38) e Troncon, Canepari (1989: 57) segnalano che *quest'ultimi* e *quest'ultime* (al posto delle forme piene *questi ultimi* e *queste ultime*) sono tipici "viterbesismi".

¹⁷ Gli stessi dubbi qui presentati e altri analoghi riguardano molti scriventi italiani e sono spesso oggetto di consulenze in rubriche linguistiche in rete di libera consultazione. Un servizio di "consulenza esperta" di lunga data è quello dell'Accademia della Crusca, che nel suo sito risponde con rigore scientifico alle incertezze più frequenti (<https://accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte>) e mette a disposizione ulteriori strumenti di approfondimento gratuiti, come la rivista digitale trimestrale *Italiano digitale*, in pubblicazione dal 2017 (<https://id.accademiadellacrusca.org>; sulle attività della Crusca cfr. Setti, Iannizzotto, 2018); tra le altre iniziative segnaliamo il portale DICO, *Dubbi sull'Italiano Consulenza Online*, ideato nel 2015 dall'Università degli Studi di Messina (<http://www.dico.unime.it/chiedilo-a-dico>; cfr. Schwarze, 2017; il manuale di Rossi, Ruggiano (2019) che aggiorna quello del 2013, offre una guida per orientarsi nella pratica della scrittura proprio a partire dai dubbi più frequenti raccolti nell'archivio di DICO). Alle criticità ortografiche sono pure dedicati numerosi prontuari, di cui tuttavia gli studenti spesso ignorano l'esistenza: ricordiamo ad esempio, *Si dice o non si dice*, curato da Aldo Gabrielli, di cui è disponibile un'edizione gratuita in rete (<https://dizionari.corriere.it/dizionario-si-dice>), e i lavori più recenti di Della Valle, Patota (2013 e 2016); per una ricostruzione della fiorente industria editoriale relativa a questi temi, si veda De Mauro (2014: 139-140, n. 21). Gli errori ortografici possono essere talvolta molto significativi: come segnala Serrianni (2007: 287, n. 15) mentre alcune mende possono essere attribuite a «un automatismo di scrittura non ancora acquisito», alla distrazione o alla fretta, altre «potrebbero essere addirittura allarmanti e far sospettare patologie neurologiche»; nel primo gruppo rientra il «cattivo uso dei segni paragrafematici», nel secondo la «mancata distinzione dei confini di parola».

¹⁸ Lo stesso fenomeno, collocabile sotto la funzione logico-sintattica della punteggiatura, è ammesso solo nei casi in cui ci sia una "pesantezza fonosintattica", cioè quando un costituente del testo è particolarmente lungo o complesso; questo aspetto è illustrato da Fornara, 2010: 37-38. Sugli usi della punteggiatura nella varietà dei testi italiani contemporanei, anche nelle scritture digitali e negli elaborati degli studenti, si veda almeno il recente Ferrari *et al.* (2019).

dei costrutti impliciti con il gerundio. Più precisamente, spesso accade che il soggetto sottinteso nella frase al gerundio non coincide con quello della frase sovraordinata¹⁹.

Tabella 3. *Risposte alla consegna “Indica la frase con la punteggiatura giusta (che non dà dubbi di interpretazione)”*

	LISA! 2016 (53 risposte)	LISA! 2017 (57 risposte)	LISA! 2018 (41 risposte)	LISA! 2019 (55 risposte)
a. I clienti, che vogliono segnalare problemi, sono pregati di chiamare il numero verde	26,4%	17,5%	22%	32,7%
b. I clienti che vogliono segnalare problemi sono pregati di chiamare il numero verde*	24,5%	56,2%	26,8%	45,5%
c. I clienti che vogliono segnalare problemi, sono pregati di chiamare il numero verde	49,1%	26,3%	51,2%	21,8%

Tabella 4. *Risposte alla consegna “Indica la frase sbagliata”*

	LISA! 2016 (53 risposte)	LISA! 2017 (57 risposte)	LISA! 2018 (41 risposte)	LISA! 2019 (55 risposte)
a. L'intervento dei vicini è stato immediato, chiamando la polizia*	64,2%	59,6%	73,2%	63,6%
b. I vicini, chiamando la polizia, hanno risolto il problema	7,5%	8,8%	7,3%	16,4%
c. I vicini, chiamandola immediatamente, hanno fatto intervenire la polizia	28,3%	31,6%	19,5%	20%

Per valutare la capacità di dominare gli strumenti della coesione abbiamo proposto anche alcune frasi da completare con un connettivo da scegliere tra quattro opzioni. Si riproduce qui un esempio (v. Tabella 5).

¹⁹ Cfr. Gualdo, Raffaelli, Telve (2014: 34-35) e Gualdo (2010: 40-45). Usi anomali del gerundio si riscontrano anche nel parlato trasmesso televisivo; cfr. Gualdo (2014a: 237-238).

Tabella 5. Risposte alla consegna “Scegli il connettivo e il segno di punteggiatura più adatti a completare la seguente frase: Da queste ricerche è emerso che le organizzazioni internazionali hanno il dovere di garantire la pace prevenendo le stragi _____ non sempre raggiungono l’obiettivo desiderato”

	LISA! 2016 (50 risposte)	LISA! 2017 (51 risposte)	LISA! 2018 (41 risposte)	LISA! 2019 (53 risposte)
a. ; purtroppo *	40%	47%	41,5%	45,3%
b. , sebbene	54%	51%	53,7%	50,9%
c. ; pertanto	4%	2%	2,4%	1,9%
d. , di cui	2%	-	2,4%	1,9%

Per completare la frase riportata nella Tabella 5 la maggioranza ha sempre preferito la soluzione “, sebbene”, nonostante la presenza di un verbo di modo indicativo; questo dato ci sembra una spia importante non solo della scarsa attenzione in fase di lettura, ma anche dei dubbi relativi alle reggenze.

Sul lessico, infine, abbiamo chiesto di indicare i sinonimi di alcune parole, scegliendo ancora tra quattro opzioni. Si riproduce qui un esempio (v. Tabella 6).

Tabella 6. Risposte alla consegna “Indica il sinonimo di deroga”

	LISA! 2016 (54 risposte)	LISA! 2017 (52 risposte)	LISA! 2018 (41 risposte)	LISA! 2019 (53 risposte)
a. imbarcazione	-	-	-	-
b. eccezione *	34,5%	51,9%	36,6%	37,7%
c. contrarietà	6,9%	5,8%	2,4%	7,6%
d. autorizzazione	58,6%	42,3%	61%	54,7%

Le percentuali riportate nella Tabella 6, che evidenziano la preferenza per “autorizzazione” in tre edizioni del laboratorio, sono una prima spia delle difficoltà lessicali degli studenti, e, purtroppo, come vedremo anche più avanti, della scarsa abitudine all’uso dei vocabolari.

Proseguiremo adesso la nostra analisi con alcune brevi note sull’*editing* e con un’integrazione dei dati relativi alla grafia e al lessico; a partire poi da alcune tipologie testuali, approfondiremo questioni stilistiche, sintattiche, semantiche e di logica dell’argomentazione.

3.2. Editing

In un corso dedicato alla scrittura accademica o formale al computer abbiamo voluto dare spazio, preliminarmente, alle norme di *editing*. In particolare abbiamo dato indicazioni, con esempi concreti, su aspetti grafici generali (carattere, corpo, allineamento, interlinea, margini, stile, numeri di pagina), accenti, spazi, corsivi e numeri. Inoltre, in occasione della lezione dedicata al paratesto, abbiamo spiegato come inserire correttamente le citazioni e i rinvii alle fonti e come compilare la bibliografia e la sitografia.

La teoria è stata apparentemente ben compresa: nei questionari gli studenti hanno saputo definire correttamente, ad esempio, termini quali “font”, “interlinea” e “giustificare”; la pratica, tuttavia, ha rivelato molta trascuratezza e reali difficoltà dovute a una scarsa familiarità con i programmi di videoscrittura.

All'interno di uno stesso testo sono ad esempio frequenti le variazioni di *font* e di interlinea, talvolta anche della dimensione e del colore del carattere, e l'uso non corretto degli spazi in prossimità dei segni di interpunzione, delle virgolette e delle parentesi. Pure diffuso è il ricorso a espedienti “creativi” per riprodurre alcuni simboli o caratteri non disponibili sulla tastiera (che andrebbero ricercati in una specifica sezione del programma di videoscrittura): ad esempio, le parentesi uncinata (<< >>) al posto dei caporali (« »), e la “e” maiuscola seguita dall'apostrofo (E') al posto della lettera accentata (È). Anche nei casi di specifiche richieste di impaginazione, pochi studenti sono riusciti a rispettare le indicazioni.

La modalità di citazione delle fonti e la compilazione della bibliografia e della sitografia sono altri aspetti critici, che meriterebbero senza dubbio più attenzione all'interno dei corsi di laurea. La tendenza è quella di ricorrere al “copia e incolla” di interi blocchi di testo, a volte con ritocchi davvero minimi, senza rinviare alle fonti; più in generale abbiamo constatato che questa pratica non cela un mero tentativo di ridurre i tempi di lavoro, ma è spesso il sintomo di reali difficoltà di comprensione e di riformulazione dei testi. Chi invece cita le fonti, lo fa spesso adottando criteri diversi, ad esempio alternando riferimenti in forma estesa completi e parziali (con la frequente omissione dell'anno dell'opera e dell'indicazione della pagina da cui è ripresa la citazione) e rinvii sintetici “all'americana”. Una scarsa attenzione si nota anche negli apparati bibliografici, dove spesso, ad esempio, non è seguito l'ordine alfabetico per cognome e nei riferimenti delle singole opere si alternano scelte diverse (nomi per esteso e abbreviati, titoli in corsivo e in tondo, inversione della sequenza luogo-casa editrice, ecc.); degli articoli tratti dalla rete, poi, spesso non sono indicati gli autori, e al posto del *link* è dato solo il nome del contenitore (es. “Treccani”)²⁰.

3.3. Grafia e lessico

A proposito di grafia e lessico, integriamo i dati ricavati dai questionari (v. sopra, par. 3.1) con quelli tratti da una delle prime esercitazioni proposte.

In un'occasione abbiamo voluto testare la capacità degli studenti di utilizzare in modo appropriato gli strumenti di Word, in particolare il correttore ortografico e il *thesaurus*²¹. All'interno di alcuni brevi testi abbiamo dunque evidenziato alcune parole, chiedendo in alcuni casi di correggere gli errori, in altri casi di proporre un sinonimo²².

Questa tipologia di esercizio ha creato molte difficoltà: la correzione degli errori è stata a volte incerta, salvo nei casi di evidenti errori di battitura; la scelta dei sinonimi è stata spesso inadeguata. Vediamo il seguente estratto:

²⁰ La scarsa abitudine a una lettura attenta dei testi scientifici e la poca attenzione rivolta alla scrittura nel corso del triennio si manifesta proprio nell'ingenuità e nell'approssimazione con cui sono gestiti gli apparati paratestuali, ai quali nel manuale di Gualdo, Raffaelli, Telve (2014: 121 e ss.) è dedicata particolare cura.

²¹ Sui correttori ortografici dei computer si veda Renzi (2005).

²² In questo paragrafo, negli esempi che seguono, ai colori giallo e azzurro con i quali avevamo evidenziato gli errori da correggere e le parole per le quali proporre un sinonimo abbiamo sostituito, rispettivamente, il sottolineato e il corsivo.

- (1) Sebbene il primo giornale di *stampo* prettamente economico, «il Sole», nasa nel 1865, la diffusione di massa dell'informazione economica si avrà intorno agli anni settanta, in un periodo storico in cui a causa di problemi molto sentiti dalla popolazione quali, l'inflazione, il risparmio individuale, la tutela delle pensioni, i *cittadini* sia quelli più istruiti che quelli più *ignoranti* avevano necessità di informazioni che li rendessero partecipi della situazione.

Mentre gli ultimi tre errori sono stati rapidamente corretti (con “inflazione”, “necessità” e “situazione”), nel complesso solo una minoranza ha sostituito il congiuntivo “nasca” – prevedibile per la presenza di “sebbene” – a “nasa”: alcuni hanno conservato la forma “nasa”, talvolta anche indicando “nessun errore”; altri hanno inserito “NASA/Nasa”, oppure “nasce”, “nacque”, “nata”, “nato” (in un caso “basa”).

Per quanto riguarda i sinonimi, i più frequenti per “stampo” sono stati “calco”, “conio”, “marchio”, “modello”, “timbro”, mentre l'espressione “cittadini ignoranti” è stata perlopiù resa con “abitanti / civici / civili / residenti” qualificati come “impreparati / incompetenti / profani”.

Sulla sinonimia offriamo ancora alcuni esempi:

- (2) Nel *segunte* paragrafo esamineremo le differenze salienti tra le pagine economiche dei vari quotidiani generalisti
- (3) le società che esportano in America già cominciano a stappare lo *champagne*

In (2), alle più immediate sostituzioni “prossimo” o “successivo” alcuni hanno preferito “adiacente”; in (3), invece di indicare un più generale “spumante”, molti hanno accettato il suggerimento del programma “biondo chiaro”.

In un caso la richiesta era quella di proporre dei sinonimi per le parole che si ripetevano due o più volte a breve distanza. Vediamo un ultimo estratto:

- (4) *Facendo* un quadro della situazione, sembra che il linguaggio gastronomico che è riuscito ad integrarsi meglio dando vita alla maggioranza dei termini adattati sia il cinese. [...] *Facendo* un altro paragone, possiamo consultare un ricettario messicano e uno cinese.

Il primo “facendo” è stato in genere conservato, mentre in sostituzione del secondo abbiamo trovato “dando luogo”, “eseguendo”, “generando”, “mettendo in scena”, “predisponendo”.

Tutte queste risposte ci sembrano rivelare una limitata attenzione al contesto e una scarsa propensione alla rilettura; probabilmente non sono state neanche comprese le consegne e le indicazioni dei docenti: si invitava a usare gli strumenti di Word, ma non si escludeva la proposta di soluzioni personali (anche riformulazioni) o riprese da altri dizionari in rete.

Va detto che alcuni studenti, nei casi più difficili, si sono limitati a commentare con “incongruenza”, presumibilmente intendendo che i sinonimi proposti dal programma non risultavano adeguati.

3.4. *La (ri)scrittura di un messaggio di posta elettronica*

Tra le prime tipologie testuali con cui gli studenti si sono confrontati figura il messaggio di posta elettronica. Abbiamo proposto, a partire da una stessa premessa, tre messaggi

fittizi di una laureanda alla sua relatrice carenti nei seguenti settori: adeguatezza stilistica, correttezza linguistica e ordine e completezza delle informazioni; abbiamo chiesto dapprima di individuare le parole e i punti da correggere o da migliorare, quindi di riscrivere il messaggio.

In merito all'ordine e alla completezza delle informazioni ci sono state poche osservazioni: solo un numero limitato di studenti ha notato, ad esempio, che in un caso un'informazione importante era data non nel corpo del testo, ma in un *post scriptum*. Gli errori ortografici e grammaticali più evidenti, come “non lo trovata” e “un ora”, sono stati invece quasi sempre rilevati e corretti; anche alcune espressioni poco adeguate sono state perlopiù individuate ed evitate in fase di riscrittura: ad esempio, alle formule di apertura “Buona sera” e “Salve”, in realtà frequenti in contesti reali, gli studenti hanno sostituito “Cara/Gentile professoressa”, e alle formule colloquiali hanno preferito uno stile più formale²³. In alcuni casi, tuttavia, questo più alto grado di formalità ha coinciso di fatto con una scrittura contenente elementi lessicali e sintattici tipici della lingua burocratica²⁴:

- (5) Scrivo per comunicarle che sono venuta a conoscenza del Suo spostamento dell'orario di ricevimento [...] Secondo Lei sarebbe possibile fissare una nuova data, di modo che possa consegnare il suddetto capitolo? [2013.1.47]
- (6) non essendo stato possibile incontrarla al ricevimento lo scorso 20 febbraio, con la presente le chiedo di fissare un nuovo appuntamento in data a lei più congeniale [2016.3.56]
- (7) in data 20/2 mi sono recato presso il suo studio durante l'orario di ricevimento e sono stato informato che l'incontro era stato da Lei spostato al 26/2 [2017.3.23]

Il tentativo di imitare i modelli linguistici dei testi istituzionali ha talvolta generato costrutti impliciti di difficile gestione, fenomeni di ipercorrettismo e ripetizioni lessicali; in qualche caso isolato abbiamo inoltre osservato un uso indiscriminato delle iniziali maiuscole, talvolta – come in (8) – anche in contrasto con un uso “emotivo” della punteggiatura:

- (8) Purtroppo ho scoperto, proprio presentandomi ieri in Facoltà, che il ricevimento fosse stato spostato e per questo le scrivo questa mail per poter prendere un nuovo appuntamento con lei per farle vedere il secondo capitolo della tesi: Sarebbe Possibile Per Il Prossimo 26 Febbraio?? [2013.1.31]
- (9) le scrivo poiché, essendo venuta al suo ricevimento ieri, ma non avendola trovata, vorrei chiederle se potesse dirmi un altro giorno in cui posso venire

²³ Dallo studio di Andorno (2014) condotto su un *corpus* di 162 *email* ricevute tra il 2010 e il 2013 da studenti universitari italiani, è emerso che proprio il registro formale fa parte, in genere, delle strategie adottate dagli studenti per esibire la consapevolezza del rapporto di asimmetria con il docente; allo stesso tempo, la gestione di tale registro non è priva di «segni di incompetenza e goffaggini» (ivi: 30). Va però tenuto presente che, mentre lo studio di Andorno riguarda *email* “di primo contatto”, nel nostro esercizio si poteva presumere che tra il docente e il laureando si fosse stabilito un rapporto di minore distanza.

²⁴ Tutti gli esempi ripresi dagli elaborati dagli studenti, riportati da (5) a (36), riproducono fedelmente i testi originali, inclusi gli errori di *editing* e di ortografia. Ciascun estratto è seguito dall'indicazione, tra parentesi quadre, dell'anno, del numero dell'esercitazione e da un numero che identifica in forma anonima lo studente; si precisa che per l'anno si segue il criterio usato in precedenza (v. sopra, n. 15), e che il numero di una stessa esercitazione può variare in edizioni diverse del laboratorio a motivo di un diverso ordine dei temi trattati (v. sopra, par. 2).

da lei per parlare della tesi e per consegnarle il secondo capitolo da correggere.
[2013.1.38]

- (10) In attesa di una sua risposta, le pongo i miei cordiali saluti [2016.3.35]
- (11) non avendo letto la sua mail di variazione di ricevimento, lunedì 20 Febbraio mi sono recata presso il suo ufficio non trovandola [2017.3.36]

A questo stile si accompagna in alcuni messaggi un tono molto remissivo o estremamente reverenziale:

- (12) Gentile professoressa, la prego di scusarmi per il disturbo [...]
La ringrazio per tale attenzione ed approfitto per porle i miei più cordiali saluti
[2013.1.3]
- (13) La contatto richiedendole umilmente una possibile disponibilità al fine di ricevere delucidazioni e indicazioni in merito alla mia tesi di laurea e di recapitarle il secondo capitolo. Ho visualizzato il suo avviso concernente il rinvio del suo ricevimento a Venerdì 26 Febbraio dalle ore dieci alle ore undici causa riunione, mi conferma la sua disponibilità?
La ringrazio in anticipo per il suo tempo [2018.3.24]

Per contro, altri messaggi assumono toni scortesi o imperativi:

- (14) Mi interessava sapere le sue date di ricevimento dato che ancora non sono state scritte sulla pagina del sito dell'università.
richiesta di una risposta sollecita [2013.1.4]
- (15) Devo assolutamente consegnare la tesi in segreteria entro il 12 marzo! mi auguro che potremmo vederci prima di quella data.
attendo al più presto una sua risposta [2016.3.22]
- (16) Mi occorrerebbe incontrarla anche per discutere in merito al nuovo lavoro da svolgere. Le ricordo inoltre che la scadenza per la consegna della tesi in segreteria è del 12 marzo [2019.3.26]

Un altro fenomeno pure osservato è l'ambiguità tra le interrogative dirette e indirette²⁵:

- (17) volevo sapere se era possibile un incontro prima del 12. Mi dica per favore quando possiamo vederci? [2012.6.8]
- (18) purtroppo non l'ho trovata. Le desideravo quindi chiedere quando posso passare per consegnare il nuovo capitolo della mia tesi e discutere del lavoro da fare? [2012.6.9]

Sul tema della scrittura in rete abbiamo proposto un ulteriore esercizio: abbiamo chiesto agli studenti di rispondere a un'offerta di lavoro, senza fornire modelli.

In questo caso abbiamo osservato molte incertezze nelle formule di apertura: ad esempio, "egregio" o "gentile" seguiti dal nome dell'azienda (e in un caso "gentili spettatori"); "spettabile" per introdurre "responsabile"; un disusato "esimio sig."; il

²⁵ Questo fenomeno era stato già osservato da Gualdo (2014a: 232-233 e 2014b: 109) ancora nei messaggi di posta elettronica degli studenti, ma anche nel parlato trasmesso televisivo.

generico “salve”. Il corpo della lettera di presentazione, invece, cioè il testo con la descrizione del percorso di studi e delle competenze, è stato nel complesso ben formulato.

3.5. *Il riassunto*

Il riassunto risulta un esercizio fondamentale per capire i meccanismi di funzionamento di un testo. Abbiamo dunque chiesto agli studenti di leggere e di sintetizzare in 100-110 parole un articolo di quasi 700 tratto dalla versione *online* del quotidiano «la Repubblica»²⁶. Precisiamo che, per favorire una più attenta lettura, sullo stesso testo abbiamo prima predisposto un *cloze*.

In fase di stesura dei riassunti, le prime difficoltà hanno riguardato il punto di vista da adottare: la maggioranza si è sovrapposta con l'autore; spesso, inoltre, gli studenti non sono riusciti a individuare i nuclei informativi principali. Dal punto di vista più propriamente linguistico, abbiamo osservato spesso una sintassi frammentata, priva degli elementi coesivi necessari a rendere chiari i legami logici. Come si può vedere negli estratti che seguono, frequenti sono poi le mancate concordanze e le concordanze a senso, e un uso improprio della punteggiatura, in particolare della virgola²⁷:

- (19) La marcia trionfale delle dipendenze sono la piaga più devastante della nostra epoca [2015.0.10]
- (20) L'Articolo in questione, cita la storia di Schwazer, uno sportivo “dopato”. La sua storia che ha scosso i tifosi, è servita per affrontare un grave problema che regna nel mondo [2015.0.3]
- (21) Chiunque, non solo gli atleti, può cadere vittima di tali sostanze, per sentirsi più ammirati. [2017.0.17]
- (22) Schwazer, è uno dei tanti ragazzi che hanno bisogno dell'aiuto dei suoi familiari per riuscire a frenare la loro dipendenza da pericoli devastanti . Egli non è né il primo né l'ultimo campione ad utilizzare il doping per sopportare le fatiche dello sport e per sentirsi più ammirati dimenticandosi dei rischi salutare che ne conseguono [2019.0.7]
- (23) L'atleta olimpionico Schwazer ha concluso la sua carriera recentemente dopo la scoperta del suo doping alle olimpiadi, la notizia ha scosso il padre [2019.0.27]

Molti studenti hanno inteso l'esercizio come una riproduzione del testo di partenza, in questo caso un articolo di giornale dal taglio brillante, e ne hanno mantenuto o imitato anche lo stile. L'indicazione di riformulare eventuali metafore, espressioni colloquiali e interrogative didascaliche e retoriche spesso non è stata dunque seguita: molti hanno ripetuto, perlopiù senza richiamare la fonte, formule del giornalista quali – alcune già viste

²⁶ Michele Serra, *I dopati della domenica/2/Schwazer e gli altri, la paura di fallire in un vortice di fiale*, 8 agosto 2012, <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2012/08/08/dopati-della-domenica-schwazer.html>.

²⁷ A questo riguardo un segnale preoccupante emerge dal *corpus* di elaborati scolastici analizzato da Ruggiano (2011: 40): sembra infatti che a scuola «quasi sempre sfuggono alla correzione le concordanze errate, di genere e *ad sensum*»; pure «trascurati sono l'interpunzione e molti aspetti legati alla testualità, come [...] le circonvoluzioni ipotattiche, i cambi di progetto e gli inceppamenti di varia natura nella catena forica».

– “marcia trionfale”, “piaga devastante”, “risalire le fila”, “il numero uno”, “crisi salutare”, “truccare le carte”, “vortice”; altri hanno usato espressioni diverse, ma altrettanto connotate. L'impressione è che questo tentativo di mimesi del linguaggio giornalistico sia poi talvolta sfuggito al controllo, con il ricorso a un lessico estremamente colloquiale, come in (24), o eccessivamente “impressionistico”, come in (25), (26) e (28). Ancora in (25) notiamo un elemento in sospenso (“come [dimostra] l'esempio di Schwazer”), mentre in (27) osserviamo problemi di semantica e di valenze (“pensare e attuare”).

- (24) Ahimè, anche il campione olimpionico, Schwazer, è caduto in questa trappola. [...] Questa competizione deriva soprattutto dai miti che ti promettono l'illimitato, l'eternità. Ma in tutto ciò, i genitori hanno colpe? [2015.0.10]
- (25) siamo spinti ogni giorno di più all'eccellenza di facciata andando a putrefare la nostra vera natura e nessuno pensa di scartare quest'idea, come l'esempio di Schwazer. [2015.0.26]
- (26) Il mezzo è scomparso di fronte allo scopo. Dimostrare è ciò che conta. E lo stesso Schwarzer ne è stato inghiottito fino alla fine, senza barlumi di redenzione e bruciando la chance di un'uscita di scena dignitosa [...] la frode è l'errore più profondo non solo per uno sportivo ma anche per l'intera umanità. [2015.0.21]
- (27) Tale dipendenza è sottolineata dal fatto che la “debolezza” ha infettato non solo le gesta dei campioni - che dovrebbero essere d'esempio per il prossimo - ma anche il modo di pensare e di attuare della società. [2017.0.24]
- (28) Uno dei flagelli più rovinosi della società attuale è l'insicurezza di base delle persone, che cedono alla tentazione di far uso di sostanze di vario tipo [2019.0.41]

3.6. *Il testo argomentativo*

A partire dall'edizione del 2015 del laboratorio abbiamo introdotto, come prova finale, la redazione di un breve testo argomentativo. Abbiamo proposto di trattare il tema dell'evoluzione della lingua italiana tra il 1945 e il 2015 scegliendo una delle seguenti quattro tracce: 1. La lingua italiana e i mass media; 2. Scuola e lingua italiana nel periodo repubblicano; 3. Alfabetismo e alfabetizzazione dopo il 1945; 4. Italiano e dialetto dall'Unità d'Italia a oggi. Abbiamo fornito alcune fonti e suggerito risorse disponibili in rete (ad esempio l'Enciclopedia dell'Italiano Treccani); abbiamo inoltre predisposto delle linee guida contenenti precisi vincoli e la richiesta di curare i seguenti aspetti: *editing*, argomentazione, grammatica ed elementi paratestuali²⁸.

²⁸ Tra i vincoli figuravano, ad esempio, un'estensione del testo pari a 8.000-10.000 battute, la citazione di almeno quattro fonti diverse, l'inclusione con adeguata didascalia di due elementi visuali e l'inserimento di almeno due note a piè di pagina. Nelle edizioni di LISA! 2015, 2016 e 2017 anche questa prova finale si è svolta in aula, con l'assistenza dei docenti, nel corso di un'intera giornata; in seguito gli studenti hanno prodotto il testo a casa. Solo nel 2017 abbiamo proposto tracce diverse, relative a precise tipologie testuali (interviste, articoli di cronaca, recensioni, testi narrativi) e a temi trattati nei media (i giovani e il lavoro, l'immigrazione in Italia e in Europa, gli interventi del Papa e della Chiesa), da sviluppare sempre con un taglio argomentativo.

Questa prova ci consente di fare riflessioni di più ampio spettro; in particolare, la tipologia stessa del testo ci aiuta a valutare le reali capacità logico-argomentative degli studenti. Ci soffermeremo, dunque, tralasciando questioni già viste – che pure qui si ripresentano – sulla gestione della coesione e della coerenza.

Un primo aspetto che si può notare è la presenza di forti salti logici-temporali. Vediamo intanto un esempio:

- (29) Addirittura, nei primi anni di vita della televisione, il dialetto prediletto dagli speaker e dai conduttori del tempo era ancora il fiorentino, che veniva appreso attraverso dei modi di dire, come aveva suggerito circa un secolo prima Manzoni.

L'Italia dei primi vent'anni di trasmissioni, dal 1954 al 1976, è stata una sorta di modello, di «scuola di lingua» come l'ha definita Fabio Rossi, noto linguista, in un articolo trattante il rapporto tra televisione e lingua che appare sull'enciclopedia Treccani.

Ma per quanto ci si possa sforzare, è impossibile bloccare l'impulso irrefrenabile della lingua a cambiare: come ben sappiamo, ogni lingua è sempre in continua trasformazione; si fonde con le lingue vicine e fa suoi termini stranieri.

La lingua italiana, inizia così, a cavallo tra Ottocento e Novecento, a distaccarsi da quello che aveva cercato di essere fino a quel momento, ovvero un italiano standardizzato nato dal dialetto fiorentino, e prende le sembianze di milioni di dialetti sparsi per tutta la penisola. Come è logico pensare, questo cambiamento è andato ad intaccare, pian piano, anche l'ambito televisivo. [2016.6.29]

Al di là delle inesattezze di alcuni concetti espressi e presupposti, risulta difficile ricostruire i legami tra i quattro capoversi, che così si susseguono. C'è il tentativo di garantire la coesione attraverso rinvii testuali e connettivi, ma l'effetto è quello di disorientare il lettore: i “primi anni di vita della televisione”, ad esempio, diventano i “primi vent'anni di trasmissione”, e il “ma” iniziale del terzo capoverso è troppo distante dal periodo con cui si vuole stabilire un'opposizione, evidentemente quello riportato nel primo capoverso.

Sofferamoci adesso sul quarto capoverso. “Così” vuole rendere conto dell'inevitabile processo di trasformazione dell'italiano, al pari di quanto accade a “ogni lingua”, come sostenuto nel capoverso precedente; poi, però, le “lingue vicine” e i “termini stranieri” trovano il loro inatteso corrispettivo in “milioni di dialetti sparsi per tutta la penisola”. L'incapsulatore anaforico “questo cambiamento” rivela il tentativo di mantenere la continuità tematica con il primo periodo e l'espressione “come è logico pensare” vuole introdurre un rapporto di causa-effetto o di consequenzialità; tuttavia, il salto temporale dal periodo “a cavallo tra Ottocento e Novecento” al momento di avvio delle trasmissioni televisive è sicuramente troppo ampio e annulla il rapporto introdotto. A un lettore più esperto appare evidente anche la sovrapposizione concettuale, da parte dello scrivente, dei “dialetti” alle “varietà regionali”. Va inoltre notato che l'espressione “pian piano” e il vago riferimento all'“ambito televisivo” sembrano rinviare a un mezzo esistente da tempi indefiniti, o almeno coevo rispetto al periodo indicato.

Vediamo adesso un altro esempio:

(30) 1. L'istruzione dal Cinquecento all'Ottocento

L'istruzione scolastica in Italia percorre una lunga evoluzione che, a partire dal periodo medioevale fino ai giorni nostri, modifica l'intera scuola di grammatica, ovvero l'apprendimento del latino, unico mezzo del sapere. Comincia a diffondersi l'idea dell'uso del volgare come lingua letteraria, da insegnare al pari del latino. Si deve a Pietro Bembo, fine umanista e grammatico, la riflessione sulla codificazione dell'italiano letterario [2015.6.11]

In questo caso notiamo subito che mentre il titolo prepara il lettore a una trattazione relativa ai secoli XVI-XIX, il testo introduce un periodo ancora più ampio: “dal periodo medioevale fino ai nostri giorni”; i richiami a Pietro Bembo e all'Umanesimo, poi, ricollocano il lettore più esperto e più attento nel Cinquecento, ma è evidente che l'espressione “comincia a diffondersi” risulta, dal punto di vista testuale, decontestualizzata. Non è chiaro poi il valore di “ovvero” e, neanche proseguendo la lettura del testo (che qui, per ragioni di spazio, non è possibile riprodurre per intero), come si “modific[hi] [...] l'apprendimento del latino”, cioè in che misura e quando abbia perso terreno a vantaggio dell'italiano.

La coesione, più in generale, risente soprattutto della mancanza di elementi di ripresa. Vediamo il seguente estratto:

(31) L'influenza della radio sulla lingua

Già a partire dalla prima metà dell'800, sono iniziati gli studi e gli esperimenti sulle trasmissioni senza fili e solo all'inizio del '900 risalgono le prime radio vere e proprie. Ebbe un rapido sviluppo inizialmente negli USA e nel nord Europa, solo in seguito alla trasmissione in diretta del secondo turno delle elezioni presidenziali statunitensi, nel 1920 si verificò una sua larga diffusione. Utilizzata in particolare da Mussolini, durante il Fascismo, come strumento di propaganda, la lingua italiana subì una standardizzazione, come ad esempio l'utilizzo del voi al posto del lei, e la ricerca di un'uniformazione della pronuncia. [2016.6.1]

In questo caso la descrizione degli eventi segue un ordine cronologico, ma il tema, “la radio”, è fin dall'inizio sottinteso; probabilmente è dato per noto perché anticipato nel titolo dato al paragrafo. Nel periodo finale, poi, nel quale è presente un costrutto participiale, la coesione si perde in modo ancora più evidente: il soggetto di “utilizzata”, nel pensiero dello scrivente, è ancora “la radio”, ma di fatto, grammaticalmente, è “la lingua italiana”. Ancora, si noti che a “una standardizzazione” segue un'esemplificazione che necessita di essere riformulata o meglio introdotta.

Osserviamo adesso come si apre un altro testo:

(32) La lingua italiana negli anni dei mass media

Apparentemente priva di una propria data di nascita, si è formata grazie ad un lungo processo di crescita e mutamento che ha avuto come risultato quella che noi oggi chiamiamo lingua italiana. [2015.6.22]

Anche in questo caso lo scrivente sottintende il soggetto, “la lingua italiana”, probabilmente sempre appigliandosi al titolo; forse proprio questa omissione, insieme a una mancata rilettura, gli impedisce di accorgersi della coincidenza con il “risultato”.

Nello stesso testo, più avanti troviamo

- (33) Se pensiamo al fatto che fino a pochi decenni fa la maggior parte degli italiani non usava l'italiano per nessuna delle attività comunicative umane, "ora invece, dopo aver conquistato l'uso parlato (a scapito del dialetto), la lingua nazionale ha conquistato finalmente anche l'uso scritto di massa (a scapito del non uso). Nel primo caso il merito è stato in buona parte della televisione; nel secondo, tutto della telematica". Dobbiamo riconoscere perciò un grande merito alla diffusione dell'italiano attraverso i mass media, i quali hanno promosso la sua diffusione a discapito dei dialetti, sia per quanto riguarda lo sviluppo della lingua parlata, sia per quello della lingua scritta [2015.6.22]

Notiamo subito che "se pensiamo al fatto che" introduce una frase che di fatto rimane in sospeso; basterebbe eliminare tale espressione per stabilire un corretto rapporto di opposizione con la citazione che segue, che contiene il connettivo avversativo "invece" (sarebbe anche opportuno allora inserire un segno di interpunzione più forte, come il punto e virgola). "Perciò" attribuisce poi un valore deduttivo-conclusivo alla frase in cui è inserito; l'obiettivo dello scrivente è quello di parafrasare la citazione, ma il risultato rivela una scarsa attenzione: la diffusione dell'italiano – erroneamente – ha dapprima un "merito", poi – correttamente – è l'effetto dei media.

Sulle difficoltà nell'introduzione delle citazioni proponiamo anche il seguente estratto:

- (34) Nel linguaggio pubblicitario e televisivo infatti, si iniziano a trovare frequentemente elementi a richiamo sessuale, cosa che suscita perplessità e pareri negativi, come Maria Luisa Altieri Biagi che afferma "ognuno di noi saprebbe elencare facilmente parecchi di quei mostri linguistici che sono aperimio, digestimola, trissetante, simmenthalmente buona, cin contriamo con Cin Soda, necessari per auto, orologio, ecc. Tavolta la crisi in cui il linguaggio pubblicitario mette la lingua è una crisi totale." [2015.6.4]

Qui notiamo intanto che "perplessità e pareri negativi" non trovano un corretto referente; la citazione, inoltre, non descrive gli "elementi a richiamo sessuale" anticipati.

Ancora sui problemi nella logica dell'argomentazione vediamo i seguenti esempi:

- (35) È inutile negare che la televisione, la conseguente diffusione dei media, hanno avuto un ruolo fondamentale per l'effettiva unificazione linguistica dell'Italia [2016.6.12]
- (36) Un secolo fa l'italiano era considerato poco utilizzato per via delle sue troppe formalità, ora è tutto il contrario: un decadimento e una vera e propria incapacità di fare un discorso formale da gran parte della popolazione [2015.6.4]

In (35) l'elemento che più ci interessa notare è l'aggettivo "conseguente", che, per motivi non chiari, lega la diffusione dei media alla televisione.

In (36) osserviamo il tentativo di usare il segno dei due punti come connettivo per introdurre la descrizione di un fatto "contrario" a quello enunciato in apertura; le aspettative del lettore, tuttavia, sono fortemente disattese.

4. CONCLUSIONI

L'obiettivo di questo contributo era quello di presentare un'esperienza consolidata e di offrire materiali per riflettere sulle difficoltà degli studenti nel contesto di un laboratorio di scrittura universitario.

Nei testi di taglio argomentativo, ma talvolta anche in brevi riassunti, sono risultati particolarmente evidenti i problemi a livello sintattico-testuale: c'è la tendenza a dare per noto il tema, a non ricorrere a elementi di ripresa e a non chiarire i rapporti logici e temporali tra le parti del testo. L'impressione, più in generale, è quella di una giustapposizione di frasi e concetti slegati tra loro, che, spesso, a ben vedere, è il risultato di un "copia e incolla" disordinato, accompagnato al tentativo – condotto con scarsa attenzione – di parafrasare le fonti. Anche le citazioni letterali, qualora introdotte, risultano spesso poco pertinenti o non "calate" in modo adeguato nel contesto. Pur riconoscendo reali difficoltà di scrittura, ci sembra di poter evidenziare almeno due problemi di fondo: la mancata comprensione dei testi di partenza, dovuta forse a una lettura troppo rapida o "a salti", presumibilmente analoga a quella che quotidianamente si riserva ai tanti articoli aperti nello *smartphone*, e la mancata rilettura del proprio elaborato, che consentirebbe, con l'aiuto degli strumenti di correzione dei programmi di videoscrittura, di intervenire almeno su alcuni errori di *editing*, di ortografia e di grammatica²⁹.

La scrittura di un messaggio di posta elettronica ha poi evidenziato notevoli difficoltà nella scelta del registro. Nel rivolgersi al relatore della tesi, alcuni studenti hanno imitato i modelli dei testi istituzionali più formali, mentre altri hanno introdotto elementi tipici di brevi messaggi informali o fin troppo confidenziali.

In un corso dedicato alla scrittura assistita dal computer, abbiamo inoltre constatato una scarsa familiarità con il mezzo e con gli strumenti utilizzati; a ciò si aggiunge una diffusa trascuratezza per gli aspetti grafici dei testi, che pure meritano attenzione.

L'utilità di un laboratorio di scrittura ci sembra indubbia; la sua attivazione ci sembra anzi indispensabile per consentire agli studenti di esercitare un'abilità che altrimenti, dopo il ciclo scolastico, non avrebbe altre occasioni di essere perfezionata, e che, sotto l'influsso dei media, rischierebbe di fare molti passi indietro. L'efficacia di un'esperienza di questo tipo cresce quando è accompagnata da riflessioni condotte insieme agli stessi studenti; il confronto con l'intero gruppo e con i singoli ci ha consentito infatti di dare indicazioni funzionali a un effettivo perfezionamento della scrittura e di suggerire strumenti utili a una risoluzione dei dubbi in autonomia.

²⁹ Riguardo agli effetti della diffusione dei dispositivi digitali sulle modalità di lettura si veda Palermo (2017: 41-42) che nello stesso capitolo analizza le caratteristiche della comunicazione digitale evidenziando il rischio di un «disorientamento cognitivo» degli studenti attribuibile all'«immersione nella cultura digitale» (24); ancora Palermo (2017: 99 e ss.) riflette in modo critico ma costruttivo sulle nuove sfide che i media digitali pongono alla scuola del futuro.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI³⁰

- Andorno C. (2014), “Una semplice informalità? Le e-mail di studenti a docenti universitari come apprendistato di registri formali”, in Cerruti M., Corino E., Onesti C. (a cura di), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*, Edizioni dell’Orso, Alessandria, pp. 13-32.
- Antonelli G. (2011), “Lingua” in Afribo A., Zinato E. (a cura di), *Modernità italiana. Cultura, lingua e letteratura dagli anni settanta a oggi*, Carocci, Roma, pp. 15-52.
- Antonelli G. (2014), “L’e-taliano: una nuova realtà tra le varietà linguistiche italiane?” in Garavelli E., Suomela-Härmä E. (a cura di), *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell’italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua*, Atti del XII Congresso SILFI, Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Helsinki, 18-20 giugno 2012), Franco Cesati Editore, Firenze, vol. II, pp. 537-556.
- Antonelli G. (2016), *L’italiano nella società della comunicazione 2.0*, il Mulino, Bologna, I ed. 2007.
- Colombo A. (1989), “Scorretto, ma non semplice”, *Italiano & Oltre*, 4, pp. 158-161, http://giscl.it/wp-content/uploads/2018/07/Italiano-e-Oltre-1989_4.pdf.
- Corrà L. (a cura di) (2018), *La lingua di scolarizzazione nell’apprendimento delle discipline non linguistiche*, Aracne, Roma.
- D’Aguanno D. (2019), *Insegnare l’italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Carocci, Roma.
- Dardano M. (2002), “La lingua dei media”, in Castronovo V., Tranfaglia N. (a cura di), *La stampa italiana nell’età della TV. Dagli anni Settanta a oggi*, Laterza, Bari-Roma, pp. 243-285.
- De Mauro T. (2014), *Storia linguistica dell’Italia repubblicana dal 1946 ai nostri giorni*, Laterza, Bari-Roma.
- De Santis C., Fiorentino G. (2018), “La carica dei 600: la campagna mediatica sul declino della lingua italiana”, *Circula*, 7, pp. 1-28: <http://circula.recherche.usherbrooke.ca/2018-edizione-7>.
- Della Valle V., Patota G. (2013), *Piuttosto che. Le cose da non dire, gli errori da non fare*, Sperling & Kupfer, Milano.
- Della Valle V., Patota G. (2016), *Senza neanche un errore. Come risolvere definitivamente i dubbi della lingua parlata e scritta*, Sperling & Kupfer, Milano.
- Dinale C. (2001), *I giovani allo scrittoio*, Esedra, Padova.
- Ferrari A. et al. (2019), (a cura di), *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Fiorentino G. (2014), “«Ti auguro tanta fortuna ma non dov’esse essere così...»: norma liquida tra Internet e scrittura accademica”, in Lubello S. (a cura di), *Lezioni d’italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, il Mulino, Bologna, pp. 181-204.
- Fornara S. (2010), *La punteggiatura*, Carocci, Roma.
- Gualdo R. (2010), “Italiano “tendenziale” in elaborati di studenti universitari”, in Id., *Per l’italiano. Saggi di storia della lingua nel nuovo millennio*, Aracne, Roma, pp. 31-48.
- Gualdo R. (2014a), “Il “parlar pensato” e la grammatica dei nuovi italiani: spunti di riflessione”, *Studi di Grammatica Italiana*, 33, pp. 223-254.
- Gualdo R. (2014b), “Movimenti nella norma. Appunti per una grammatica «leggera»”, in Lubello S. (a cura di), *Lezioni d’italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, il Mulino, Bologna, pp. 107-134.

³⁰ Ultima consultazione degli articoli in rete: 30 marzo 2020.

- Gualdo R., Raffaelli L., Telve S. (2014), *Scrivere all'università. Pianificare e realizzare testi efficaci*, Carocci, Roma.
- Lavinio C. (2018), "Centralità e trasversalità della lingua di scolarizzazione. In Italia e oltre", in Corrà L. (a cura di), *La lingua di scolarizzazione nell'apprendimento delle discipline non linguistiche*, Aracne, Roma, pp. 19-42.
- Lavinio C., Sobrero A. (a cura di) (1991), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Scandicci - Firenze.
- Lubello S. (2016) (a cura di), *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Palermo M. (2017), *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Carocci, Roma.
- Palermo M., Salvatore E. (a cura di) (2019), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Atti del secondo Convegno nazionale ASLI Scuola (Siena, Università per Stranieri, 12-14 ottobre 2017), Franco Cesati Editore, Firenze.
- Patota G., Ricci A. (2013), *Restiamo in tema: guida alla scrittura e alla prima prova dell'Esame di Stato*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano.
- Patota G., Rossi F., (a cura di) (2018), *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*, Accademia della Crusca-goWare, Firenze.
- Piemontese M. E., Sposetti P. (a cura di) (2014), *La scrittura dalla scuola superiore all'Università*, Carocci, Roma.
- Pistoiesi E. (2004), *Il parlar spedito: l'italiano di chat, e-mail e SMS*, Esedra, Padova.
- Pistoiesi E. (2014), "Scritture digitali, in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto. Italiano dell'uso*, vol. III, Carocci, Roma, pp. 349-375.
- Prada M. (2015), *L'italiano in rete. Usi e generi della comunicazione mediata tecnicamente*, FrancoAngeli, Milano.
- 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*, 8/2, pp. 192-219: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8503>.
- Renzi L. (2005), "Il controllo ortografico del computer come tutore della norma dell'italiano", in Lo Piparo F., Ruffino G. (a cura di), *Gli italiani e la lingua*, Sellerio, Palermo, pp. 199-208.
- Renzi L. (2012), *Come cambia la lingua. L'italiano in movimento*, il Mulino, Bologna.
- Rossi F., Ruggiano F. (2013), *Scrivere in italiano. Dalla pratica alla teoria*, Carocci, Roma.
- Rossi F., Ruggiano F. (2015), *Esercizi di scrittura per la scuola e l'università*, Carocci, Roma.
- Rossi F., Ruggiano F. (2019), *L'italiano scritto: usi, regole e dubbi*, Carocci, Roma.
- Ruggiano F. (2011), *L'italiano scritto a scuola. Fenomeni di lingua in elaborati di studenti di scuola secondaria dal primo al terzo anno (Messina, 2004-2007)*, Aracne, Roma.
- Schwarze S. (2017), "D.I.C.O – Dubbi sull'italiano consulenza on-line: intervista a Fabio Rossi e Fabio Ruggiano", *Circula*, 5, pp. 146-150: <http://circula.recherche.usherbrooke.ca/2017-edizione-5>.
- Serianni L. (2007), "La norma sommersa", *Lingua e Stile*, 2, pp. 283-295.
- Serianni L. (2010), *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Carocci, Roma.
- Serianni L., Benedetti G. (2009), *Scritti sui banchi: l'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- Setti R., Iannizzotto S. (2018), "La Crusca, i socialini e le ideologie linguistiche", in Patota G., Rossi F. (a cura di), *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*, Accademia della Crusca-goWare, Firenze, pp. 114-127.
- Sposetti P. (2008), *L'italiano degli studenti universitari. Come parlano e come scrivono. Riflessioni e proposte*, Homolegens, Roma.

- Sposetti P. (2016), “Progettare un laboratorio di scrittura italiana all’università. Un modello centrato sull’approccio per temi e per problemi”, *Incontri*, 31/2, pp. 102-116: <https://www.rivista-incontri.nl/articles/abstract/10.18352/incontri.10174>.
- Tavosanis M. (2011), *L’italiano del web*, Carocci, Roma.
- Troncon A., Canepari L. (1989), *Lingua italiana nel Lazio*, Jouvence, Roma.
- Viale M. (a cura di) (2018), *Tecnologie dell’informazione e della comunicazione e insegnamento dell’italiano*, Bononia University Press, Bologna.

IL LABORATORIO DI SCRITTURA PER IL RECUPERO DEGLI OFA. UN OSSERVATORIO SULLE DEBOLEZZE DEGLI STUDENTI E UN ESPERIMENTO DI DIDATTICA DELL'ITALIANO

*Fabio Ruggiano*¹

1. INTRODUZIONE

Negli anni accademici 2017-2018 e 2018-2019 ho tenuto, per conto del Corso di Laurea in Lettere dell'Università di Messina, un laboratorio di rinforzo e recupero delle competenze di lettura e scrittura collegato a un test iniziale di verifica del grado di possesso di tali competenze². Tanto le prove relative al test iniziale quanto le esercitazioni degli studenti coinvolti nel laboratorio sono divenute materiale di osservazione e studio delle difficoltà e dei punti deboli della scrittura degli studenti.

I testi prodotti dagli studenti e qui analizzati rientrano nei generi del riassunto e del commento. Questi due generi sono stati preferiti come prove per i loro caratteri strutturali, che consentono di valutare alcune abilità linguistiche chiave per la comunicazione per iscritto e per lo studio, ovvero, in fase di ricezione, ricercare e individuare informazioni, compiere inferenze, operare analisi e sintesi, comprendere il significato delle parole in contesto; in fase di produzione, riassumere e parafrasare un testo dato³, elaborare un semplice giudizio su un aspetto di un testo (formale o contenutistico) e motivarlo con argomenti organizzati in modo funzionale allo scopo.

In questo intervento analizzerò alcuni dei risultati dell'analisi di questo materiale, che consta di centinaia di testi raccolti nei due anni di realizzazione del test e del laboratorio, e che è attualmente in corso di digitalizzazione (molti testi sono scritti a penna) e di organizzazione. In questa fase, pertanto, non è possibile fornire dati numerici precisi e statistiche e l'unica informazione, molto generale, sugli esiti del progetto è che quasi tutti gli studenti hanno superato la prova finale del laboratorio in entrambi gli anni di erogazione. Mi limiterò, pertanto, a mostrare alcuni esempi di difficoltà ricorrenti negli elaborati, classificandoli in base alle possibili cause, spesso, prevedibilmente, intrecciate.

In generale, i problemi legati alla comprensione riscontrati rispecchiano la «inadeguata capacità di leggere e comprendere testi complessi» ricordata, in riferimento alla situazione

¹ Università di Messina.

² A partire dall'anno accademico 2019-2020 il test iniziale è stato sostituito dal test TOLC-SU del CISIA (<https://www.cisiaonline.it/area-tematica-tolc-studi-umanistici/home-tolc-su/>). Il laboratorio collegato al test non è stato eliminato, ma, per conformarlo al nuovo tipo di test, la parte di produzione è stata fortemente ridotta, a favore di quella di comprensione del testo. Questo nuovo laboratorio, ancora totalmente in modalità *e-learning* asincrona, è stato realizzato con il contributo del POT6-Labor (<https://pot6labor.it/e-learning-leggere-e-scrivere-in-italiano-laboratorio-per-la-comprensione-del-testo-scritto/>).

³ Abilità (capacità) analoghe a queste sono state individuate per la prova somministrata a studenti universitari di primo anno e studenti di scuola secondaria di secondo grado all'interno del progetto di ricerca "Lingua e linguaggi" dell'IPRASE del Trentino (cfr. Tamanini, 2010: 336-338, a sua volta sulla base di Deon, 2008). Sui pregi del riassunto come prova di esercitazione e di verifica delle abilità connesse alla lettura e alla scrittura rimando a Ruggiano (2018).

scolastica, da Marellò (2016: 688); i problemi espressivi riguardano sia i riassunti, sia i commenti. Nei riassunti dipendono soprattutto dall'esiguità quantitativa e dalla superficialità qualitativa (in termini di saturazione delle valenze, famiglie di parole, reggenze, solidarietà più o meno rigide, usi figurati) del lessico presente nella memoria degli studenti; nei commenti riguardano anche la pianificazione testuale (selezione e organizzazione degli argomenti, tenuta logica rispetto al co-testo, coreferenza, uso dei segnali discorsivi) e derivano dalla difficoltà a costruire ragionamenti di una certa complessità intorno ad argomenti di non immediata quotidianità.

Dopo aver analizzato gli esempi di errori, illustrerò i principi didattici ispiratori del laboratorio di scrittura offerto agli studenti. Di quest'ultimo sottolineo che si è tenuto totalmente in modalità *e-learning* asincrona, sotto forma di videolezioni con l'ausilio di diapositive. La distanza degli studenti dal docente, inadatta in astratto alla formula del laboratorio, è stata compensata dalle esercitazioni, assegnate alla fine di ogni lezione o di due lezioni, da restituire via *e-mail* al docente entro un termine di tempo stabilito di volta in volta. Ogni studente aveva, inoltre, la possibilità di richiedere un colloquio con il docente in alcuni giorni stabiliti, anche in teleconferenza.

Gli studenti che hanno frequentato il laboratorio nei due anni avevano un'età compresa tra i 18 e i 20 anni, con rari casi di iscritti più avanti negli anni. La provenienza geografica era abbastanza omogenea, visto che il corso di Lettere dell'Università di Messina ha un bacino d'utenza piuttosto definito, legato al territorio della provincia di Messina e della provincia di Reggio Calabria, con una scarsa incidenza di studenti di altre aree geografiche. Non sappiamo molto del contesto sociale di appartenenza degli studenti, sebbene sia prevedibile che appartenessero quasi tutti a famiglie di ceto medio, con almeno un genitore laureato. Gli studenti stessi, del resto, erano diplomati liceali quasi nel 90% dei casi (dato fornito dalla Segreteria del Dipartimento)⁴.

2. DIFETTI (SOPRATTUTTO) DI COMPrensIONE

Il primo esempio che commento riguarda una scelta lessicale, che, però, a sua volta dipende da un difetto di comprensione. Lo studente tenta di trarre una conclusione valutativa sintetica di un racconto, mostrando, però, attraverso la scelta lessicale, di non averne colto il senso generale:

1. L'indecisione nella scelta del gusto del gelato accompagna il cliente, il gelato che cade a terra e il barista che lo deve rifare... [puntini di sospensione nel testo]
Queste scene sono tratte dalla quotidianità, Benni ci catapulta in una dimensione reale che sembra legata alla comicità.

Il brano è estratto dal commento di un racconto di Stefano Benni, *Il bimbo del gelato*, tratto dalla raccolta *Bar Sport* (Benni, 1976). Nel racconto un bambino chiede al barista un cono con tutti i gusti di gelato prodotti dal bar, lo paga appena cento lire, lo fa cadere e costringe il barista a rifarlo. Si tratta di una situazione iperbolica, caricaturale, costruita per suscitare il riso liberatorio; il racconto inscena siparietti tra il bambino e il barista di chiara impostazione comica, realizzata attraverso il contrasto tra lo schema atteso di una

⁴ Si suppone, pertanto, che la variabile socio-economica non sia rilevante per i risultati e che, pertanto, questi ultimi possano essere valutati come un insieme omogeneo da questo punto di vista. Sull'incidenza della variabile socio-economica sulle competenze di lettura e di scrittura di studenti di scuola secondaria di secondo grado, e in particolare sulle sottocategorie di ortografia, grammatica e lessico, cfr. Tempesta (2008).

compravendita, che, in aggiunta, coinvolge un adulto e un bambino, e le dinamiche che effettivamente si instaurano tra i personaggi, e attraverso l'iperbole (per fare qualche esempio: il barista si prende una «brucopolmonite fulminante» cercando nel freezer il gelato inizialmente richiesto dal bambino; il cono che alla fine il bambino si fa costruire è fatto di venticinque gusti; il gelato stesso cade «con il tonfo di un suicida dal terzo piano»).

Si può discutere sulle sfumature della comicità di Benni, sulla venatura di malinconia per un mondo perduto (se mai esistito), fatto di piccole cose e popolato da un'umanità semplice ma anche a tratti crudele che pervade questa comicità: l'esercitazione, però, non richiedeva che gli studenti applicassero categorie poetiche e la correzione, pertanto, ha tralasciato affermazioni discutibili come quella che «Benni ci catapulta in una dimensione reale». Si è concentrata, invece, su due punti problematici. Nella prima frase riconosco almeno due ordini di problemi, probabilmente riflessi di ragionamenti confusi, che si manifestano nella elencazione in dipendenza dalla medesima clausola, «l'indecisione accompagna», di eventi niente affatto collegati alla qualità della *indecisione*. Nel racconto né il gelato, né il bambino, né il barista sono *accompagnati* dall'*indecisione*: il bambino è fin da subito deciso su quello che vuole, e costringe il barista a seguire i suoi desideri impossibili da realizzare; il barista, dal canto suo, dopo un accenno di resistenza iniziale cade «in balia dell'avversario» e «si lascia guidare docilmente». Il gelato, infine, è sì personificato, ma per descriverne la rovinosa caduta a terra come quella di un «suicida dal terzo piano».

Non è possibile emendare la frase con una semplice sostituzione o rimodulazione lessicale. Probabilmente, oltre alla riformulazione della testa dell'enunciato, la struttura elencativa deve essere modificata per accogliere collegamenti logici temporali o causali più espliciti. Eventualmente lo stesso enunciato deve essere diviso in due.

Veniamo al secondo punto problematico: l'espressione «che sembra legata alla comicità». Il verbo *sembrare* è qui usato non per il suo contenuto semantico (lo studente non intende rilevare la serietà della narrazione nascosta dietro lo schermo di ilarità), bensì con la funzione di mitigatore dell'affermazione, e in particolare, richiamando la classificazione formale fatta da Caffi (2011), di mitigatore lessicale di un atto assertivo. Tale mitigazione è accentuata mediante la scelta del verbo *legare* per definire la relazione tra la situazione narrata e la qualità della comicità. Lo scrivente, insomma, imbastisce una formulazione doppiamente indiretta per esprimere un'opinione di cui non è certo; ridotta alla sua essenza non modalizzata, la frase diventerebbe «Benni ci catapulta in una dimensione reale comica», che risulterebbe, oltre che più chiara (sebbene discutibile), anche più coerente con il genere del commento, a cui appartiene, e che prescrive l'espressione di opinioni argomentate. La costruzione realizzata dallo studente, invece, non solo rivela che l'idea espressa è dubbiosa, ma neanche contiene una motivazione per il dubbio: lo rappresenta come un fatto ineluttabile, vanificando lo scopo stesso del commento.

Nel seguente caso, da un riassunto, la confusione è causata dalla polisemia della parola *professione*:

2. Difendere il sistema Copernicano [sic] da chi, di professione Peripatetici, teneva a censurarlo più per difendere il proprio nome che mostrare, attraverso l'ingegno, le fattezze di tali affermazioni.

L'espressione «di professione Peripatetici» è la copia del medesimo sintagma che appare nel testo modello, l'inizio dell'introduzione del *Dialogo sopra i due massimi sistemi* di Galilei:

A questo fine ho presa nel discorso la parte Copernicana [...] cercando per ogni strada artificiosa di rappresentarla superiore, non a quella della fermezza della Terra assolutamente, ma secondo che si difende da alcuni che, di professione Peripatetici, ne ritengono solo il nome, contenti, senza passeggio, di adorar l'ombre, non filosofando con l'avvertenza propria, ma con solo la memoria di quattro principii mal intesi.

Il nome *professione* necessita di una disambiguazione co-testuale, che nel brano di Galilei è fornita dal riferimento alla *difesa* di una teoria, ma soprattutto dal contenuto generale del discorso. Il contorno informativo fornito nel riassunto dello studente non è ugualmente esplicativo; l'intento di *difendere il proprio nome*, anzi (laddove Galilei parla di *ritenere il nome*), alimenta la confusione, perché attiva il significato di 'fama, onorabilità' per *nome*. Ne consegue che *professione* rimanga a metà strada tra il significato di 'dichiarazione, definizione' (inteso da Galilei) e quello di 'mestiere', ammesso dal riassunto. Vista la sfortunata polisemia anche dell'aggettivo *Peripatetici*, l'ambiguità risulta in questo caso esplosiva: se, infatti, *professione* 'dichiarazione' seleziona il significato storico-filosofico dell'aggettivo, *professione* 'mestiere' ne seleziona quello eufemistico.

Anche in questo caso, il problema espressivo è preceduto e in parte causato da quello interpretativo, dovuto non al mancato riconoscimento di un implicito, ma alla mancata decodifica superficiale del brano in questione. Gli errori grammaticali presenti nel brano testimoniano, infatti, il tentativo maldestro dello studente di ricopiare pezzi del brano originario senza averne capito il significato. In quest'ottica si spiegano *Copernicato* per *Copernicano*, la concordanza di *chi* (singolare) con *Peripatetici* (plurale), lo stesso adattamento indebito già rilevato «difendere il proprio nome» per «ritengono solo il nome».

Sul versante della pianificazione testuale, alla mancata o parziale comprensione sono da attribuire le difficoltà relative alla selezione e l'organizzazione degli argomenti. Nel commento (meno nel riassunto, per ovvie ragioni) la tenuta della corrispondenza logica con il testo commentato può subire deviazioni e interruzioni. Ecco, per esempio, un estratto da un commento nel quale appare una riflessione finale priva di appigli con il testo commentato:

3. Questo invito a guardare il mondo con occhi diversi, apprezzando soprattutto le cose che molto spesso sottovalutiamo, è la chiave che ti dà accesso a un mondo mai banale e ricco di sfumature che solo gli uomini sanno cogliere.

Per chiarire la distanza tra tale riflessione e il testo di partenza, riporto tutta la parte di quest'ultimo che dovrebbe essere lo spunto per la riflessione (da un articolo del 2018 del sito redattoresociale.it):

Tutto è perso dunque? “No io sono fiducioso - sottolinea Magatti -. Sono fiducioso sul fatto che siamo in grado di essere critici e di prendere le distanze. Da questa crisi, che non è solo economica ma di senso, possiamo uscire. Il magistero di Papa Francesco ci sta indicando una via. Nell'enciclica “Laudato si” c'è tutto”. Magatti è tra i fondatori, inoltre, dell'archivio della Generatività sociale (www.generativita.it), che propone storie ed esperienze di approccio alla realtà e alla società capaci di dare una visione nuova delle relazioni. “La generatività sociale è un nuovo modo di pensare e di agire personale e collettivo che racconta la possibilità di un tipo di azione socialmente orientata, creativa, connettiva, produttiva e responsabile, capace di impattare positivamente sulle forme del produrre, dell'innovare, dell'abitare, del prendersi cura, dell'organizzare, dell'investire, immettendovi nuova vita”.

Se «questo invito a guardare il mondo con occhi diversi» può essere ricondotto alla proposta «di approccio alla realtà» effettivamente illustrata nel brano, «le cose che molto spesso sottovalutiamo» del commento rimangono senza coreferente esplicito o profondo. Ancora più lontana dal senso del brano, inoltre, è la definizione di «mondo banale e ricco di sfumature che solo gli uomini sanno cogliere», non soltanto priva di agganci con il brano originario, ma difficile da giustificare in assoluto. Non è chiarito, infatti, a quale scopo venga detto che soltanto gli uomini (rispetto agli animali, e non alle donne, evidentemente) sono dotati di questa capacità. L'idea che gli esseri umani siano gli unici capaci di cogliere gli aspetti meno banali del mondo avrebbe dovuto essere argomentata, non fornita come data, visto che nel brano non si accenna a questa distinzione.

Un altro esempio di scollegamento logico tra testo derivato e commento è contenuto nel seguente esempio. In questo, difficoltà di comprensione e difetti nella costruzione testuale concorrono a creare un effetto di grande confusione.

La consegna in questo caso era non di comporre un commento, ma di completare una sequenza argomentativa tramite l'aggiunta di una antitesi, della sua confutazione e della tesi finale⁵. Riporto, separandoli con un rigo bianco, la sequenza argomentativa fornita nella consegna e il completamento dello studente:

4. Ognuno è libero di credere a quel che vuole e di curarsi come vuole, ammesso che sia maggiorenne, paghi di tasca propria e non metta a rischio la salute altrui. L'etica e la legge prevedono che lo Stato usi le tasse dei cittadini per garantire (soprattutto ai più deboli) prestazioni medico-sanitarie, pubbliche o private, sicure ed efficaci, e per informare sui rischi e i possibili inganni a cui si va incontro coltivando certe superstizioni.

Tuttavia nel mondo una parte della popolazione ha deciso di non prendere più quei determinati farmaci e infatti, per non andare incontro a maggiori rischi, si sta provvedendo ad abolirli nel campo farmaceutico.

Spesse volte i cittadini più deboli non hanno le giuste prestazioni medico-sanitarie, che lo Stato ha il diritto di garantire: questo comporta cure poco sicure e rischi più alti.

Bisogna stare molto attenti ai farmaci che prendiamo, bisogna accettare i giusti consigli da chi è più competente di noi e cercare di lottare nel caso in cui lo Stato decida di non dare i giusti soldi per le cure dei più deboli.

Idealmente, l'antitesi avrebbe dovuto riprendere il secondo enunciato del brano, sostenendo che lo Stato non realizzi sempre l'azione di controllo e indirizzo prevista, o che non la realizzi correttamente, oppure che lo Stato non abbia il diritto di imporre agli individui scelte riguardanti la loro salute; da questa antitesi sarebbe dovuta derivare la confutazione che comunque le scelte individuali non dovrebbero provocare un danno economico al sistema o maggiori rischi per la comunità. In tal modo si sarebbe confermata l'ipotesi di partenza, che gli individui sono liberi di scegliersi le cure che preferiscono finché questa scelta non procuri danni o rischi per gli altri.

Nella parte effettivamente aggiunta dallo studente, le tre fasi argomentative sono chiaramente distinte (già nello scritto dello studente) dai capoversi. L'antitesi comincia opportunamente con un connettivo di concessione (cfr. Ferrari, 2014: 154-155), ma non continua altrettanto opportunamente, sul piano della coerenza tematica e su quello della coerenza logica. Sul primo osserviamo che l'enunciato si concentra su un'anafora (quei determinati farmaci) diretta a un referente che in realtà non è mai stato nominato prima.

⁵ L'attività e, in generale, l'impostazione del testo argomentativo adottata nel laboratorio seguono l'illustrazione di Rossi, Ruggiano (2019: 34-38).

Tale infrazione del dinamismo informativo si può riparare associando i farmaci al verbo curarsi del primo enunciato del brano fornito e alle prestazioni medico-sanitarie del secondo enunciato. Tale riparazione, però, richiede al lettore un eccessivo grado di partecipazione alla costruzione del senso.

Sul piano della coerenza logica, inoltre, l'intero enunciato non mette in discussione l'attività preventiva dello Stato in campo sanitario, bensì ne conferma la necessità. L'intento dello studente, quindi, è di mettere in discussione il primo enunciato del brano fornito, sostenendo che i cittadini usino la loro libertà in modo irragionevole e che, quindi, lo Stato deve continuare la sua azione. In tal modo, si è costruita non un'antitesi, ma un ulteriore argomento a favore dell'ipotesi.

Su questa base, la confutazione risulta impossibile. La fase successiva, infatti, composta di due enunciati legati tra loro da una relazione di consecuzione, si configura come un argomento aggiuntivo, che conferma ulteriormente l'ipotesi. Tale conferma, per la verità, segue una strada tortuosa: la comprensione del senso del capoverso è resa difficile dalla evidente contraddizione, nel primo enunciato, tra l'informazione di primo piano che alcuni cittadini non hanno accesso alle cure e quella di sfondo contenuta nella relativa *che lo Stato ha il diritto di garantire*. Si noterà che, se sostituiamo *diritto* con *dovere* otteniamo una variante ben formata dell'antitesi attesa.

La terza fase, infine, contiene un ulteriore spunto ugualmente aggiuntivo (o meglio, vista la difficoltà a individuare il vero collegamento con quanto precede, semplicemente aggiunto). Dimenticando l'obiettivo di confermare l'ipotesi, lo scrivente espone una massima di buonsenso, con buona pace della unitarietà e della continuità testuale. Soltanto in coda recupera uno dei fili logici della prima parte, ovvero il dovere (non il diritto) dello Stato di garantire le cure adeguate per tutti i cittadini.

3. DIFETTI (SOPRATTUTTO) DI PRODUZIONE

La conoscenza limitata del lessico e la difficoltà a usare le parole richieste dal contesto sintagmatico e semantico sono responsabili di gran parte delle occasioni di perdita della coerenza, ma anche delle espressioni ambigue, ovvero potenzialmente incoerenti, dei testi del *corpus*.

La povertà lessicale si manifesta, sul versante formale, nella frequente infrazione delle collocazioni, che produce testi ancora coerenti, ma difficilmente accettabili. Riporto qui un solo esempio di infrazione di questo genere, che produce un effetto straniante:

5. Pasolini chiarisce che non è un sentimento di rimpianto per un'Italia che non c'è più che lo affligge, quanto piuttosto il processo di omologazione culturale a cui l'intero paese è sottomesso.

L'espressione *sottomettere a un processo* è malamente ricalcata sulla collocazione *sottoporre a un processo*.

Di chiara matrice lessicale è il fraintendimento del seguente testo, nel quale sono caduti molti studenti:

È tipico della natura umana lasciarsi attrarre dalle proposte apparentemente più vantaggiose e indolori, dimenticando (o non avendo gli strumenti per) le adeguate verifiche.

Il brano è tratto da un articolo di Piero Angela del 2006, nel quale il giornalista depreca i venditori di facili soluzioni non comprovate dal metodo scientifico, soprattutto in campo medico. Ebbene, molti studenti, che non posso ancora quantificare, hanno scritto nei loro riassunti, e nei loro commenti, che la natura umana si fa attrarre dalle proposte più vantaggiose, trascurando l'apporto semantico decisivo dell'avverbio *apparentemente*. Secondo gli enunciati risultanti dalla manipolazione fatta da questi studenti, quindi, tipico della natura umana sarebbe farsi attrarre dalle proposte effettivamente più vantaggiose. Tale affermazione, come si può immaginare, innesca una catena di conseguenze logiche incoerenti, a partire dalla impossibilità di mettere in relazione l'enunciato in questione con il resto dell'articolo, evidentemente critico nei confronti di queste stesse proposte qui qualificate positivamente.

Dal punto di vista delle convenzioni del riassunto, genere a cui appartengono i prodotti che presentano questa scelta lessicale, l'operazione di eliminare l'avverbio è corretta; un adagio spesso veritiero, infatti, attribuisce agli avverbi uno scarso valore semantico. Non in questo caso, però, nel quale *apparentemente* fa scattare una facile implicatura, rafforzata dalla subordinata gerundiva che conclude l'enunciato. Il significato esplicito di questo avverbio, infatti, rimanda immediatamente – convenzionalmente, si direbbe – alla negazione del contenuto dell'aggettivo (o degli aggettivi, o del verbo) accompagnato⁶. Anche nel riassunto, quindi, è essenziale mantenerlo o riformulare la frase in modo da mantenerne il senso implicito.

Potrebbe sembrare che, sorprendentemente, gli studenti non abbiano colto l'implicito attivato da *apparentemente*, per quanto convenzionalizzato, ma la spiegazione dell'errore va ricondotta non a questo ordine di problemi, bensì al piano dell'espressione, costantemente minato da una generale trascuratezza. Non c'è dubbio, infatti, che tutti gli studenti abbiano colto il senso generale dell'articolo; il problema, però, è che non tutti sono stati in grado di veicolare verbalmente questo senso in modo adeguato senza entrare in contraddizione.

A testimonianza di questa conclusione riporto il caso di uno studente che, dopo aver eliminato l'avverbio nel suo riassunto, ha sostituito *vantaggiose* con *efficaci*, rendendo l'incoerenza ancora più palese. Ho potuto confrontarmi direttamente con questo studente, a cui ho fatto notare l'incoerenza dell'affermazione. La sua risposta è stata, inizialmente, che con *efficaci* intendeva dire 'che non funzionano'; aveva, quindi, in mente il senso corretto, ma lo aveva espresso in modo scorretto. Solo dopo essere stato invitato a rileggere un paio di volte il punto in questione lo studente si è convinto di aver espresso il contrario di quello che il testo originario, e soprattutto che lui stesso, intendeva.

Ovviamente, non si vuole affermare che il riconoscimento degli impliciti sia un compito facile per gli studenti (non a caso uno degli obiettivi del laboratorio è stato esercitare l'abilità di compiere inferenze), ma che la comprensione degli impliciti convenzionali può essere data per acquisita, mentre non si può dare per acquisita la capacità di esprimere gli stessi impliciti per iscritto, neanche quando essi siano non da costruire ma semplicemente da parafrasare.

Ecco altri esempi di incoerenza legata al lessico:

6. Battista percorreva tutta la casa e la luce del candeliere illuminò una lumaca.
Tutti sobbalzammo, ma subito riaffiorammo il capo nei guanciali.

⁶ Sbisà (2007: 120-125), pur ammettendo l'esistenza di attivatori di implicazioni convenzionali, discute soltanto casi di connettivi (*ma, quindi, insomma...*) come rappresentanti di questa categoria. All'avverbio *apparentemente*, però, si adatta perfettamente questa spiegazione della convenzionalizzazione delle implicature che la stessa Sbisà (ivi: 122) riprende da Levinson, 2000: «I sensi impliciti che l'uso di una parola, grazie alle massime o principi della conversazione, permette di inferire fino a prova contraria possono col tempo essere associati ad essa in modo stabile: vengono allora inferiti automaticamente e risultano distaccabili».

7. Il programma per salvare le lumache e non mangiarle consisteva nel fare un buco nel recipiente dove giacevano e tracciare un tragitto fino all'erba. Il Cavalier Avvocato le sfamava solamente con la crusca per non saziarle.

Si tratta di casi banali di ignoranza del reale significato delle parole, o perché sulla parola agisce un'altra dal suono simile, come per *riaffiorammo*, modellata su *riaffondammo*, o perché si riconduce una parola dal significato specifico a un sinonimo dal significato più generico, come nel caso di *sfamare*, confuso con *nutrire*. Il primo caso è vicino all'infrazione di una collocazione (*affondare la testa nel cuscino*), che risuona nella memoria dello scrivente, ma in modo vago. Rivela, cioè, che la collocazione è fonologicamente, ma non semanticamente, riconosciuta dallo scrivente (e per questo è soggetta a sostituzioni con parole semanticamente non confrontabili), probabilmente perché è stata recepita e memorizzata soltanto per via uditiva.

Si noterà che anche qui il problema riguarda non la comprensione ma l'espressione: gli studenti faticano a costruire con le parole il senso che pure hanno in mente per averlo ricavato dalla lettura.

Questo esempio, in parte associabile a quelli precedenti, mostra il tentativo creativo dello studente di ampliare, forzandolo, il significato di un verbo:

8. Accorsero al grido d'aiuto della ragazza che reclamava la presenza di altre chiocciole.

In questo caso, notiamo non l'influenza fonetica di un'altra parola su *reclamava*, ma lo sforzo di far confluire in una parola unica un'espressione più complessa come *portava* o *richiamava all'attenzione di tutti*, o di trovare una parola più incisiva di, ad esempio, *indicava*, *rilevava*, *segnalava* o simili, o ancora di trovare una parola meno marcata diastraticamente di *accusava* o *denunciava*.

Nell'esempio seguente, infine, il problema è certamente dovuto a ignoranza del significato delle parole, ma non è chiaro se a essere sconosciuta è la parola letta, *inetti*, o quella usata, indebitamente, per rappresentare lo stesso significato, *astio*:

9. La professoressa Fabiani era docente di matematica, stremata dall'astio dei ragazzi del Ginnasio nei confronti della sua materia (nell'originale, dal *Giardino dei Finzi Contini*, si legge: «Pregava per noi poverini, certo, inetti all'algebra quasi tutti»).

4. IDEE PER LA DIDATTICA

Veniamo, così, ai principi su cui si è basato il laboratorio di scrittura.

Comporre testi scritti è una pratica meno naturale che costruire discorsi parlati, per ragioni testuali come l'assenza di contesto condiviso e di *feedback*, la maggiore densità informativa, la maggiore verticalità sintattica, la maggiore rigidità coesiva richieste⁷.

La marcatezza dello scritto si riflette nella fatica e nella lentezza con cui i testi scritti vengono composti, e nella forte incidenza del monitor su questo processo. Difficoltà parzialmente paragonabili nel parlato sono osservabili solamente nei registri molto alti,

⁷ Mi riferisco ai prototipi di scritto e parlato, come descritti da Bazzanella (1994, 1998, 2005, 2008). Secondo il modello dei prototipi, lo scritto, all'opposto del parlato, è caratterizzato dal massimo grado di pianificazione e formalizzazione, dal minimo di interazione e deitticità.

che richiedono un livello avanzato di padronanza linguistica e si avvicinano, appunto, costitutivamente allo scritto. Partendo da questi presupposti, le difficoltà osservabili nello scritto degli studenti del laboratorio sono state inquadrare nei fenomeni tipici dell'interlingua, a partire dal *transfer* da L1, intendendo come L1 l'italiano parlato. Il transfer dal parlato è tanto più forte quanto più marginale è l'esperienza dell'input in L2, ovvero la familiarità con la lettura e la scrittura di testi prototipici; testi, quindi, di media o alta complessità concettuale e formale⁸.

Accanto al *transfer* da L1, poi, i problemi dello scritto degli studenti sono stati ricondotti a diverse strategie di apprendimento e comunicative, come l'ipergeneralizzazione (si pensi all'esempio di *sfamare* per *nutrire*)⁹, la semplificazione, il riuso irriflesso del materiale presente nell'input (si pensi all'esempio di «di professione Peripatetici»), l'ipercorrettismo (a volte difficile da discernere).

Lo scritto di cui si è occupato il laboratorio è quello prototipico, ovvero quello intorno a cui ruotano lo studio e la ricerca in generale. Il processo di apprendimento di questa varietà linguistica necessita di studio ed esercitazioni mirate; l'impostazione didattica che dovrebbe rispecchiare questo processo di apprendimento, pertanto, deve mirare all'apprendimento cosciente, riflesso, consapevole. L'accostamento del processo di apprendimento dello scritto prototipico a quello dell'apprendimento dell'italiano come L2 ha giustificato l'adozione di strategie di intervento correttivo tipiche della glottodidattica. Il *feedback* fornito è stato quasi sempre del tipo *informazione metalinguistica*, ovvero il tipo più esplicito possibile (cfr. Chini, 2011: 12-14), particolarmente congruente con la struttura organizzativa del laboratorio (tempi, numero di incontri, modalità asincrona) e con gli obiettivi auspicati.

Il laboratorio di scrittura per il recupero degli OFA è stato, quindi, improntato alla promozione del processo di osservazione attenta o *noticing* (Schmidt, 1990), finalizzata alla comprensione e all'uso consapevole. Per attivare questo processo, gli studenti sono stati guidati a notare il problema, ovvero non solo a vederlo, ma anche a considerarne le conseguenze testuali e comunicative.

In pratica, gran parte delle lezioni è stata dedicata all'analisi esplicita di esempi "autentici"¹⁰, ricavati dagli elaborati degli studenti, non adattati, intendeva mettere in moto un procedimento di stampo induttivo strutturato nelle seguenti fasi:

1. evidenziazione del punto debole;
2. spiegazione delle conseguenze negative sul testo della scelta compositiva, in termini di coerenza, coesione, sintassi, precisione formale;
3. proposta di correzione o correzioni volte a restaurare l'aspetto del testo compromesso dall'errore;
4. consegna di un'esercitazione;
5. correzione dell'esercitazione;
6. possibile ritorno alla fase 1 e così via.

⁸ In questa prospettiva, lo scritto mediato tecnologicamente, che, come è noto, presenta caratteri testuali del parlato (cfr. Prada, 2015; Pistolesi, 2015, 2016), non aiuta il rafforzamento della sicurezza negli ambiti tipicamente scritti. Tanto più che cede il passo a modalità alternative, come il parlato stesso (alla base dei messaggi vocali di Whatsapp) e l'immagine (alla base del successo del social network Instagram e del predominio iconico attuale in Facebook e anche in Twitter).

⁹ La possibilità che accanto all'uso sovrapposto delle parole ci sia un uso sotteso è rilevata da Chini, 2000: 58.

¹⁰ Pur ricordando (con Vedovelli, 2002: 83-84) che l'autenticità non aggiunge niente alla struttura del testo, gli esempi tratti dai componimenti svolti dagli stessi studenti sono stati preferiti a esempi di altra provenienza perché già ricchi di spunti e perché più attrattivi dell'attenzione.

Alcuni casi in cui non era possibile risalire con certezza alle intenzioni comunicative dello scrivente (come quello dell'esempio 1), sono stati sfruttati per sollecitare un colloquio individuale con lo studente, di persona o in teleconferenza. In questi incontri è stato possibile discutere del problema lasciando che lo studente trovasse autonomamente la soluzione al problema comunicativo.

L'esercitazione che completava la lezione, infine, ricalcava tipi di attività diffusi nella didattica a stranieri: 1. individuazione di errori (raccolti all'interno di altri componimenti) analoghi a quelli commentati nella lezione e correzione autonoma degli errori sulla base degli esempi commentati; 2. reintegrazione di elementi mancanti (il principio alla base del *cloze*); 3. completamento di enunciati o porzioni di testo sulla base di una selezione chiusa; 4. elaborazione di ulteriori riassunti e commenti o riscrittura di riassunti e commenti degli stessi brani.

Quasi tutti gli studenti che hanno preso parte attivamente al laboratorio hanno mostrato una maggiore consapevolezza scrittoria nel test finale, consistente ancora in un riassunto e un commento di un brano o letterario o scientifico divulgativo. Molto migliorati, in generale, sono risultati alcuni aspetti particolarmente curati nel laboratorio, come la corrispondenza delle scelte lessicali al senso inteso, il controllo della coreferenza, l'organizzazione del riassunto, la pianificazione argomentativa del commento. Certo, la maturazione della sensibilità interpretativa e il superamento delle difficoltà espressive, legate all'ampliamento e all'approfondimento del vocabolario, nonché alla pianificazione argomentativa, sono obiettivi di lungo corso. Rispetto a questi obiettivi il laboratorio non ha potuto che incidere in parte, mostrando agli studenti alcune cause della incapacità di andare a fondo nel testo e gli effetti delle scelte linguistiche indebite sulla correttezza, ma soprattutto sulla tenuta logica e la comprensibilità del testo (cfr. Cattana, Nesci, 2004: 79).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bazzanella C. (1994), *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, La Nuova Italia, Firenze-Roma.
- Bazzanella C. (1998), "Verso un modello 'a prototipo' di dialogo", in Badaloni S., Minnaja C. (a cura di), *Ai*ia. Atti del sesto convegno della Associazione Italiana per l'Intelligenza Artificiale*, Edizioni Progetto, Padova, pp. 134-138.
- Bazzanella C. (2005), "Tra parlato e scritto: le nuove tecnologie", in Burr E. (a cura di), *Tradizione & Innovazione. Il parlato: teoria – corpora – linguistica dei corpora*. Atti del VI convegno SILFI, Duisburg, 28 giugno-2 luglio 2000, Cesati, Firenze, pp. 427-441.
- Bazzanella C. (2008), *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*, Laterza, Roma-Bari.
- Benni S. (1976), *Bar Sport*, Feltrinelli, Milano.
- Caffi C. (2011), "Mitigazione", in Simone R. (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*: [http://www.treccani.it/enciclopedia/mitigazione_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/mitigazione_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Cattana A., Nesci M. T. (2004), *Analizzare e correggere gli errori*, Guerra, Perugia.
- Chini M. (2000), "Interlingua: modelli e processi di apprendimento", in De Marco A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica*, Carocci, Roma, pp. 45-69.
- Chini M. (2011), "Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale", in *Italiano LinguaDue*, 3, 2, pp. 1-22: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1912>.

- Deon V. (2008), “Lingua e linguaggi: le abilità linguistiche indagate e la scelta dei testi”, in Tamanini C. (a cura di), *Le abilità linguistiche e comunicative degli studenti in vista del passaggio all’università. Gli esiti di una ricerca esplorativa*, IPRASE del Trentino, Trento, pp. 43-67.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Levinson S. C. (2000), *Presumptive Meanings: The theory of generalized conversational implicature*, The MIT Press, Cambridge (Ma).
- Lubello S. (a cura di) (2016), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlin-Boston.
- Marello C. (2016), “La didattica dell’italiano”, in Lubello S. (a cura di), pp. 686-706.
- Pistolesi E. (2015), “Diamesia: la nascita di una dimensione”, in Ead., Pugliese R., Gili Fivela B. (a cura di), *Parole, gesti, interpretazioni. Studi linguistici per Carla Bazzanella*, Aracne, Roma, pp. 27-56.
- Pistolesi E. (2016), “Aspetti diamesici”, in Lubello S. (a cura di), pp. 442-58.
- Prada M. (2015), *L’italiano in rete. Usi e generi della comunicazione mediata tecnicamente*, FrancoAngeli, Milano.
- Rossi F., Ruggiano F. (2019), *L’italiano scritto: usi, regole e dubbi*, Roma, Carocci.
- Ruggiano F. (2018), “Riassumere per capire, riassumere per capirsi”, in *Folio.NET*, VI, 1: <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/approfondimenti-disciplinari/riassumere-capire-capirsi.html>.
- Sbisà M. (2007), *Detto e non detto*, Laterza, Roma-Bari.
- Schmidt R. W. (1990), “The Role of Consciousness in Second Language Learning”, in *Applied Linguistics*, XI, 2, pp. 129-158.
- Tamanini C. (2010), “La prova ‘Lingua e linguaggi’: una ricerca sulle abilità linguistiche degli studenti in vista del passaggio all’università”, in Lugarini E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, FrancoAngeli, Milano, pp. 333-352.
- Tempesta I. (2008), “Scrittura e variazione socio-culturale”, in De Masi S., Maggio M. (a cura di), *Pratiche di scrittura nella scuola superiore*, FrancoAngeli, Milano, pp. 181-187.
- Vedovelli M. (2002), *Guida all’italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma.

DALLE TECNICHE DI SCRITTURA ALLA SCRITTURA TECNICA. SCRIVERE NEI CORSI DI LAUREA SCIENTIFICI

*Silvia Demartini*¹

1. INTRODUZIONE: LA SCRITTURA ALL'UNIVERSITÀ

L'esigenza di recuperare le competenze linguistiche di base (prima) e di alfabetizzare alla scrittura di testi complessi, scientifici (poi) nell'ambito della formazione universitaria è un tema noto e più volte ripreso da varie parti. Senza voler qui ripercorrere le numerose e sempre vive polemiche sulle spesso fragili competenze scritte e linguistiche in senso lato degli studenti universitari², è significativo sottolineare l'attenzione riservata al tema da studi specifici³ e lo è altrettanto la mole di libri e manuali di scrittura pubblicati, certamente non rivolti solo a studenti universitari, ma che vedono in loro dei destinatari privilegiati⁴. Altra voce di cui tenere conto è la presenza di laboratori di scrittura (corsi o scuole di scrittura) nei corsi di laurea, che – qualsiasi sia la denominazione a essi assegnata – si trovano a un certo punto del percorso di studentesse e studenti con l'intento di intervenire sulle loro competenze, di base o avanzate, o entrambe. I criteri di collocazione nel percorso di studi sono vari: pur senza aver svolto un'indagine sistematica, si può notare come si collocano di preferenza o all'inizio del percorso accademico (al primo anno⁵) o verso la fine del corso triennale, quando ci si appresta a scrivere la tesi; e ci sono anche occasioni di perfezionamento della scrittura offerte a pubblici più specifici e più avanzati, come per esempio quello dei dottorandi. È varia anche la distribuzione nei tipi di percorsi di studio, a seconda che siano umanistici o scientifici.

A questa situazione composita – seppure unanimemente orientata ad agire prima o poi sulle competenze linguistiche, per lo più specifiche di scrittura – si somma una certa

¹ Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI) – Dipartimento di Scienze e Innovazione Tecnologica, Università del Piemonte Orientale.

² Richiamiamo alla memoria l'episodio della lettera dei seicento docenti universitari al governo, che tante polemiche ha suscitato nel 2017: questi – addossando presunte responsabilità sulla scolarità precedente – si mostravano stupiti e a tratti indignati per le condizioni di alfabetizzazione di studentesse e studenti. Ben più interessante replica di Maria Pia Lo Duca (<https://giscel.it/lettera-di-m-g-lo-duca-in-risposta-alla-proposta-dei-seicento-sul-declino-della-lingua-italiana/>), che di firme ne reca in calce altrettante. In continuità ideale con la "Lettera dei seicento" si colloca l'ancor più recente articolo di Silvia Ronchey (*Perché siamo tornati analfabeti*), uscito su *la Repubblica* l'11 luglio 2019.

³ Se ne potrebbero elencare moltissimi. Citiamo, solo per dare qualche esempio di taglio diverso lungo il corso dei decenni, Lavinio, Sobrero (1991), Stefinlongo (2002), Corno (2007), Cacchione, Rossi (2016); per una rassegna di ampio respiro si veda Corno (2009: 19-21) e, più mirato, Sposetti (2020: 66).

⁴ E ci sono anche specifici casi dedicati, come ad esempio Prada (2004), Pietragalla (2005) o Rossi, Ruggiano (2013).

⁵ Talvolta, ma non sempre, i corsi di scrittura di base possono essere anche inquadrati come OFA, Obblighi Formativi Aggiuntivi. Con questa denominazione si individua quell'insieme di attività che gli Atenei individuano come essenziali per alcuni studenti affinché colmino le loro eventuali carenze (rilevate ad esempio tramite test d'ingresso relativi alle discipline e alle competenze di base, come quelle di comprensione e produzione linguistica o, per alcuni corsi di laurea, di matematica).

eterogeneità dei contenuti e delle modalità di erogazione. Corsi più lunghi, altri più brevi, alcuni con voto che fa media, altri con superato/non superato (ciò dipende anche da come si configurano nei piani di studio dei vari corsi di laurea), alcuni con una parte teorica, altri esclusivamente laboratoriali, alcuni di più ampio respiro, altri specialistici sulla redazione della tesi, alcuni tenuti da docenti *ad hoc*, altri da docenti già attivi su altri corsi e così via, senza pretesa di esaurire le casistiche (un'indagine specifica sulla distribuzione e sui contenuti dei corsi negli anni 2016-2017 e 2017-2018 è illustrata in Sposetti, 2020). A fronte di una certa eterogeneità, però, nei corsi e nei laboratori è chiaro che «la competenza di scrittura non si riconduce alla sola competenza grammaticale» (Sposetti, 2020: 69), ma, anzi, il fine è quello di lavorare sulla costruzione di competenze testuali superiori, che certo non escludono la correttezza ortografica, ma che puntano a un più complesso lavoro su tipi e generi di testo. Impresa non semplice, che, pur lasciando un ampio margine di autonomia e di sperimentazione, richiede una preparazione specifica. E magari anche un confronto fra chi se ne occupa per promuovere una riflessione condivisa.

2. UNA STORIA DA RICOSTRUIRE

2.1. *Alle radici di un cambiamento di prospettiva*

Ricerca le radici dell'insegnamento della scrittura all'università, risalire ai suoi precedenti e ricostruirne il quadro può essere utile per riflettere e per intervenire sull'oggi. Per quanto riguarda il panorama italiano, la storia della didattica della scrittura all'università (intesa in un'ottica almeno simile a quella odierna) è ancora in parte da scrivere. Globalmente, però, si può affermare che, per quanto l'italiano e la sua didattica siano stati fortemente improntati, nella tradizione, alla conoscenza della lingua nella sua forma scritta, una didattica accuratamente orientata allo sviluppo delle competenze di scrittura è tutt'altra cosa, che ha richiesto consapevolezze sul piano pedagogico maturate piuttosto in là nel corso del Novecento.

Queste consapevoli si sono sviluppate in particolare a partire dagli anni Settanta del secolo (cfr. Corno, 2009: 53-56), al mutare di una serie di elementi anche socio-culturali quali la riforma Rai del 1976⁶. In questo senso, è cruciale il contributo del Giscel e delle sue *Dieci tesi* (<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>)⁷, in cui, tra i limiti della pedagogia tradizionale, è rimarcato questo:

Nella stessa produzione scritta, la pedagogia linguistica tradizionale tende a sviluppare la capacità di discorrere a lungo su un argomento, capacità che solo raramente è utile, e si trascurano altre e più utili capacità: prendere buoni appunti, schematizzare, sintetizzare, essere brevi, saper scegliere un tipo di vocabolario e fraseggio adatto ai destinatari reali dello scritto, rendendosi conto delle specifiche esigenze della redazione di un testo scritto in rapporto alle diverse esigenze di un testo orale di analogo contenuto (cioè, imparando

⁶ La presenza di giornalisti (in luogo degli speaker ufficiali) nei telegiornali e quella del telefono in trasmissioni di varia natura hanno aperto le porte agli italiani regionali nella proposta televisiva di larga diffusione: lo scollamento tra l'italiano alto e, come si suol dire, "scolastico" atteso nei temi e le reali forme della lingua d'uso è diventato, quindi, ancora più palese. Corno (2009: 54-55) attesta proprio negli anni Settanta un primo grande mutamento anche per quanto riguarda la scrittura dei temi, in cui si rilevano per la prima volta con evidenza «moduli sintattici più liberi e disinvolti» e un «dettato meno controllato».

⁷ Oggi rilette e attualizzate da voci autorevoli in Loiero, Lugarini (2019).

a sapersi distaccare, quando occorre, da una verbalizzazione immediata, irriflessa, che più è ovviamente presente e familiare al ragazzo).

In effetti, la precedente concezione di didattica della scrittura a scuola si mostrava saldamente legata ad alcuni elementi tradizionali cristallizzati, perfettamente incarnati nei pensierini e nei componimenti (i temi) fini a sé stessi e spesso privi di contatto con la realtà⁸. Al massimo, nei testi per gli istituti che avrebbero sfornato profili professionali specializzati, si proponeva l'esercizio di redazione di lettere commerciali o di altri generi specifici: esercizio che, nei fatti, si riduceva alla riproduzione automatica di modelli formali, magari utile, ma non orientata alla costruzione di competenze di ampio respiro.

Inoltre, sui programmi scolastici e sull'università assolutamente *elitaria* dei primi decenni del Novecento incidevano non poco le posizioni dell'idealismo crociano, che – semplificando – condannavano ogni forma di sistematizzazione e di esercizio, a vantaggio della pura espressione. Nel 1920 lo stesso Benedetto Croce dalle pagine del primo numero della *Critica* polemizzava nei confronti dell'istituzione delle cattedre di *stilistica* all'università: queste, secondo lui, altro non erano che «cattedre destinate ad esercitare gli studenti universitarii nell'arte dello scrivere», nate in risposta a un «bisogno, avvertito da tutti gl'insegnanti universitarii, e nascente dalla impreparazione letteraria della maggior parte dei giovani che il liceo manda all'università», nelle cui tesi vi erano «errori di grammatica, e talora di ortografia!» (Croce, 1903: 157-158). Potremmo dire che la lamentela rivela una certa attualità, con buona pace di chi sostiene che una volta gli studenti scrivessero genericamente “meglio”.

In realtà, il termine *stilistica*, nella prima parte del secolo, si è trovato al centro di una trasformazione che lo ha portato dal senso tradizionale e imitativo di educazione al bello stile alle concezioni nuove di Charles Bally e Leo Spitzer (cfr. Colella, 2010; Demartini, 2014: 98-108). Ed è importante sottolineare che la cosa non ha lasciato immune l'ambito didattico, come mostrano alcune opere per la scuola caratterizzate da elementi teorici e da esercizi di impronta moderna, per lo più mutuati dalle intuizioni di Charles Bally nel suo *Traité* (cfr. Demartini, 2018: 371-372); ne sono esempi le opere di Malagoli (1922), Roedel (1940), e anche gli esercizi di Migliorini (1941), accanto ai quali convivono testi di stampo più tradizionale come Panzini (1929). È proprio in un testo come quest'ultimo o nella quasi dimenticata operetta di Agosti (1940)⁹, curiosamente intitolata *Stilistica senza retorica*, che si trovano alcune moderne indicazioni di scrittura orientate non più solo all'educazione del gusto e all'imitazione di modelli, ma alla scoperta delle fasi del processo di composizione e alle azioni concrete dello scrivente. Insomma, si sta assistendo a un graduale cambiamento di approccio, che muove dall'esigenza di svecchiare certe tradizioni didattiche e che troverà compimento nella seconda parte del secolo.

Ma come si colloca in questo quadro il discorso scientifico e l'eventuale necessità per gli esperti delle scienze cosiddette “dure” di migliorare la loro capacità di comunicare in forma orale e scritta? Vi era una qualche sensibilità a una preparazione professionale in questo senso? La separazione fra le “due culture”, scientifica e umanistica (il riferimento è a Charles P. Snow, 1964), piuttosto netta a inizio secolo, fa pensare a una risposta negativa. In più, riportando la riflessione su un piano propriamente linguistico, non va dimenticato che l'italiano pagava il prezzo di un antico e diffuso pregiudizio, oggi non del tutto tramontato nel sentire comune: quello di essere lingua dolce, poetica, adatta al bel

⁸ Cenni alle indicazioni e agli esercizi di scrittura nei testi dei primi decenni del Novecento si trovano in Demartini (2018); per esempi di proposte di componimento presenti nelle grammatiche tra il 1919 e il 2018, si può rinviare a Bachis (2019).

⁹ Su cui Demartini e Fornara (in corso di stampa).

canto, ma non a parlare di scienza (delle conseguenze di ciò sugli studenti dei corsi di laurea scientifici di oggi accenneremo al par. 3.2).

2.2. Uno sguardo all'estero a partire dagli anni Sessanta

Per comprendere a fondo che cos'è avvenuto negli ultimi decenni del Novecento dobbiamo considerare alcuni stimoli provenienti da altre tradizioni di studio e di ricerca. La rapida occhiata che daremo ad alcuni elementi che si sono sviluppati all'estero (in particolare in contesto anglosassone) ha, quindi, senza pretesa di esaustività, il solo scopo di contestualizzare il mutamento di concezioni poi gradualmente verificatosi in Italia fra gli anni Ottanta e Novanta. Per la stesura di questo paragrafo e del successivo, ci affideremo *in primis* alle ricostruzioni di Corno (2009), che, con ampiezza di sguardo sia verso il passato – a partire dall'antichità classica –, sia verso le correnti di studio più recenti, ha sintetizzato le vicissitudini teoriche e pratiche dell' "insegnare a scrivere" (*composition research* o *writing studies*, con terminologia inglese).

In particolare a partire dagli anni Sessanta, si sono profilati almeno tre grandi approcci alla scrittura: i modelli sociosemiotici (per cui la scrittura è una pratica fortemente sociale e interattiva, sulla scia delle intuizioni di Lev Vygotskij e, poi, specifiche sulla scrittura, di Devid Bloome, 1989); i modelli psicologici e cognitivi (per cui scrivere, sin dal suo apprendimento nell'infanzia, è *problem solving* e trasformazione di conoscenza: per essere competenti occorre attuare operazioni cognitive complesse e acquisirne il controllo, come mostra l'opera di maggior portata in questo senso, cioè Bereiter, Scardamalia, 1995); i modelli semiotico-testuali (per cui scrivere significa maturare una competenza testuale, cioè la capacità di padroneggiare le proprietà base di qualsiasi testo – coerenza, coesione, progressione tematica –, ma anche di gestire tipi e generi di testo diversi; il classico studio di Halliday e Hasan, 1976 apre la strada in questo senso). Da angolature diverse, tutte queste prospettive vedono nella scrittura un *processo* e non più solo un *prodotto*, come spiega il modello protocollare del processo di scrittura elaborato da Hayes e Flower (1980) e tutt'oggi riconosciuto.

Accanto a questo fiorire di ricerche non va dimenticato, poi, l'impatto dell'allargamento dell'accesso ai *college* statunitensi, che – dagli anni Settanta – ha reso ancora più urgente un recupero delle competenze di scrittura degli studenti: questo avrebbe dovuto essere risolto attraverso corsi specifici (*Basic Writing Program*)¹⁰, le cui prime prove sono già attestate nell'università di Harvard fra Ottocento e Novecento. Introdotti, poi spesso criticati e più volte modificati, negli anni simili corsi hanno affiancato gli studenti nei vari percorsi formativi, fino alle soluzioni più recenti (come i *writing studio* descritti in Sutton, Chandler, 2018). Altro elemento da non sottovalutare nel confronto dei percorsi universitari italiani con altre realtà, è poi la generale, maggiore richiesta all'estero, in seno a vari corsi di laurea, di redazioni di saggi valutati nell'ambito dei seminari¹¹. Cosa che allena maggiormente gli studenti alla scrittura.

Lo sviluppo delle ricerche unite alle situazioni didattiche e alle esigenze degli studenti ha incentivato filoni di studio e applicazioni innovative, che restano in buona sostanza lontane dal modo di intendere la questione in Italia. All'estero si consolida, insomma, prima e con maggiore profondità, «the centrality of rhetoric and writing to human

¹⁰ Sulle cui vicende e critiche si vedano almeno Lunsford e Sullivan (1990) e Bartholomae (1993).

¹¹ Poiché le vicende legate a questa prassi in area statunitense sono ben documentate, si rinvia, qui, al saggio di Kruse (2006), che ricostruisce lo sviluppo di questa prassi con particolare attenzione alla situazione della Germania, dal Medioevo a oggi, delineandone anche le caratteristiche odierne.

activity», cosa che porta ad avvertire più chiaramente il bisogno di «advance writing studies as a discipline dedicated to the study of human thought and knowledge» (Starke Meyerring *et al.*, 2011: 5). Questo stesso volume mostra come l'avanzamento auspicato possa realizzarsi solo attraverso un lavoro sinergico, che preveda di approfondire la scrittura nei contesti professionali, negli ambienti di ricerca e, soprattutto, nell'educazione terziaria.

2.3. *Il rinnovamento degli anni Ottanta e Novanta in Italia, e il legame con la tradizione*

Le cruciali esperienze accennate al paragrafo precedente entrano anche in Italia, seppure in modo meno dirompente, soprattutto a partire dagli anni Ottanta. Prima, come sottolinea Corno (2009: 51), la didattica della scrittura non aveva avuto vita facile, anzi, era stata soggetta a una sorta di rimozione, complici la resistenza del modello unicamente imitativo e la diffusa percezione che «per insegnare a scrivere [...] bastava “saper scrivere”» (*ibid.*). Anche la scrittura della tesi – genere senz'altro mai sperimentato nella scolarità precedente dagli studenti universitari – era data per scontata, almeno fino a Eco (1977). Insomma, la visione di scrittura come trasformazione della conoscenza (per dirla con Bereiter, Scardamalia, 1995), cioè come strumento di sviluppo del pensiero e di ritorno sullo stesso non era ancora stata accolta, mentre erano prioritari i suoi pur importanti aspetti formali, come ad esempio quelli ortografici.

La storia permette però di fare una precisazione cruciale: il lavoro sulle competenze di comunicazione e di scrittura era tutt'altro che assente dalla tradizione occidentale. Anzi: i più recenti manuali riprendono nella sostanza indicazioni secolari, e molti spunti si traggono e si potrebbero trarre dalle esercitazioni preliminari al comporre messe a punto dalla retorica greca e latina (sulla linea di quanto proposto da Corno, 2009: 62-67 e 141-177). Una per tutti la *chria*, antesignana dei moderni esercizi di riscrittura (cfr. nello specifico *ivi*: 153-156).

Ciò che, però, si era affievolito nei secoli e necessitava di nuove correnti di ricerca per riemergere era l'idea che scrivere fosse un processo (come tipo di azione) e una competenza da sviluppare (a livello didattico). Cosa che era ben chiara agli antichi, se si fa riferimento alla terminologia greca e latina usata per definire la retorica: *téchne*, *tecnica*, nel senso di “fare le cose per bene” – ma anche “trucchi, strategie” per fare le cose bene, se usato al plurale –, poi *ars* nel senso di “abilità”; è questo senso di “tecnica” come applicazione efficace di una disciplina, da imparare ed esercitare, che si tiene presente, qui, quando si parla di tecniche di scrittura: tecniche nel senso lato di strumenti da acquisire per lo sviluppo di quelle competenze tanto, giustamente, perseguite dalla didattica di oggi.

3. DALLA TEORIA ALLA PRATICA: SPUNTI DALL'ESPERIENZA

3.1 *La scrittura nei corsi di laurea scientifici*

Dario Corno (2000: 97) data all'inizio degli anni Novanta i primi inserimenti di corsi di scrittura negli atenei italiani e, più nello specifico, nelle facoltà nascenti di Scienze della Comunicazione: la data è significativa e marca un cambiamento nelle scelte didattiche dei piani di studio lungo tutto il decennio, che vede anche lo sviluppo di diversi poli specializzati interni agli Atenei. Si ricorda ad esempio l'avvio della significativa esperienza, a Venezia, del Servizio di Italiano Scritto a partire dal 1995, ad opera degli autori del fortunato volume Bruni *et al.* (1997). Parallelamente, anche la riflessione e l'intervento

nell'ambito della scrittura professionale (e dei suoi rapporti con la preparazione accademica) venivano approfonditi nei loro risvolti teorici e applicativi a livello didattico, come mostra l'ampio volume a cura di Covino (2001).

Per quanto riguarda la situazione dei percorsi di laurea scientifici, la presenza di corsi o laboratori specifici per consolidare e approfondire le competenze comunicative era tutt'altro che scontata, malgrado la crescente attenzione riservata nelle scienze ad aspetti diversi, seppur profondamente connessi, quali la comprensione dei testi, la comunicazione disciplinare e la scrittura professionale specializzata. In questo quadro è significativa l'esperienza dei corsi di *Scrittura Tecnica* al Politecnico di Torino, avviati da Dario Corno sin dal 1997-1998, e che dal 2001-2002 sono arrivati a coinvolgere circa 500 studenti l'anno. L'accezione di *scrittura tecnica* sottesa era la seguente, più vasta di quella unicamente orientata a forme di scrittura altamente specifiche come guide all'uso e manuali di istruzioni, ma, al contempo, mirata allo sviluppo delle competenze di scrittura in uno specifico contesto formativo:

la scrittura tecnica è un preciso tipo di scrittura referenziale che si differenzia dalla scrittura espressiva o scrittura creativa perché ha il compito di perseguire specifici scopi comunicativi e, così facendo, di assolvere alcune finalità di svariata complessità che riguardano un dato ambiente lavorativo o formativo (Corno, 2009: 75).

Questa spiegazione definisce con chiarezza, ma in modo non troppo restrittivo, il traguardo formativo principale e concreto nel campo della scrittura che uno studente di un corso di laurea scientifico può trovare sensato perseguire (e il discorso potrebbe essere declinato ed esteso anche a certe forme di oralità). Per perseguirlo, in contesto di formazione terziaria va considerato tanto un eventuale recupero degli elementi di base (che potrebbero però essere riesaminati e ridescritti con nuovi strumenti), quanto un approfondimento dell'approccio alla questione, che riguardi sia i saperi in gioco, sia le tecniche per migliorare: se ben costruita e concretizzata nella prassi, una simile prospettiva favorirebbe un percorso incrementale, inclusivo per chi necessita di un recupero, ma anche adeguato alle nuove attese della formazione accademica.

3.2. *La delicata questione dell'italiano lingua di scienza*

Un ultimo tassello da aggiungere prima di passare alla presentazione della proposta didattica è il ruolo secondario dell'italiano nel campo della comunicazione scientifica oggi (cfr. Marazzini, 2009: 226): elemento che non si può trascurare quando ci si relaziona con studenti di corsi di laurea scientifici, spesso sottoposti ad almeno parte della didattica in lingua inglese e sicuramente abituati a vedere circolare letteratura scientifica quasi esclusivamente in inglese per i loro settori di studio. A fronte di questo stato di cose può essere utile portare all'attenzione di allieve e allievi almeno tre elementi: uno pratico, e cioè che uno studente (e poi un professionista) non leggerà e non scriverà esclusivamente in inglese, ma spesso dovrà ricorrere alla sua lingua materna, e dovrà farlo con efficienza massima; uno comparativo, e cioè che l'italiano (in generale le lingue materne, in cui si pensa) e l'inglese come veicoli di comunicazione non vanno visti in opposizione: riflettere su una lingua può aiutare a esprimersi nell'altra (ad esempio, l'inglese può aiutare gli italofoni a privilegiare i periodi non troppo lunghi e contorti); e uno storico, e cioè che il dominio dell'inglese in certi settori oggi è uno stato di cose, ma in passato non è sempre

stato così. Senza trascurare che anche oggi l'italiano ha tutte le caratteristiche e i mezzi per essere lingua della scienza e delle scienze (cfr. Cortelazzo, 2011 e Gualdo, Telve, 2011)

Proprio la storia della lingua mostra, infatti, che l'italiano ha una vita anche come lingua per parlare di scienza, per quanto questa non sia la sua veste più nota (cfr. il volume curato da Nesi e De Martino, 2012). Se tutt'oggi è vivo il tradizionale pregiudizio che associa l'italiano alla musicalità, alla poesia, alla letteratura e meno alla comunicazione scientifica, ciò non significa che “non sia adatto” per sua natura a veicolare la scienza: le lingue non sono adatte o inadatte, ma sono figlie delle vicende umane attraverso le quali sono passate¹²; insomma, come sostenuto da Tullio De Mauro (Bernardini, De Mauro, 2005: 100) la causa non è una presunta “natura” dell'italiano, perché ogni lingua ha in sé i mezzi per esprimere ogni cosa, ma «le tradizioni di stile createsi nel passato e che ancora ci pesano addosso»: un periodare lungo e a tratti ampolloso, ad esempio, e il frequente ricorso a dislocazioni e a incisi, reso possibile dalla grande mobilità sintattica della lingua stessa.

Nella storia, però, l'italiano ha saputo essere anche una lingua per la scienza, come mostrano alcuni casi illustri. Basti citare il celebre esempio di Galileo¹³, che ha scelto di privilegiare l'italiano al latino, lingua scientifica veicolare del tempo: un italiano in larga parte nuovo, da lui stesso inventato per dare parole alla scienza nuova attraverso diversi generi testuali (dalle lettere, al discorso, al dialogo, alla trattatistica). Ma altri nomi provenienti da varie discipline meriterebbero attenzione insieme ai loro scritti, non sempre vicini all'idea di saggistica odierna, ma non meno “scientifici” nella sostanza e nei passaggi cruciali (Niccolò Fontana detto Tartaglia, Francesco Redi, Lorenzo Magalotti, Alessandro Volta, per non citarne che alcuni lungo i secoli). Si fa riferimento ad appunti, lettere, dialoghi fittizi e così via: un universo di materiali in cui le varie discipline prendevano forma linguistica spesso abbinando, secondo i modi tipici del passato, fini riferimenti letterari a passaggi di prosa autenticamente scientifica, più vicina al senso moderno del termine.

I precedenti non sono di certo sfuggiti non soltanto ai linguisti (cfr. Gualdo, Telve, 2011), ma anche ad alcuni studiosi di discipline scientifiche, sempre più sensibili agli aspetti linguistico-comunicativi non solo in ottica strettamente specialistica. Basti citare le fondamentali opere di Emilio Matricciani (2003 e 2007), che non solo ha saputo fornire un manuale operativo ricco e completo, ma nel volume del 2003 ha anche dato conto delle vicende specifiche della scrittura tecnico-scientifica nei suoi aspetti storici, osservando in particolare l'evoluzione delle forme e dei formati di comunicazione. In particolare, è interessante anche per gli studenti avere notizie storiche di quell'«eredità dei giganti» (Matricciani, 2003: 3) che sono l'articolo scientifico e la rivista, oggi formato quasi obbligato per chi voglia comunicare attraverso i canali riconosciuti all'interno della comunità scientifica.

¹² Corno (2001) approfondisce, sulla scia della caratterizzazione di Charles Bally, in che senso l'italiano può essere definito lingua *espressiva* dal punto di vista del parlante, con un carico morfologico notevole (a differenza dell'inglese), e diverse possibilità di modulazione lessicale e di organizzazione sintattica. Queste e altre caratteristiche si depositano naturalmente nella coscienza linguistica dei parlanti e degli scriventi nativi: questi, anche nel caso di scarse competenze linguistiche di livello alto, quando si trovano a dover redigere un testo complesso rivelano tratti peculiari della tradizione espressiva in lingua italiana (tentativi talvolta maldestri di uso della sinonimia, periodi lunghi, complessità sintattiche soprattutto nell'ordine dei costituenti, locuzioni vuote del tipo “quello/-a/-i/-e che è/sono”).

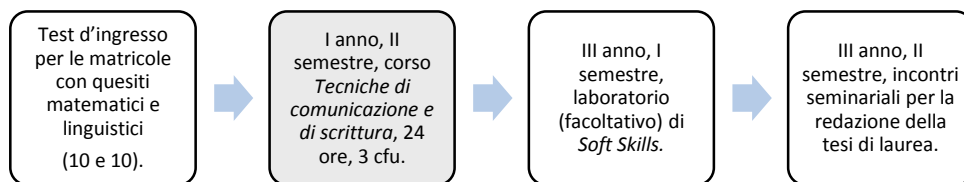
¹³ Sulla cui lingua si citano studi che vanno dal pionieristico Altieri Biagi (1965, e la successiva produzione della studiosa sul tema), fino a Benucci e Setti (2013).

3.3. L'esperienza del corso di laurea in Informatica dell'Università del Piemonte Orientale

Alla luce delle considerazioni teoriche e storiche dei paragrafi precedenti, si intende ora presentare un esempio di proposta didattica destinata all'insegnamento della scrittura in un corso di laurea scientifico. Il corso "Tecniche di comunicazione e di scrittura" (24 ore strutturate in incontri di preferenza lunghi, che abbinano parte teorica e parte applicativa) destinato agli studenti del primo anno del corso di laurea in Informatica (Dipartimento di Scienze e Innovazione Tecnologica – UPO) è offerto dall'anno accademico 2011-2012¹⁴. Esso trae origine e impronta dall'esperienza del Politecnico di Torino, da cui però si è distaccato assumendo tratti peculiari: il legame specifico con il contesto è, infatti, un elemento chiave per il successo di un corso di scrittura. Chiamarlo "corso di scrittura" è, però, errato, e questo è un aspetto importante da precisare: è un corso di "comunicazione e scrittura", che offre anche una parte significativa di contenuti teorici, nella convinzione che la pratica (seppure dominante) sia meglio interiorizzata se sostenuta da elementi di riflessione esplicita ben selezionati e calibrati. Inoltre, soprattutto negli ultimi anni, è stato dato spazio anche all'esercizio sulla comunicazione in forma orale, su richiesta dei partecipanti.

Si procederà ora con la presentazione del corso procedendo per elementi-chiave tematici, così che l'esperienza specifica possa assumere – come vorrebbe – tratti di generalità e di trasponibilità in altri contesti. Questo è lo schema di base (Figura 1), che mostra come si colloca il corso lungo il percorso triennale, nel più ampio quadro delle diverse occasioni di lavoro sulle competenze linguistico-comunicative:

Figura 1. Il corso nel quadro complessivo delle occasioni specifiche di lavoro sulle competenze comunicative.



Nel corso delle 24 ore, gli incontri prevedono elementi base di teoria della comunicazione, di linguistica del testo e di tecniche di scrittura, con approfondimenti specifici su testi funzionali e su testi peculiari lungo il percorso accademico; l'accento è posto in particolare su abilità di comprensione e sintesi (nella prospettiva che la letto-scrittura sia, dalle origini del suo sviluppo e anche in età adulta, una competenza non separabile), sui tipi e i generi testuali (in particolare sui testi espositivo e argomentativo, declinati in vari generi), e sulle fasi del processo di scrittura, senza trascurare l'opportunità di lavorare su contenuti e formati vicini agli interessi scientifici e professionali degli studenti. Anche il parlato come mezzo per discutere e per presentare trova spazio nel corso.

Per costruire al meglio le proposte del corso e integrarle nel percorso formativo degli studenti, nell'a.a. 2017-2018 è stato anche proposto un questionario ai docenti del corso di laurea (qui descritto al par. 3.3.8).

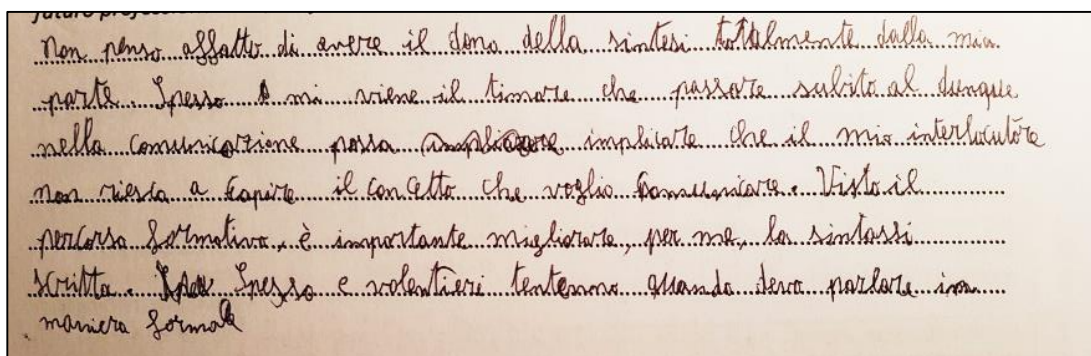
¹⁴ Avviato da Dario Corno, il corso è attualmente tenuto per la sede di Alessandria da Claudia Bussolino e per la sede di Vercelli da Silvia Demartini (precisamente dal 2014-2015 a oggi).

3.3.1. Consapevolezza e co-costruzione

Un primo elemento fruttuoso è riscontrabile nella modalità di inizio del corso e nel complessivo impianto basato sul contatto con gli studenti e sulla co-costruzione (parziale) con loro. È infatti fondamentale, soprattutto per aumentare motivazione e coinvolgimento, che si sentano parte attiva della didattica, percepita come una proposta che va incontro alle loro attese ed esigenze.

Una prova iniziale, denominata “Prova formativa d’entrata”, è proposta proprio per prendere contatto con gli studenti ed è anche la sola che il gruppo solitamente svolge con carta e penna (con possibilità per gli assenti di recupero online¹⁵). Questa prova consta di quattro parti: una di presentazione (informazioni di massima fra cui quelle eventuali sulla lingua di provenienza, sugli anni di studio dell’italiano, sulla presenza di disturbi specifici come ad esempio la dislessia) e di auto-analisi (Quali difficoltà, nella scrittura o nell’oralità, avverto di più? Si veda un esempio di risposta in Figura 2. Che cosa mi aspetto dal corso e quali argomenti vorrei trattare? Che cosa scrivo e che cosa leggo più di frequente?), una grammaticale (domande di grammatica a scelta multipla, con elementi di ortografia, punteggiatura, morfosintassi, lessico, e un breve testo di una e-mail in cui segnalare gli elementi che si ritengono errati) e una produttiva (ad esempio un commento a un breve editoriale di attualità, in cui è anche richiesto di segnalare se ci sono elementi lessicali dal significato non noto o dubbio).

Figura 2. Esempio di risposta alla domanda sulle difficoltà che si avvertono maggiormente e sulle proposte di argomenti da affrontare nel corso.

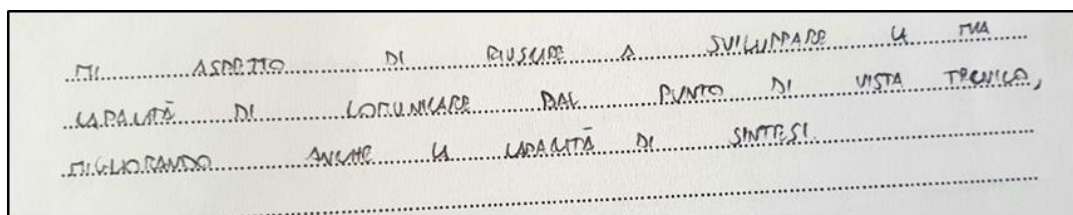


Questa prova è formativa in quanto non valutata, ma serve alla docente per conoscere il gruppo e per calibrare il corso, e ai singoli per prendere coscienza di eventuali, importanti settori di criticità, soprattutto a livello di grammatica di base: questi vengono segnalati e contestualmente vengono suggeriti a ciascuno strumenti per il recupero (libri o pagine di libri, siti, video: tutti facilmente accessibili). I casi “critici” ai livelli base sono monitorati con particolare cura lungo le esercitazioni del corso.

Le attese rispetto al corso, come mostra l’esempio in Figura 3, spaziano spesso dallo specifico (scrivere un rapporto tecnico, scrivere istruzioni per l’utente finale) ad abilità di ampia portata (come quelle di sintesi o quelle di disponibilità e selezione lessicale, senza trascurare i generici riferimenti alla chiarezza e alla scorrevolezza sintattica).

¹⁵ Qui e successivamente, si fa riferimento in genere allo spazio Moodle della Didattica in Rete in uso presso l’Università del Piemonte Orientale.

Figura 3. Esempio di risposta alla domanda sulle aspettative e sulle richieste rispetto al corso.



Certo è che, dai rilievi degli ultimi anni, ben pochi sui circa 90 che partecipano annualmente al corso si percepiscono come molto competenti nell'uso dell'italiano, né in generale né nello specifico professionale. Se si limita l'osservazione alla coorte del 2018-2019, la domanda di apertura della prova, "Da 1 (poco) a 5 (moltissimo), quanto ti senti competente in lingua italiana?", ha ottenuto questo esito: solo un soggetto si è attribuito "1" e solo uno si è attribuito "5"; trentatré "2", trentuno "3" e diciannove "4"¹⁶. Tralasciando gli estremi, è significativo notare che ben 64 allieve e allievi si trovano all'università percependosi e dichiarandosi poco o solo mediamente competenti. Senza trarre conclusioni, è comunque un dato per iniziare a ragionare sulla situazione, e per determinare un orizzonte di miglioramento.

Per concludere, l'analisi di 305 prove d'entrata dal 2015-2016 al 2019-2020, ha permesso di evidenziare i seguenti nodi di difficoltà enucleati dagli studenti¹⁷:

- lessico (sia specialistico, sia generale, soprattutto quello idoneo alla stesura di testi accademici);
- adeguatezza di registro, pertinenza ai tipi/generi;
- sintesi (eccesso o mancanza);
- efficacia comunicativa in un testo tecnico;
- difficoltà nella gestione della sintassi;
- lacune nella grammatica di base;
- punteggiatura;
- difficoltà nel progettare l'ordine informativo;
- scarsa leggibilità d'insieme;
- difficoltà superiori nell'espressione orale rispetto a quella scritta.

Anche la domanda dedicata alle attese sul corso ha permesso alcuni rilievi interessanti. In particolare, si è potuto rilevare che solo pochi studenti matricole di Informatica pensano che un corso di comunicazione e scrittura sia poco o del tutto inutile (27 su 305: meno del 9%). Di più presentano un po' di sorpresa e alcune riserve di altro tipo, prima tra tutte la paura del fallimento (come ha scritto uno studente, "dopo le superiori credevo di essermi liberato della scrittura in italiano e invece sono di nuovo valutato su questo").

¹⁶ La prova è stata svolta da cinque allieve/-i alloggiati.

¹⁷ Le risposte date sono state esaminate e organizzate per contenuto; di esse è poi stata data una formulazione di massima per identificare i vari tipi di elementi emersi.

3.3.2. *Motivazione: una cornice di senso*

Per coinvolgere allieve e allievi nel corso, occorre costruire da subito una cornice di senso, così sintetizzabile nell'insieme, per macro-elementi:

curiosità (superamento visioni tradizionali) → motivazione intrinseca →
sperimentazione e pratica: miglioramenti visibili → competenze trasponibili

Sono quattro gli elementi che si alimentano l'un l'altro, offrendo un quadro in cui è più semplice anche costruire la riflessione sulla scrittura come processo, sulle cui fasi si può riflettere e migliorare. Non per forza in tutte e subito, e anche questo è importante da interiorizzare: la percezione diffusa dello "scrivere" come un'operazione tutto o niente, infatti, è poco fruttuosa, perché è importante che lo scrivente, per essere motivato, capisca che può smontare la complessità, prima di ricostruirla. Ad esempio, per molti studenti è stimolante il fatto stesso di scoprire che il processo di scrittura è articolato in fasi (Hayes, Flower, 1980): in alcune di esse ci si può sentire più abili rispetto alle altre, che, per questo, meriteranno più attenzione. Non è poi secondario il lavoro di discussione rispetto alle visioni tradizionali radicate nel vissuto e nell'immaginario degli studenti (una su tutte l'idea dominante di scrittura come "tema"), e il tentativo di sollecitare la motivazione intrinseca di allieve e allievi, cioè l'idea che si sta imparando qualcosa non (solo) di utile "per l'università", ma per sé stessi. Ciò può essere incentivato in modo proficuo se il o la docente coinvolge i destinatari nella progettazione a ritroso¹⁸, chiarendo da subito quali siano i traguardi di apprendimento del corso per i quali lavorare.

3.3.3. *Equilibrio teoria-riflessione sulla lingua-esercitazioni*

Un aspetto molto significativo è quello di fornire ad allieve e allievi una profondità di approccio alla scrittura di cui spesso sono sprovvisti. Quasi sempre, l'ultimo ricordo di riflessione sulla lingua che gli universitari hanno risale al biennio delle superiori, se non alla secondaria di primo grado; come mostrano anche le risposte al questionario citato al par. 3.2.1, sono invece più forti i ricordi legati alla costruzione di determinati tipi e generi di testo, con particolare attenzione alle richieste della prova di italiano dell'esame di Stato. Ciò significa che la riflessione metalinguistica, cioè sulla lingua come sistema, come oggetto di studio, è limitata a una dimensione grammaticale spesso legata a modi e a contenuti tradizionali. È ormai ribadito da più parti (di recente nell'indagine di Bachis, 2019), infatti, che nei libri di grammatica, anche nei più moderni, spesso la linguistica entra "per accumulo", affiancando alcuni elementi nuovi a una trattazione che si mantiene tutto sommato uguale a sé stessa da secoli. Insomma, fatte salve alcune eccezioni (come ad esempio le opere improntate all'approccio valenziale), si possono citare le parole di Renzi (2001: 359): «una lettura ingenua di grammatiche di diverse età, scolastiche e scientifiche, dà il senso di una straordinaria continuità».

Se gli studenti arrivano all'università grossomodo con questo bagaglio, non stupisce che per loro una certa attività di riflessione sulla lingua sia qualcosa di inaspettato e nuovo: come potrebbe essere diversamente se, mentre (per citare un caso) sulla matematica la riflessione è stata continuativa, incrementale e approfondita, quella sulla lingua è stata quasi assente? Quest'assenza o, quanto meno, questa marginalità ha contribuito a incrementare alcune percezioni falsate, come ad esempio la coincidenza della lingua con

¹⁸ Nella prospettiva di Wiggins e McTighe (2004).

la sola grammatica, l'idea che la capacità di scrivere bene sia innata (sono portato/non sono portato) o l'aspecificità della preparazione alla scrittura (anche in ambito professionale: l'importante è sapere fare)¹⁹. Insomma, oltre a presentare alcune fragilità rispetto alle competenze attese, manca ai ragazzi e alle ragazze che accedono all'università un corretto atteggiamento rispetto alla questione e raramente, soprattutto chi frequenta corsi di studio scientifici, ha l'occasione di ricevere strumenti per rivedere il proprio punto di vista.

Per promuovere un cambio di atteggiamento è utile mantenere un equilibrio fra elementi teorici, riflessione sulla lingua proposta in modo innovativo ed esercitazioni. Le lezioni propongono quindi brevi parti teoriche (che saranno anche poi richieste nel testo redatto per l'esame) dedicate a concetti chiave come segni, linguaggi e lingue, principi e modelli base della comunicazione, il processo di scrittura, cenni alla storia della scrittura e all'italiano come lingua scientifica, alcuni aspetti linguistici puntuali (come la composizione del lessico italiano con focus sul lessico specialistico); contestualmente ci si sofferma sulle differenze fra scrittura e oralità, su aspetti di scrittura particolarmente critici (ad esempio l'uso efficace dell'interpunzione), e su specifici tipi e generi testuali, molti dei quali, poi, dovranno poi essere prodotti nelle esercitazioni.

3.3.4. *Centralità del testo e strumenti per la metacognizione*

La scrittura va intesa, al pari della lettura, come «un'attività strategica» (Chauveau, 2000: 109), cioè come «una condotta che coordina più operazioni o più “strumenti” in vista di uno scopo». Partendo da questo presupposto, è fondamentale mettere al centro il testo (in particolare espositivo e argomentativo) e cercare di fornire agli studenti strumenti di sostegno alla metacognizione, cioè all'auto-controllo e all'auto-correzione del proprio operato. Per fare ciò è fondamentale gerarchizzare, cioè far capire che cos'è davvero prioritario in tutti i testi e che cosa lo è in alcuni, così che il momento della revisione dei propri elaborati (soprattutto dei più complessi) sia guidato da alcuni criteri. Sulla linea di Corno (2009: 80-81) si prospettano i due elementi principali a livello di “macro” testualità su cui richiamare costantemente l'attenzione di chi sta imparando a redigere un testo tecnico-scientifico:

- la segmentazione del testo;
- la connessione del testo.

Apparentemente opposti e, invece, complementari, questi due aspetti in concreto si traducono nell'attenzione alla costruzione efficace del *capoverso* come unità-base del testo (spesso ignorata dagli studenti, e invece basilare) e nella cura per i legami fra queste unità, e per i legami interni. In questo modo, la sostanza semantica del testo prende forma attraverso una progressione tematica efficace.

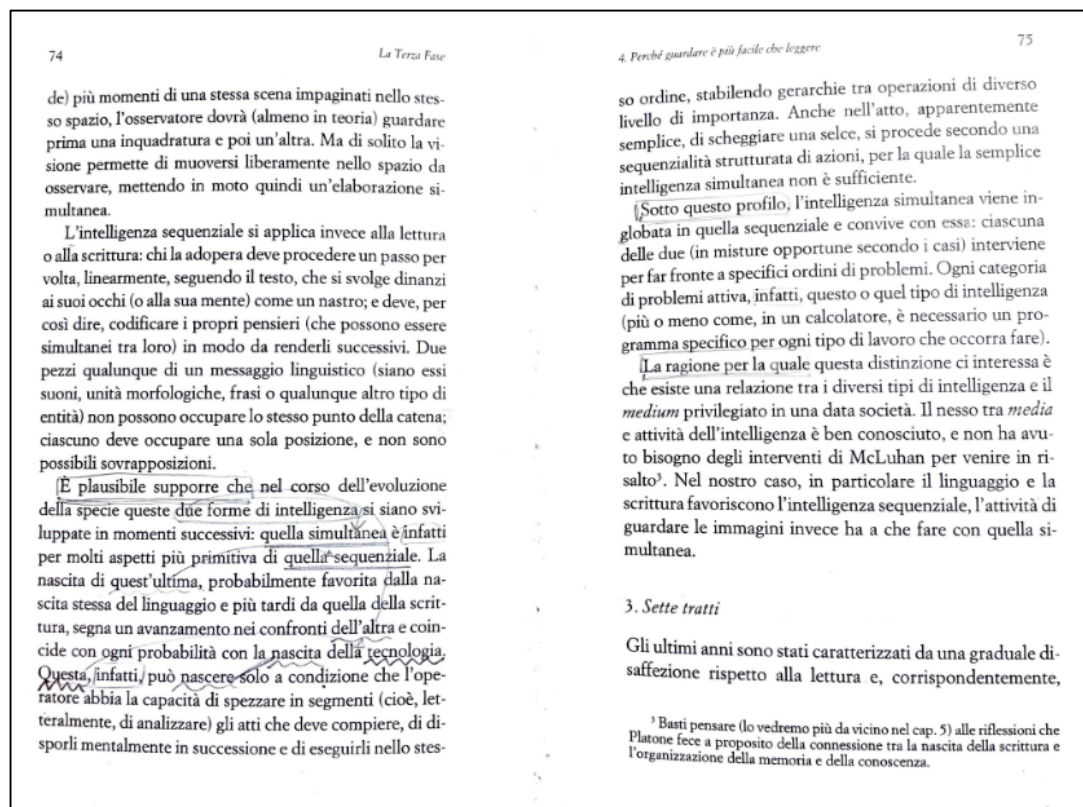
Per rafforzare la percezione di questi aspetti, è fondamentale partire dal concreto. Cioè è utile leggere insieme un testo concentrandosi in particolare sul livello strutturale, cioè sulle sue partizioni ([capitoli], paragrafi, sottoparagrafi, capoversi, ma anche – a seconda del livello su cui si vuole lavorare – periodi e frasi). Ad esempio, le seguenti pagine di Simone (2000) (vd. Figura 4) sono state osservate solo a livello di scansione in capoversi

¹⁹ Non va dimenticata, poi, l'importanza che dovrebbe avere, nel percorso formativo dei docenti dei vari ordini di scolarità, una formazione mirata alla didattica della scrittura e all'educazione linguistica; sull'argomento si può rinviare almeno al capitolo 4 di Serianni (2010). Per indicazioni sulla didattica della scrittura nella scuola superiore, si veda D'Aguzzo (2019), anche come repertorio bibliografico per ricostruire il molto che è stato scritto negli anni.

e di impalcatura di connettivi, prescindendo dal contenuto (o comunque considerandolo solo per capire l'organizzazione informativa e testuale, le simmetrie, i richiami).

Agli studenti è stato chiesto di ricavare la struttura (le pagine qui riportate sono state annotate da un gruppo di lavoro): individuare le frasi-regista dei capoversi (cioè la frase più importante, che guida l'intero capoverso) e la loro organizzazione interna, ad esempio quella per «enumerazione» (Corno, 2019: 124) del terzo capoverso di p. 74, che, dopo aver introdotto due forme di intelligenza passa a descriverle (*quella simultanea, quella sequenziale*), tessendo una rete di richiami anaforici. L'idea di osservare un esempio costruito con efficacia e di approfondirne le caratteristiche (soffermandosi ad esempio sui connettivi usati sia fra unità informative interne ai capoversi, sia fra un capoverso e l'altro, e sui loro significati, cfr. Ferrari, 2010) interessa particolarmente studenti abituati ad analizzare il funzionamento di dispositivi e applicazioni, in quanto li rende "oggetti" più vicini a loro.

Figura 4. Due pagine tratte da Simone, 2000 per riflettere sull'organizzazione del testo.



Non è nemmeno inutile né troppo difficile porre all'attenzione testi di un passato anche molto lontano, come questo capoverso tratto da *Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze* di Galileo (1638)²⁰:

Io farò considerazione sopra i movimenti fatti per l'aria, ché tali son principalmente quelli de i quali noi parliamo; contro i quali essa aria in due maniere esercita la sua forza: l'una è coll'impedir più i mobili men gravi che i

²⁰ Si coglie anche l'occasione per far conoscere agli studenti un repertorio di fonti per i libri antichi, che quasi sempre non conoscono: Google Libri, dove si trova anche quest'opera. Gli allievi stessi, poi, possono cercarla e possono addirittura trasformarla in e-book; anche questo fa parte del dialogo antico-moderno e del processo di mobilitazione delle competenze attraverso l'ampliamento delle conoscenze.

gravissimi; l'altra è nel contrastar più alla velocità maggiore che alla minore dell'istesso mobile. Quanto al primo, il mostrarci l'esperienza che due palle di grandezze eguali, ma di peso l'una 10 o 12 volte più grave dell'altra, quali sarebbero, per esempio, una di piombo e l'altra di rovere, scendendo dall'altezza di 150 o 200 braccia, con pochissimo differente velocità arrivano in terra, ci rende sicuri che l'impedimento e ritardamento dell'aria in amendue è poco (...).

O meglio: è molto difficile sia per gli italofoeni, sia – ovviamente – per i non italofoeni partecipanti al corso. Ma proprio questa difficoltà comune, oltre a rendere l'attività davvero inclusiva (tutti abbiamo pochi mezzi, chi più chi meno), spinge i lettori ad attivarsi: si capisce di che cosa sta parlando l'autore? Quali parole sono ancora in uso nell'italiano di oggi? Quali sono del obsolete? Come lo si formulerebbe in italiano attuale? Ma anche: com'è strutturato il testo? Persino a questo livello, la prosa galileiana è un modello di funzionalità e di efficacia utile per lo studente di oggi: basti notare la movenza del capoverso (dal generale al particolare) e la strutturazione simmetrica interna (*l'una...*; *l'altra...*). Espedienti di scrittura raccomandati per ottenere un testo tecnico-scientifico chiaro per il lettore.

3.3.5. *Le esercitazioni e l'esame: varietà e significato*

L'esame consiste nella redazione di un saggio finale sui contenuti appresi durante corso. Il testo permetterà, così, la verifica dell'acquisizione di alcuni elementi base di teoria, rielaborati all'interno di uno scritto espositivo-argomentativo, nella redazione del quale l'allievo ha un ampio margine di personalizzazione. La valutazione sarà chiara e basata su elementi contenutistici, ma, soprattutto, formali e stilistici esplicitati lungo tutto il corso (che vanno, oltre alla correttezza di base, dalla strutturazione in capoversi al registro linguistico).

All'esame si arriva con un bagaglio di 5 o 6 esercitazioni svolte e rielaborate durante il corso sulla base delle annotazioni della docente (è richiesto l'invio di un numero minimo per sostenerlo), caratterizzate da una certa varietà. Nella gamma delle proposte solitamente c'è l'auto-presentazione, la stesura di una definizione, di un'e-mail formale, di un testo riassuntivo (a partire da un testo piuttosto complesso e articolato²¹), di una recensione (preferibilmente di un recente prodotto di ambito informatico²²) e di un breve testo che si avvicini alle caratteristiche contenutistiche e formali di un testo scientifico; a proposito di quest'ultima esercitazione, ad esempio, si sceglie un tema comune di attualità, come il dissidio fra privacy e accesso ai dati, e ogni studente decide di approfondirne un aspetto: da quelli etici a quelli applicativi, fino a specifici elementi tecnici, come i *cookies* o la profilazione degli utenti da parte dei siti e così via. Insieme, si progetterà un contenitore comune, come una piccola pubblicazione o una pagina web, in modo da prevedere anche l'articolazione di un testo più complesso del singolo contributo. In ogni esercitazione è fondamentale mantenere un equilibrio proficuo fra dimensione esplorativa, problematica

²¹ Per l'a.a. 2019-2020 la scelta è ricaduta su <https://www.internazionale.it/opinione/annamaria-testa/2020/03/02/notizie-informazione>. Le indicazioni date agli studenti sono state, di massima, quelle proposte in Cardinale, 2015.

²² È essenziale, per richieste come questa, calarsi nella realtà avvertita come davvero utile dagli studenti con cui si ha a che fare, ad esempio (in campo informatico) suggerendo di trovare idee su siti dedicati alle ultimissime scoperte, come, per citarne uno, <https://arxiv.org/>. Così, il sapersi muovere criticamente fra le risorse e le fonti (altra abilità su cui lavorare parallelamente) assume naturalmente il carattere di un'immediata utilità professionale, oltre a offrire possibili input su cui scrivere.

nell'affrontare la situazione e strumenti (tecniche) offerte per non sentirsi privi di appigli (in forma di brevi momenti di lezione in aula, di video caricati in piattaforma, o di estratti di manuali di scrittura dedicati a specifici generi di testo).

Fra le altre esercitazioni spesso proposte c'è la creazione di mappe e scalette, l'individuazione di capoversi in un testo, la scrittura di un testo regolativo (di istruzioni in ambito tecnologico), la revisione/riscrittura ragionata di un testo funzionale (una e-mail, una comunicazione istituzionale) o marcatamente tecnico (solitamente reale, di studenti di annate precedenti²³), l'esercizio dedicato alla ricerca e alla citazione delle fonti, e una presentazione orale fatta a gruppi (in modalità *flipped*, "capovolta": ogni gruppo deve documentarsi su qualcosa che si tratterà a lezione, ad esempio una fase del processo di scrittura, e presentarla agli altri, avvalendosi ad esempio di PowerPoint o di altri strumenti per l'esposizione).

Inoltre, talvolta agli studenti è chiesto di lavorare su attività specifiche dedicate a questioni linguistiche emerse come urgenti da rinforzare per il gruppo, quali l'uso di certi segni di punteggiatura, le scelte lessicali o l'uso dei connettivi (spesso tramite cloze *ad hoc*, sulla linea suggerita di Serianni, 2013): certo le occasioni di esercizio mirato non ambiscono a risolvere definitivamente nell'uso interi settori di criticità, ma aiutano gli scriventi a focalizzare il problema, a individuare più facilmente le più radicate debolezze dei loro scritti (ad esempio le scelte improprie nei connettivi, l'eccessiva lunghezza dei periodi e il frequentissimo abuso di virgole come uniche forme di collegamento²⁴) e, in alcuni casi, ad appropriarsi di tecniche utili per controllarlo meglio.

Una considerazione a sé merita il discorso sulle occasioni offerte dagli ambienti del web e dalle nuove tecnologie in generale, che qui non si intende approfondire (sul *web writing* cfr. Fiorentino, 2013; per ricerche e pratiche recenti Viale, 2018a, 2018b), ma che non si può omettere. A fronte di studenti – in particolare, in questo caso, di Informatica – alcune occasioni di scrittura o di riflessione sulla lingua possono essere più motivanti se praticate attraverso le nuove tecnologie (momenti di scrittura collaborativa alternati ad altre individuali; creazione di mappe digitali; uso di semplici applicazioni come *Kaboot!* per fare, ad esempio, quiz tutto sommato tradizionali in un formato più dinamico): si tratta di ausili non solo interessanti, ma utili per relazionarsi agli studenti di oggi.

3.3.6. *Feedback e revisione*

È ormai noto che mirati riscontri formativi che orientano la revisione dei testi sono fondamentali per migliorare le competenze: nelle esercitazioni, al feedback della docente deve pertanto seguire un momento di revisione, sistemazione e nuovo invio da parte dello studente (secondo il modello C. D. O., «confronta, diagnostica, opera» di Bereiter, Scardamalia, 1995). L'uso assiduo della piattaforma online dell'università permette di effettuare uno scambio in genere assiduo con gli studenti, con l'idea (dura da trasmettere,

²³ Eccone un esempio: "Le connessioni USB (Universal Serial Bus) generalmente possono occorrere per mettere nel computer altre parti, lì una connessione USB, si vede col simbolo che di norma c'è sul connettore. Con molti oggetti serve un cavo USB per collegarli a una porta USB che è presente nel computer, questo può averne in numero variabile". Questo testo è stato fatto osservare, revisionare e riscrivere dagli studenti a gruppi; poi, i lavori di osservazione e rielaborazione sono stati condivisi e discussi, per esplicitare i vari aspetti di debolezza del testo di partenza e confrontare le alternative trovate

²⁴ Sul fenomeno della virgola *splive* (cioè dei collegamenti troppo deboli e fluidi, generati dall'uso tuttofare e polivalente della virgola in luogo di una pausa forte o di un connettivo mirato) e sulle sue conseguenze sul piano logico-comunicativo – in generale e nello specifico dei testi di studenti universitari al primo anno di Informatica – si possono vedere Demartini, Ferrari (2019) e Demartini (2019).

ma essenziale) che la scrittura non “finisca lì”, ma sia un processo di ritorno sul testo e di rifinitura. Perché ciò avvenga con efficacia, è utile non solo dare indicazioni di massima, che possono talvolta risultare troppo vaghe, soprattutto per chi è più in difficoltà, ma suggerimenti e “tecniche” anche molto concrete di intervento sui testi, dopo aver evidenziato in modalità rilevativa e non già risolutiva gli aspetti critici (per altri tipi di intervento cfr. Serianni, Benedetti, 2009: 98-109). E, soprattutto, è proficuo non fornire troppe indicazioni di correzione tutte assieme, bensì individuare gli aspetti davvero più critici per ciascuno, cosicché sia possibile per chi scrive provare a esercitare un buon controllo e una correzione efficace. È più semplice fare qualche esempio di indicazioni chiare e applicabili: evitare i periodi di oltre 4-5 righe (suggerendo di ricavarne almeno due, ad esempio), inserire almeno due connettivi in una certa porzione di testo (suggerendo oppure no una gamma tra cui scegliere), sostituire i troppi gerundi, riformulare parti di testo che presentano catene di *che*, controllare le eccessive (se non utili) dislocazioni e i molteplici incisi in un testo tecnico, trovare un’alternativa lessicale e così via. Non si tratta di semplificare a tutti i costi la complessità, che rimane, ma di cercare di fornire strumenti concreti, che permettano di evolvere anche a chi manifesta le più radicate difficoltà. Sulla base di simili richieste e indicazioni dovrà avvenire la riscrittura.

Per quanto richieda una preparazione, anche la valutazione fra pari può essere un’occasione interessante. Anche senza praticarla in modo sistematico e accurato, un confronto della nostra scrittura con la ricezione degli altri può essere un’esperienza interessante: ad esempio, un feedback²⁵ di compagne e compagni su una recensione scritta da noi può darci immediatamente conto di quanto è stata chiara ed efficace la formulazione e la trasmissione del nostro pensiero. Viceversa, anche chi dà un riscontro compie un’operazione di controllo “a freddo” su un testo altrui che, spesso, è molto efficace.

3.3.7. *Il parlato*

Tra i diversi elementi suggeriti dai partecipanti al corso ci sono quelli legati all’uso orale della lingua, che da molti è citato come ancora più problematico di quello scritto. Gli ambiti di difficoltà più percepiti sono i seguenti:

- realizzare una presentazione efficace (p. es. di un progetto o della tesi di laurea: realizzare, cioè, una situazione di parlato-scritto – secondo le note categorie di Nencioni, 1983 – e distinguerla dalle altre forme di parlato);
- prendere la parola e interagire in una discussione fra pari;
- partecipare attivamente a un dibattito argomentando il proprio punto di vista;
- gestire efficacemente gli aspetti non verbali della comunicazione (dizione e articolazione, tono di voce, prosodia, gesti, ma anche aspetti emotivi come l’ansia e le sue conseguenze sulla prestazione).

Come dare torto agli studenti, quando l’attenzione all’oralità (soprattutto alle occasioni di parlato in pubblico), ai suoi tratti, alle sue specificità, al suo esercizio consapevole nei percorsi scolastici e universitari è estremamente limitata e raramente è oggetto specifico di valutazione (cfr. Lucisano *et al.*, 2008: 1556)? Pur senza pretesa di approfondire adeguatamente tutti i vasti e complessi ambiti indicati, il corso, negli ultimi anni, ha cercato

²⁵ Magari guidato attraverso alcune voci fornite dal formatore: chiarezza, efficacia argomentativa, correttezza linguistica e così via.

di includere almeno paio di momenti dedicati a riflettere sulla lingua parlata e a sperimentare il parlato. Sul momento del “parlato per presentare” a gruppi è già stato fatto cenno al par. 3.3.5 (l’occasione è stata trasformata, in modalità a distanza, nell’invio di un audio o audio-video individuale); aggiungiamo, qui, qualche parola sulla situazione di dibattito controllato proposta in aula: per quanto sperimentata e proposta ormai anche in Italia in diverse situazioni scolastiche e accademiche, resta qualcosa di assolutamente nuovo per la maggior parte degli studenti. L’idea è quella di partire da una questione di attualità guardando un video²⁶ sul fenomeno del *filter bubble*, “bolla di filtraggio” o “gabbie di filtri” in Internet): in piccoli gruppi, studentesse e studenti devono prendere una posizione e sostenerla, spiegandola di fronte agli altri, i quali hanno il compito non solo di controbattere, ma anche di pronunciarsi sugli interventi altrui. Si può procedere in modo dapprima spontaneo, provando e poi esaminando gli errori (soprattutto se il tempo è poco per prepararsi compiutamente al dibattito), per enucleare in seguito qualche elemento minimo per una discussione convincente.

3.3.8. *Continuità, collaborazione fra docenti e impegno istituzionale*

Una simile proposta di corso è possibile grazie a un’altra serie di aspetti-chiave determinati dal contesto: una certa continuità e un senso di ritorno a spirale lungo il percorso formativo (dai test del primo anno alla tesi), un interesse e un’effettiva collaborazione dei docenti di discipline di base o specifiche con le docenti di scrittura²⁷, e un chiaro ed esplicito sostegno dipartimentale (il corso, da alcuni anni, è incluso fra le discipline “Affini e integrative”, e ha un voto che fa media come gli altri)²⁸.

Nell’a.a. 2017-2018 è stato estremamente interessante proporre ai docenti del dipartimento un questionario con domande legate alla percezione delle difficoltà degli studenti, agli ambiti di intervento avvertiti come più urgenti, alle occasioni di scrittura legate alle discipline insegnate, e alle possibili interazioni con il corso “Tecniche di comunicazione e di scrittura”. Le risposte hanno offerto utili elementi di riflessione e spunti per calibrare ancora meglio l’offerta didattica. Per dare un’idea delle risposte ricevute, si riportano, qui, due brevi esempi²⁹:

- D. *Di fronte alla richiesta di scrivere un testo complesso, quale o quali delle seguenti azioni le sembrano più problematiche per gli studenti?* [scelta multipla]
- R. Pianificazione, organizzazione dei contenuti
Revisione di quanto scritto ed eventuale riscrittura

- D. *Nella sua esperienza di docente, quali ritiene siano i più comuni problemi presenti nei testi scritti dagli studenti?*
- R. Problemi nella costruzione del periodo (sintassi di base) e del testo
Debolezza o inconsistenza argomentativa

²⁶ Ad esempio, https://www.ted.com/talks/eli_pariser_beware_online_filter_bubbles?language=it.

²⁷ Si segnalano ad esempio la progettazione condivisa dei test d’ingresso, un’occasione di lavoro condiviso in aula su quesiti di matematica che richiedevano di argomentare in forma linguistica, ma anche la ricchezza di stimoli offerta dalla riflessione portata avanti da singoli docenti con specifici interessi linguistici legati alla comprensione disciplinare (cfr. Ferrari, 2004).

²⁸ Si segnala in particolare il sostegno delle Prof.sse Giuliana Franceschinis e Stefania Montani, una dopo l’altra direttrici di dipartimento.

²⁹ Risposte del/della docente di High Performance Computing e Sviluppo di applicazioni mobili.

Problemi nella gestione degli impliciti (elementi non espressi che il lettore non riesce a ricostruire)
Difficoltà nell'individuazione del registro linguistico adeguato (p. es. presenza di parole e di espressioni colloquiali)
Presenza di giri di parole e divagazioni
Difficoltà nell'offrire informazioni mirate e ordinate

Collegare le reali occasioni di scrittura del percorso di studi (risposte a quesiti d'esame, relazioni; ma anche situazioni di lettura: ad esempio come affrontare la lettura di un manuale) e riflettere insieme su di esse è la partenza per innescare un circolo virtuoso. Un simile modo di operare permetterebbe di collocare naturalmente le competenze di comunicazione e di scrittura a pieno titolo fra quelle di chi segue (e di chi offre) un corso di studi scientifico, in quanto fondamentali per la costruzione del pensiero e imprescindibili per l'appropriazione profonda dei concetti. Cose di cui studentesse e studenti, alla fine del corso, si rendono conto, manifestando un interesse superiore e più consapevole rispetto a quello che avevano all'inizio.

4. CONCLUDERE PER INIZIARE: ALFABETIZZATI TRASVERSALI E SPECIALISTICI

L'ambiziosa prospettiva del titolo richiama la preoccupante realtà fatta affiorare da Tullio De Mauro – e ciclicamente confermata – dell'analfabetismo di ritorno. Una realtà con cui oggi più che mai è necessario fare i conti per cercare di contrastarla in profondità: ciò a vantaggio di studentesse e studenti, e del ruolo che avranno nella società, in cui saranno tenuti a essere alfabetizzati altamente funzionali, sia *trasversali* (per la comprensione e la comunicazione nel quotidiano), sia *specialistici* (per la comprensione e la comunicazione professionale).

Nel tentativo di formare alfabetizzati di lunga durata e a più livelli, per i corsi di scrittura nei corsi di laurea scientifici possono essere significative quattro indicazioni eterogenee da affiancare a quelle – validissime – frequentemente consigliate nei migliori manuali di scrittura (come l'importanza di lavorare partendo dai nodi realmente critici e il ruolo chiave della revisione testuale):

- ricavare il massimo da occasioni relativamente circoscritte (parlare di fonti, ad esempio, è più motivante se si andranno a cercare siti, atti di convegni e articoli recenti e vicini alle discipline di maggiore interesse per il pubblico di studenti);
- non trascurare alcuni elementi di riflessione accanto alle tecniche di scrittura (riflettere sulla punteggiatura a partire dal senso delle sue variazioni nel testo, per citare un esempio, apre una prospettiva inedita per la maggior parte degli studenti, che rimane loro impressa);
- lasciare tempo a studentesse e studenti di cimentarsi con la situazione problema di redigere almeno un testo abbastanza lungo, vicino ai loro interessi di studio, che inizi ad avere le caratteristiche di un vero articolo scientifico;
- alternare a prassi moderne, interattive, digitali, momenti di lettura autonoma di parti di manuali di scrittura come Rossi e Ruggiano (2013), Cignetti e Fornara (2014) o Corno (2019): anche in un corso di laurea come quello di Informatica, in cui sono stati gli studenti stessi a chiedere di leggere qualcosa che “non fossero slide”;
- riservare un certo spazio anche a momenti di lettura e comprensione, e a occasioni di parlato (dibattito, presentazione, rudimenti di comunicazione non verbale e uso della voce), anche se il fine primario è quello di migliorare le competenze di scrittura.

Tutto questo considerando che, se è vero che ci sono buone norme valide per tutti, ogni corso di scrittura universitario ha le sue specificità legate alle discipline, che richiedono tempo e organizzazione per essere considerate e inglobate in un curriculum ragionato.

Nonostante ciò, alcuni, forse, continueranno a storcere il naso all'idea di un'università che si occupa (anche) delle competenze linguistico-comunicative di allieve e allievi, non solo alloglotti, ma anche madrelingua. E sì, anche di quelle da recuperare, come ad esempio quelle ortografiche, che espongono lo scrivente a una pesante «sanzione sociale» (Serianni, Benedetti, 2009: 66). L'indicazione resta, però, quella scritta da Lo Duca (2017): «l'università [...] dovrebbe continuare ad investire nelle abilità linguistiche dei giovani con didattiche mirate e specifiche relativamente ai diversi campi disciplinari» (cfr. nota 1 di questo articolo). Ciò in una duplice prospettiva: scrivere all'università per dare senso epistemico alla scrittura come veicolo per pensare meglio e conoscere più in profondità; scrivere all'università per arrivare più preparati alla scrittura scientifica e professionale³⁰.

Certo, la formazione terziaria non dovrebbe configurarsi, per sua natura, come sede per il recupero delle competenze di base; in un mondo ideale, gli studenti che vi accedono non sono solo competenti in grammatica, ma anche assidui lettori, che, a contatto con la saggistica (letta e interpretata massicciamente), diventeranno in modo spontaneo anche scriventi abili rispetto alle richieste accademiche prima e professionali poi. Inutile dire quanti di questi presupposti cadano nel mondo reale, che è l'unico su cui possiamo intervenire. Non vanno però trascurati due elementi: primo, se gli studenti non hanno (o hanno poco) qualcosa o non sono in un certo modo, non possiamo addossare a loro una colpa e basta: sono frutto del loro tempo, in cui ci siamo anche noi, che certe cose dovremmo provare a insegnarle o, almeno, a renderle acquisibili; secondo, se gli studenti non hanno (o hanno poco) qualcosa o non sono in un certo modo, avranno e saranno certamente qualcos'altro, che può essere scoperto e sfruttato. E ne abbiamo conferma ogni volta che sono più veloci o più avanti di noi in qualcosa. Non a caso Corno (2009: 165) si chiedeva se «le nuove generazioni sono forse più disponibili per nuove esercitazioni di scrittura», sollecitate anche dalla frequentazione assidua della rete: si tratta di osservare le cose da un punto di vista diverso (cfr. *ivi*: 170-171), basato sulla valorizzazione di ciò che l'allievo sa fare e non solo sul rilevamento di ciò che non sa fare. Dopotutto, la pedagogia mostra come i risultati più significativi in termini di impegno e di miglioramento si ottengano proprio con questi presupposti³¹.

L'esperienza qui presentata non si propone di essere altro che uno stimolo, fra i molti possibili, per iniziare a mostrare una riflessione e una prassi (fattibili, tutto sommato) che muovono in questa direzione. Per non dimenticare, anzi, per dare continuità, a quanto sostenuto da Tullio De Mauro e cioè all'esigenza di scardinare triti luoghi comuni secondo i quali la capacità di scrivere un testo efficace è appannaggio solo di chi fa percorsi di studio prettamente umanistici; tutt'altro: se davvero si desidera promuovere un'alfabetizzazione diffusa e di lunga durata, occorre muovere da «un'idea di linguaggio che [...] varchi in vario senso le frontiere dei "settori disciplinari" e delle materie» (De Mauro, 2014: 22). Dopotutto, la storia delle idee legate all'educazione linguistica offre significativi precedenti in questo senso, se già Giuseppe Lombardo Radice, nelle sue

³⁰ Altro settore indagato dagli studi rispetto alle diverse professioni (cfr. Sposetti, 2011) e promosso sempre più da corsi specifici per categorie professionali mirate.

³¹ Su questo aspetto, anche per gli apprendenti una seconda lingua, si può vedere ad esempio Warschauer (2010), con specifica attenzione ai diversi generi sollecitati dalla rete e più in generale all'influsso delle nuove tecnologie.

Lezioni didattiche (1914²: 173), raccomandava che l'intera scuola fosse scuola di lingua e «insegnanti di lingua tutti gli insegnanti».

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altieri Biagi M. L. (1965), *Galileo e la terminologia tecnico-scientifica*, Olschki, Firenze.
- Bachis D. (2019), *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1919 al 2018*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Bartholomae D. (1993), "The Tidy House: Basic Writing in the American Curriculum", in *Journal of Basic Writing*, 12, 1, pp. 4-21.
- Benedetti G, Serianni L. (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola fra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- Benucci E., Setti R. (2013), *La lingua di Galileo*. Atti del convegno (Firenze, 13 dicembre 2012), Accademia della Crusca, Firenze.
- Bernardini C., De Mauro T. (2005), *Contare e raccontare. Dialogo sulle due culture*, Laterza, Bari-Roma.
- Bereiter C., Scardamalia M. (1995), *Psicologia della composizione scritta*, trad. it. di Dario Corno, La Nuova Italia, Firenze (edizione originale *The psychology of written composition*, 1987).
- Bloome D. (1989) (a cura di), *Classrooms and Literacy*, Ablex, Nowood, NJ.
- Bruni F., Alfieri G., Fornasiero F., Tamiozzo Goldmann S. (1997), *Manuale di scrittura e comunicazione. Per l'università. Per l'azienda*, Bologna, Zanichelli.
- Cardinale U. (2015), *L'arte di riassumere. Introduzione alla scrittura breve*, Laterza, Bari-Roma.
- Chauveau G. (2000), *Come il bambino diviene lettore. Per una psicologia cognitiva e culturale della lettura*, Armando, Roma.
- Cignetti L., Fornara S. (2014), *Il piacere di scrivere: guida all'italiano del terzo millennio*, Carocci, Roma.
- Colella G. (2010). *Che cos'è la stilistica*, Carocci, Roma.
- Corno D. (2000), "Scrivere, pensare, sapere di sapere. Aspetti e problemi del paradigma cognitivo nell'insegnare a scrivere", in Camponovo F., Moretti A. (a cura di), *Didattica ed educazione linguistica*. Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 97-124: <http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Dario-Corno-Scrivere-pensare-sapere-di-sapere.pdf>.
- Corno D. (2001), "Il genio dell'italiano", in *Italiano e Oltre*, marzo-aprile, pp. 72-78: <http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/08/ITALIANO-OLTRE-2001-n.-2.pdf>.
- Corno D. (2009), *La tastiera e il calamaio. Come si scrive all'Università*, studi e ricerche, Edizioni Mercurio, Vercelli.
- Corno D. (2007), "L'insostenibile leggerezza del testo. Unità coerenza ed enfasi nella scrittura di giovani studenti universitari", in Cardinale U., Corno D., *Giovani oltre*, Rubbettino, Soveria Mannelli, pp. 230-257.
- Corno D. (2019), *Scrivere e comunicare. La scrittura in lingua italiana in teoria e in pratica*, Pearson, Torino-Milano.
- Cortelazzo M. (1994), "Il parlato giovanile", in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, vol. II (*Scritto e parlato*), Einaudi, Torino, pp. 291-317.

- Cortelazzo M. (2011), “Scienza, lingua della”, in *Enciclopedia dell'italiano*, diretta da Simone R., vol. 2, Treccani, Istituto dell'Enciclopedia, Roma:
[http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-della-scienza_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-della-scienza_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- Covino S. (2001) (a cura di), *La scrittura professionale: ricerca, prassi, insegnamento*, Atti del primo Convegno di studi (Perugia, Università per stranieri, 23-25 ottobre 2000), Olschki, Firenze.
- Croce B. (1903), “Le cattedre di stilistica”, in *La Critica*, 1, pp. 157-160.
- D'Aguanno D. (2019), *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Carocci, Roma.
- Demartini S. (2014), *Grammatica e grammatiche in Italia nella prima metà del Novecento. Il dibattito linguistico e la produzione testuale*, Cesati, Firenze.
- Demartini S. (2018), “«Per un più semplice e sano uso scolastico». Indicazioni ed esercizi di scrittura in grammatiche e testi di educazione linguistica dei primi decenni del Novecento”, in *Italiano LinguaDue* (vol. X, n. 1), pp. 365-388:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1095>.
- Demartini S. (2019), “La virgola *splice*”, in *Lingua Italiana*, Treccani, nella sezione *I punti della situazione*:
http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/punteggiatura3.html.
- Demartini S., Ferrari P.L. (2019), “La virgola *splice* nei testi di studenti universitari: un problema solo in apparenza superficiale” in Ferrari A. *et al.* (a cura di), *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 225-236.
- Demartini S., Fornara S. (in corso di stampa), “Marco Agosti e la didattica del «senza», tra grammatica e scrittura”, in *Studi di Grammatica Italiana*, n. monografico dedicato a *Cultura e identità nazionale nella storia della grammatica*.
- De Mauro T. (2014), “L'italiano per capire e per studiare”, in Colombo A., Pallotti G. (a cura di), *L'italiano per capire*, Aracne, Roma, pp. 19-28.
- Eco U. (1977), *Come si fa una tesi di laurea: le materie umanistiche*, Bompiani, Milano.
- Emig J. (1968), *The Composing Processes of Twelfth Graders*, Urbana, NCTE.
- Ferrari A. (2010), “Connettivi”, in *Enciclopedia dell'italiano*, diretta da Simone R., vol. 1, Treccani, Istituto dell'Enciclopedia, Roma:
[http://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- Ferrari P. L. (2004), *Matematica e linguaggio. Quadro teorico e idee per la didattica*, Pitagora Editrice, Bologna.
- Fiorentino G. (2013), *Frontiere della scrittura. Lineamenti di web writing*, Carocci, Roma.
- Giasson J. (2003), “Metacognizione e comprensione della lettura”, in Albanese O., Doudin P. A., Martin D. (a cura di), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*, FrancoAngeli, Milano, pp. 178-188.
- Gualdo R., Telve S. (2011), *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Halliday M. K., Hasan R. (1976), *Cohesion in English*, Longman, London.
- Hayes J. R., Flower L. (1980), “Identifying the Organization of Writing Processes”, in Gregg L. W., Steinberg E. R. (a cura di), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 3-30.
- Kruse O. (2006), “The Origins of Writing in the Disciplines: Traditions of Seminar Writing and the Humboldtian Ideal of the Research University”, in *Written Communication*, vol. 23, n. 3, pp. 331-352.
- Lavinio C., Sobrero A. (a cura di) (1991), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze.

- Lo Duca M. G. (2017), *Lettera in risposta alla “proposta dei Seicento” sul declino della lingua italiana*:
<https://giscel.it/lettera-di-m-g-lo-duca-in-risposta-alla-proposta-dei-seicento-sul-declino-della-lingua-italiana/>.
- Loiero S., Lugarini E. (a cura di) (2019), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Lombardo Radice G. (1914²), *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Milano (prima edizione 1913).
- Lucisano P., Cacchione A., Sposetti P. (2008), “Del parlare sotto interrogatorio. Un’analisi del parlato degli studenti del Corso di Laurea in Scienze dell’educazione e della formazione dell’Università La Sapienza”, in Pettorino M., Giannini A., Vallone M., Savy R. (a cura di), in *Atti del Congresso Internazionale La comunicazione parlata*, Liguori Editore, Napoli, pp. 1556-1581.
- Lunsford A., Sullivan P. A. (1990). “Who are Basic Writers?”, in Moral, M. G. e Jacobi, Martin J. (a cura di), *Research in Basic Writing: A Bibliographic Sourcesbook*, Greenwood Press, pp. 17–30.
- Malagoli G. (1922), *Esercizi di lingua e stilistica italiana. Con richiami delle norme più importanti, per uso degli alunni delle Scuole Medie e Normali*, Sandron, Milano.
- Marazzini C. (2009), *Da Dante alla lingua selvaggia. Sette secoli di dibattito sull’italiano*, Carocci, Roma.
- Matriccioni E. (2003), *Fondamenti di comunicazione tecnico-scientifica*, Apogeo, Milano.
- Matriccioni E. (2007), *La scrittura tecnico-scientifica*, CEA, Milano.
- Migliorini B. (1941), *La lingua nazionale. Avviamento allo studio della grammatica e del lessico italiano per la scuola media*, Le Monnier, Firenze.
- Nencioni G. (1983), *Di scritto e di parlato. Discorsi linguistici*, Zanichelli, Bologna.
- Nesi A., De Martino D. (2012) (a cura di), *Lingua italiana e scienze*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Panzini A. (1929), *La parola e la vita. Avviamento all’arte dello scrivere e all’analisi estetica*. Testo di A. P., accademico d’Italia, rinnovato conforme i nuovi programmi da A. Vicinelli, Milano, Mondadori (nuova edizione; prima edizione 1912).
- Pietragalla D. (2005), *L’italiano scritto. Manuale di didattica per laboratori di scrittura*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Prada M. (2004), *Laboratorio di Scrittura. Documenti, esercizi, test di autovalutazione per i laboratori di scrittura italiana dell’Università degli Studi di Milano*, Led, Milano.
- Renzi L. (2001), “Grammatiche antiche e recenti”, in *Lingua e stile*, XXXVI, 2, agosto 2001, pp. 359-366.
- Roedel R. (1940), *Lingua ed elocuzione. Esercizi di stilistica italiana*, Libreria Fehr Editori, San Gallo.
- Rossi F., Ruggiano F. (2013). *Scrivere in italiano. Dalla pratica alla teoria*, Carocci, Roma.
- Serianni L. (2010), *L’ora di italiano*. Laterza, Bari-Roma.
- Serianni L. (2013), *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*, Laterza, Roma-Bari.
- Snow C. P. (1964), *Le due culture*, Feltrinelli, Milano (edizione originale *The Two Cultures and the Scientific Revolution*, 1959).
- Sposetti P. (2017), *Le scritture professionali in educazione. Teorie, modelli, pratiche*, Nuova Cultura, Roma.
- Sposetti P., Szpunar G., Fioretti S. (2020), “Strategie di scrittura e competenze professionali delle educatrici e degli educatori. Quale consapevolezza al termine del percorso educativo universitario”, in *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*.

- Atti del Convegno internazionale SIRD, SIREM, SIPES, SIEMeS, Roma, 26-27.09.2019, I tomo, Pensa MultiMedia, pp. 53-62.
- Sposetti P. *et al.* (2020), “Didattica e educazione linguistica all’università. Una indagine sull’offerta formativa degli atenei statali italiani”, in *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*. Atti del Convegno internazionale SIRD, SIREM, SIPES, SIEMeS, Roma, 26-27.09.2019, I tomo, Pensa MultiMedia, pp. 63-72.
- Starke-Meyerring D., Paré A., Artemeva N., Horne M., Larissa Yousoubova (2011) (a cura di), *Writing in Knowledge Societies*, Pralor Press, Anderson South Carolina.
- Stefinlongo A. (2002), *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura delle nuove generazioni*, Aracne, Roma.
- Sutton M., Chandler S. (2018), *The Writing Studio Sampler: Stories About Change*, University Press of Colorado, Lousville.
- Trincherò R. (2016), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Viale M. (2018a) (a cura di), *Tecnologie dell’informazione e della comunicazione e insegnamento dell’italiano*, Bononia University Press, Bologna.
- Viale M. (2018b) (a cura di), *Esperienze di e-learning per l’italiano: metodi, strumenti, contesti*, Bononia University Press, Bologna.
- Warschauer M. (2010), “Invited commentary: New tools for teaching writing”, in *Language Learning & Technology*, 14(1), pp. 3-8.
- Wiggins G., McTighe J. (2004), *Fare progettazione – la “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma.

L'ITALIANO SCRITTO ACCADEMICO: PERCORSI DIDATTICI E CORREZIONI

Daniele D'Aguanno, Claudia Tarallo¹

1. PREMESSA

I corsi e i laboratori di scrittura accademica offerti nelle nostre università vanno incontro a un bisogno educativo molto diffuso, in Italia come in altre nazioni². Vero è che da noi i docenti devono occuparsi spesso di aspetti basilari dell'espressione scritta, anche quando i programmi non sono quelli dei corsi di recupero per l'istituto degli Obblighi Formativi Aggiuntivi³. Ma di là dalle note, poligenetiche, carenze della nostra educazione linguistica scolastica, i corsi di italiano scritto che si continuano ad attivare regolarmente in vari percorsi di laurea (soprattutto di area umanistica) sono il risultato di un riconoscimento di primaria importanza per l'offerta formativa nella nostra università di massa, un riconoscimento che, sempre più affermatosi nell'ultimo trentennio, riguarda la necessità di continuare l'educazione formale alla scrittura anche dopo le scuole superiori (Piemontese, 2014: 9-11; Sposetti, 2014: 17-19). Questa consapevolezza dovrebbe diffondersi capillarmente, contribuendo anche a ridefinire gli obiettivi didattici previsti per la competenza di scrittura alla fine delle scuole secondarie di secondo grado, e a circoscrivere, dunque, i generici descrittori delle attuali *Indicazioni* e *Linee guida* nazionali, poco funzionali all'orientamento della didattica e della valutazione dell'italiano scritto a scuola.

Riteniamo che negli studi italiani un insegnamento così cruciale come quello della scrittura complessa e formale, appunto accademica, meriti di essere oggetto di un maggior numero di ricerche sperimentali; ovvero, crediamo che i percorsi e gli interventi didattici pensati per lo sviluppo dell'italiano scritto, all'università come a scuola, debbano essere sottoposti con più frequenza alla lente delle ricerche empiriche di cui si serve la glottodidattica sperimentale (Rastelli, 2019) e, più in generale, l'*Evidence Based Education* (Vivanet, 2014).

In ambito educativo l'orientamento *evidence-based*, certo non privo di aspetti controversi – specialmente se inteso in modo autoreferenziale e acritico – o “neopositivista” Calvani (2013) – ha cominciato ad affermarsi in Italia di recente, mentre in altri paesi ha ormai

¹ Università degli studi di Napoli “L'Orientale”. Daniele D'Aguanno ha scritto i §§ 1 e 2; Claudia Tarallo ha scritto il § 3.

² Si vedano i rapporti sulle situazioni dei paesi europei, oltre a quello sull'Italia di Irene Stoltz, nella recente panoramica diretta nell'ambito del progetto europeo “European Research Network on Learning to Write Effectively” da Kluzė *et al.* (2016).

³ Sono ormai numerosi gli studi sui problemi nella scrittura degli studenti universitari italiani; basti qui il rinvio ai recenti contributi di Sposetti, Piemontese (2017); Pugliese, Della Putta (2017) e Cacchione, Rossi (2014), che contengono i principali riferimenti bibliografici apparsi negli ultimi trent'anni, nonché a Damiani, Agrusti, Ciolfi (2017), in cui si analizzano le debolezze della scrittura argomentativa degli studenti al terzo anno del corso di laurea di primo livello sulla base delle risposte aperte al *Performance Task* del test TECO (TEst sulle COmpetenze), sviluppato dal *Council for Aid to Education* e promosso nelle università italiane dall'ANVUR nel 2015.

ampia ricezione⁴. Così come per tutta la didattica formale, anche per l'insegnamento della scrittura non si tratta, beninteso, di sostituire le ricerche di tipo qualitativo (le più diffuse nell'ambito degli studi linguistici italiani) con quelle quantitative (già numerose, del resto, in un settore scientifico come la psicologia dello sviluppo e dell'educazione, specie quella cognitivista, che alla didattica e all'apprendimento della scrittura, da quella di base alla più complessa di varie lingue di cultura, dedica da decenni un gran numero di studi sperimentali). Si tratta piuttosto di far interagire interventi di taglio saggistico, resoconti di esperienze didattiche e ricerche qualitative con esperimenti che riconoscano empiricamente, mediante rigorosi protocolli d'osservazione, il grado di efficacia di determinate azioni didattiche in contesti differenti, su dati profili di apprendenti e su particolari componenti dell'espressione scritta complessa. Ciò consentirebbe nel tempo, tramite revisioni sistematiche e meta-analisi, di diffondere conoscenze affidabili e trasferibili che servano all'orientamento, scientifico e amministrativo, di una didattica dell'italiano scritto consapevole e quanto più possibile incisiva.

Ora, non c'è studio empirico senza una teoria da mettere alla prova. In questo contributo intendiamo prima discutere sul piano teorico la selezione di due variabili di un corso universitario di scrittura accademica che varrebbe la pena sottoporre a studi sperimentali, e poi presentare un'ipotesi di strategia di ricerca, argomentando le scelte relative a ciascuna fase del protocollo di lavoro e illustrando alcune delle procedure che permetterebbero l'analisi.

2. PERCORSI DIDATTICI E CORREZIONI: DUE DOMANDE DI RICERCA SULLA DIDATTICA DELLA SCRITTURA ACCADEMICA ALL'UNIVERSITÀ.

Una prima variabile da controllare in un percorso didattico universitario sull'italiano scritto accademico dovrebbe essere il numero di esercizi dello stesso genere testuale e sullo stesso argomento generale proposti agli studenti. La scelta terrebbe conto delle rilevanti teorie cognitive sul rapporto tra uso della memoria di lavoro e sviluppo della scrittura esperta. Sono le teorie, fondate su osservazioni empiriche, che spiegano come la progressione verso la composizione esperta dipenda da due fattori necessari: la fluenza con cui si verbalizzano le idee, ovvero la facilità di traduzione linguistica delle intenzioni espressive, e la disponibilità di un'ampia conoscenza generale rilevante per ciò che si deve scrivere (McCutchen, 2011: 61-64)⁵. Il duplice assunto è che, a mano a mano che si realizzano, queste due condizioni, automatizzando alcuni sottoprocessi mentali, alleggeriscono il carico cognitivo sulle limitate risorse della memoria di lavoro; e che questa tanto più viene alleggerita, tanto più può essere impiegata per imparare a gestire

⁴ Cfr. Vivanet, Hattie (2016), Cottini, Morganti (2015: 37-39), Vivanet (2014: 91-101), Calvani, Vivanet (2014). Va ricordato che la ricerca educativa *evidence-based* è alla base della costruzione dei ricchi *repositories* che in altri paesi si sono da tempo messi a disposizione in rete per aiutare gli insegnanti a rendere più efficace la loro didattica. Si veda, per esempio, la guida alla didattica della scrittura per le scuole superiori preparata da Graham *et al.* (2016), uno dei materiali pubblicati dal più importante centro di ricerca educativa *evidence-based*, il *What Works Clearinghouse* che opera negli Stati Uniti presso l'Institute of Education Sciences (IES) del Department of Education: <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/FWW>. Com'è stato notato (Argentin, 2019: 193), i *repositories* on line, che contengono guide pratiche basate su revisioni e analisi delle ricerche empiriche relative a particolari interventi didattici, sono uno strumento a cui bisognerebbe pensare presto anche in Italia, per stringere di più il rapporto tra scuola e ricerca, e migliorare la qualità della formazione degli insegnanti, specie quella in servizio.

⁵ Il riferimento è alla teoria dello sviluppo della scrittura proposta da Kellogg (2008) e alla *Capacity theory of writing* di McCutchen (1996; 2011).

l'interazione tra le operazioni mentali sottese al controllo ideativo, espressivo e formale di un testo esteso efficace (Kellogg *et al.*, 2013).

Queste indicazioni non vanno sottovalutate o ritenute banali, specie se si considerano le implicazioni didattiche che ne ricavano gli studiosi: per favorire lo sviluppo cognitivo da cui dipende la scrittura esperta (a scuola, ma anche all'università) sarà utile proporre frequenti e ripetuti esercizi di scrittura su uno stesso genere testuale e uno stesso argomento generale, genere e argomento, quindi, che possano diventare per gli apprendenti via via più familiari nei loro aspetti socio-cognitivi, linguistici e retorici appunto tramite la frequenza d'uso (ivi: 183-184). I problemi della scrittura degli studenti universitari, infatti, non riguardano ancora soltanto la correttezza grammaticale e la coesione del testo esteso (le cui regole non sono sempre trattate nell'opportuna chiave didattica a scuola), ma si estendono, com'è noto, alla coerenza interna ed esterna delle soluzioni espressive. Sono problemi che non si devono soltanto all'uso produttivo di certo lessico parzialmente conosciuto, ma anche, e soprattutto, allo scarso controllo dei significati e della pragmatica delle espressioni e delle loro relazioni concettuali nel testo. Si tratta, in sostanza, di problemi di coerenza da leggere sempre in stretta relazione al compito di scrittura proposto (genere e argomento del testo richiesto) e da ricondurre il più delle volte alla normali difficoltà che uno scrivente inesperto incontra nel mantenere e confrontare, all'interno della propria memoria di lavoro, le rappresentazioni mentali delle proprie intenzioni espressive, della lettera del testo via via prodotto e dell'interpretazione del lettore ideale (cfr. Kellogg, 2008)⁶.

Va da sé che per i corsi accademici l'efficacia dell'intervento sarebbe da valutare anzitutto in relazione a generi e temi rilevanti per gli studenti, come le e-mail formali relative alla vita universitaria, le relazioni di tirocinio e, soprattutto, le sintesi tratte da più testi scientifici inerenti alle discipline del corso di laurea. Certo, sui generi testuali che dovrebbero essere già controllati alla fine delle scuole superiori, come le e-mail formali o il riassunto semplice, ci si potrebbe soffermare più a lungo se si accogliesse la condivisibile proposta, già avanzata più volte, di istituire corsi di scrittura lungo tutto il triennio del percorso che porta alla laurea di primo livello: corsi o laboratori distribuiti su più anni, quindi per vari livelli di competenza, consentirebbero di ponderare meglio i contenuti dei percorsi in funzione dei reali bisogni linguistici degli studenti (Sposetti, 2008: 101-104)⁷; e permetterebbero, peraltro, di dare più spazio alla didattica di un'abilità integrata come il saper prendere appunti da un discorso orale, di rado insegnata intenzionalmente e in base a indicazioni provenienti dalla ricerca, nonostante la sua rilevanza per lo studio all'università⁸.

Tuttavia, il tipo di esercizio a cui andrebbe dato più spazio nella didattica della scrittura accademica è, come si è accennato, la sintesi da più fonti, ovvero la composizione di testi autonomi tramite la sintesi, l'integrazione e l'organizzazione di informazioni selezionate ed estratte da più testi di riferimento (non testi da scrivere partendo dalla lettura di alcuni 'spunti' testuali, ma effettivi esercizi di "scrittura documentata", che dovrebbero essere proposti con frequenza anche nella didattica scolastica, cfr. Pallotti, 2002). Sono composizioni che comportano sì un notevole impegno cognitivo (comprendere, selezionare, organizzare e connettere le informazioni lette nelle fonti, cfr. Cisotto,

⁶ Sui problemi di coerenza negli scritti degli studenti universitari si sofferma in particolare l'analisi di Ciccolone (2012); ma cfr. anche Brusco *et al.* (2014) e Prada (2009).

⁷ Per le e-mail degli studenti, ampiamente analizzate, si vedano i recenti Cacchione, Rossi (2016: 17-22) e Andorno (2015). Per le difficoltà nei riassunti cfr. Brusco, Cacchione, Falcetta (2016).

⁸ I riferimenti possono essere Friedman (2014) e, per l'applicazione della strategia SOAR (acronimo di "select, organize, associate, and regulate"), Kiewra, Colliot, Lu (2018).

Novello, 2012: 44-45)⁹, ma sono esercizi che risolvono il fondamentale «problema di trovare le cose da dire» (Colombo, 2011: 19), perché mettono a disposizione di tutti gli studenti le informazioni necessarie per la scrittura del testo, senza fare immediato affidamento sulla memoria a lungo termine di ciascuno, fortemente dipendente dalle esperienze socioculturali individuali: è questo un requisito fondamentale per la didattica della scrittura, spesso trascurato, specie nelle istruzioni che richiedono testi argomentativi da realizzare, in classe o in aula, in un tempo dato, sia pur sulla base degli aiuti mnemonici forniti da alcuni brani. Le sintesi sono peraltro esercizi duttili: il docente può scegliere di assegnare, tramite istruzioni esplicite, la composizione di testi che abbiano una dominanza testuale espositiva oppure argomentativa. Inoltre, possono essere facilmente riconosciute dagli studenti come esercizi autentici, cioè rilevanti e utili (Boscolo, 2014: 114-115), sia perché preparano alla scrittura di tesi e tesine, che richiedono sempre unità testuali in cui si sintetizzano, rielaborare e riorganizzare informazioni estratte dalla bibliografia di riferimento (come del resto molte scritture funzionali in ambito lavorativo), sia perché sono utili per lo studio e la preparazione degli esami (possono contribuire, quindi, alla costruzione della motivazione degli studenti ad apprendere la scrittura accademica). Quest'ultima ragione, la facile connessione delle sintesi ai testi per lo studio, è quella che qui più importa rilevare.

Gli esercizi di sintesi tratte da testi accademici sono i più adatti alla realizzazione di un approccio didattico che miri allo sviluppo cognitivo richiesto dalla scrittura complessa tramite la pratica continua intorno a uno stesso genere e uno stesso argomento generale, specie all'università. Le sintesi, infatti, possono formare facilmente un percorso didattico di scrittura accademica interno allo studio di una disciplina rilevante per gli studenti. Si prestano bene, dunque, alla realizzazione dell'approccio che negli studi sulla didattica della scrittura d'area psicologica è detto *writing in the discipline*, un'impostazione che tiene conto, appunto, anche della specificità che hanno le varie comunicazioni scritte disciplinari e che risulta pertanto particolarmente adatta all'università (Klein, Boscolo, 2016: 323-326). Il vantaggio è notevole: le esercitazioni di questo tipo possono essere proposte come reale strumento di studio dei testi inerenti a uno o più corsi offerti nei percorsi di laurea (le fonti possono essere concordate con i docenti dei corsi seguiti dagli studenti all'interno del percorso di laurea; si pensi *in primis* ai testi discussi nelle lezioni e previsti dai programmi d'esame, come anche agli appunti tratti dalle lezioni, oltre che ad altri testi accademici che trattano in modo diverso o più approfondito temi connessi a quelli presentati nei corsi previsti dai piani di studio). Diversi studi empirici hanno già mostrato l'efficacia di questo tipo di percorsi sia sulla competenza di scrittura sia sull'apprendimento dei contenuti disciplinari (Klein, Boscolo, 2016: 327-328; Mateos *et al.*, 2014)¹⁰.

⁹ Lo studio di Cisotto e Novello (2012), condotto sulla scrittura di sintesi da più fonti da parte degli studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, dimostra come questo tipo di esercizi faccia emergere con chiarezza i più profondi problemi della *literacy* degli studenti; mostra bene, inoltre, come molti di loro, in particolare quelli che hanno frequentato gli istituti tecnici, abbiano bisogno di una didattica esplicita che riveli la funzione elaborativa della lettura e della scrittura, e che modelli al tempo stesso le strategie di composizione più complesse.

¹⁰ È il *writing-to-learn*, realizzabile dalle scuole elementari all'università, sul quale esiste un'ampia bibliografia di studi empirici internazionali d'area psicologica; si vedano la rassegna offerta da Klein e Boscolo (2016), la sintesi in Göpferich (2015: 213-216) e i saggi contenuti in Klein *et al.* (2014). In Italia, lo studio di Boscolo, Arfè, Quarisa (2007), condotto su un intervento didattico mirante a sviluppare la scrittura degli studenti del corso di laurea in Psicologia dello sviluppo e dell'educazione, ha indicato come anche un laboratorio concentrato sull'analisi di testi accademici inerenti al corso di studi (con esami di modelli positivi e negativi, e revisioni guidate delle sintesi scritte dagli studenti) possa portare a risultati positivi sulla qualità generale degli esercizi.

I ripetuti esercizi di scrittura nei percorsi didattici appena indicati si intendono corredati di correzioni e modellizzazioni da parte del docente. Una seconda variabile da esaminare, dunque, riguarda il tipo di *feedback* dato agli studenti dai docenti. La ricerca educativa ha già dimostrato come il *feedback* sia tra le più efficaci delle azioni didattiche¹¹. Quanto alla didattica della scrittura, si potrebbero valutare contrastivamente tramite uno studio empirico gli effetti del diverso tipo di correzioni riportate sui testi degli studenti: 1) correzioni indirette o implicite, limitate cioè in un primo momento alle segnalazioni dei luoghi del testo che presentano problemi e al suggerimento del tipo di problema presente, in modo da lasciar correggere lo scritto allo studente; 2) correzioni del tipo diretto più esplicito, cioè sostituzioni di errori con le soluzioni corrette, accompagnate dall'argomentazione metalinguistica, orale o scritta, della ragione dell'errore¹². Quanto alle correzioni implicite, inoltre, il tipo di problema potrebbe essere suggerito in riferimento alle sole tre dimensioni testuali della coerenza, della coesione e della correttezza; oppure, potrebbe essere specificato con un'indicazione più puntuale del livello linguistico dell'errore (pragmatico, lessicale, sintattico ecc.). Va da sé che nelle ripetizioni degli esercizi le correzioni implicite relative a quegli aspetti dell'espressione scritta formale non sempre trattati a scuola (come, per esempio, le norme di *editing* da rispettare con la videoscrittura al computer, l'uso corretto dei diversi coesivi testuali o la giusta pragmatica delle espressioni) devono seguire le spiegazioni dei docenti durante il corso (cioè indicazioni date sulla base dell'osservazione guidata di buoni e cattivi modelli).

Esemplifichiamo i due tipi di interventi correttivi con le note sui due testi che seguono. Si tratta delle prime unità di testi scritti al computer, per un'esercitazione di scrittura accademica, da studenti al primo anno di un corso di laurea magistrale. Il compito, legato allo studio del programma di un corso di Letteratura francese, chiedeva di scrivere un breve paragrafo (350 parole ca.) di una tesi di laurea che presentasse le differenze e le affinità tra i due mentori di Candido, Pangloss e Martino (*Candide, ou l'Optimisme* era una delle opere analizzate durante il corso, dedicato al romanzo di formazione). Gli studenti hanno scritto il testo seguendo una traccia dettagliata e potendo consultare sia gli appunti del corso sia l'introduzione al romanzo nell'edizione di riferimento. I testi sono riprodotti di seguito con tutte le caratteristiche della videoscrittura originale. Ma per facilitare i rimandi si sono indicate le unità informative dei brani con numeri progressivi posti tra parentesi quadre, e per segnalare i vari difetti si sono evidenziati con una sottolineatura ondulata i problemi di coerenza, con una sottolineatura doppia quelli di coesione e punteggiatura, e con una sottolineatura singola quelli di correttezza grammaticale e di *editing*:

- (1) [1] Voltaire in Candido si serve dei personaggi per enfatizzare i suoi temi. [2] Prendendo in analisi i personaggi di Pangloss e Martino, i due filosofi mentori di Candido, [3] possiamo evidenziare che sono due personaggi diametralmente opposti riguardo il pensiero filosofico ma simili nel modo in cui credono al loro credo.

¹¹ Nelle revisioni di Hattie (2016: 377) la misura dell'efficacia didattica del procedimento (*effect size*) si attesta allo 0.75 (si consideri che la soglia d'efficacia secondo l'indice dell'*effect size* è in genere di 0.40). L'*effect size*, traducibile con *ampiezza dell'effetto*, è uno dei principali indici statistici adoperati negli studi sperimentali; può essere riferito alle differenze tra due gruppi o al rapporto tra variabili (Hattie, 2016: 387-391; Cottini, Morganti, 2015: 35-37; Rastelli, 2019: 202).

¹² La distinzione tra correzioni dirette esplicite e indirette è mutuata dalla ricerca sulla didattica dell'inglese L2, cfr. Nuzzo, Grassi (2016: 147-148), La Russa, Nuzzo (2016: 93-94), Bitchener, Ferris (2012: 148-150), Ellis (2008).

[4] Pangloss è così sicuro della sua teoria dell'ottimismo che questo mondo è "il migliore di tutti i mondi possibili" [5] mentre Martino è portatore della filosofia pessimista.

- (2) [1] Candido viene accompagnato nel suo viaggio di maturazione spirituale da due mentori: Pangloss e Martino. [2] Queste due figure, che occuperanno l'intero romanzo, sono in contrapposizione tra loro. [3] Il termine con cui viene designato il primo mentore deriva dal greco pan, che significa tutto e glossa che è lingua. [4] Non a caso è seguace di Leibniz, [5] ignorante e ottuso, insegna al protagonista la dottina filosofica che tutte le cose vanno nel migliore dei modi e nel migliore dei mondi possibili.

Con le correzioni esplicite, come si è detto, il docente risolverà i problemi testuali spiegando ogni volta le ragioni dei suoi interventi (per iscritto, sullo stesso foglio che presenta l'esercizio, o oralmente). Gli interventi correttivi, beninteso, dovranno essere sempre i più economici: lo scopo sarà rendere il testo accettabile nel rispetto delle intenzioni espressive dello studente. Nel testo (1), andrebbe tolta l'unità [1], pleonastica, e andrebbero riformulate [2] e [3] per eliminare le ridondanze. Si cancelleranno la gerundiva di apertura e l'espressione *possiamo evidenziare* per far cominciare il testo con *Pangloss e Martino, i due filosofi mentori di Candido, sono due personaggi diametralmente opposti*; proseguendo, le informazioni date con *riguardo il pensiero filosofico ma simili nel modo in cui credono al loro credo* si potranno aggiustare con *per pensiero filosofico ma simili per la convinzione con cui credono alle loro filosofie* (o *alle loro visioni del mondo*). Nell'unità [4] l'intervento dovrà eliminare la confusione dei piani dovuta alla costruzione sintattica della consecutiva con antecedente e all'uso del dimostrativo *questo* (si noti l'ambiguità del *che* e l'assenza del decentramento da parte di chi scrive), e dovrà precisare, inoltre, la citazione; una delle correzioni esplicite più economiche sarà, per esempio, *Pangloss è sicuro della sua teoria dell'ottimismo e crede di vivere "nel migliore dei mondi possibili"*. Ma si dirà anche che, attingendo agli appunti o alla fonte, è preferibile aggiungere un'ulteriore informazione per esplicitare maggiormente il riferimento che si fa con *della sua teoria dell'ottimismo > della sua teoria dell'ottimismo (il riferimento è alla filosofia di Leibniz e dei suoi seguaci)*. Nell'unità [5], infine, si inserirà la virgola e si sostituirà *portatore* con *un esponente* o *un rappresentante*. Nel testo (2), come si vede, andrà inserito lo spazio dopo i due punti nell'unità [1]. Nella [2] si cambierà il verbo e il suo tempo: *occuperanno l'intero romanzo > tornano / ricorrono nell'intero romanzo*. Le unità informative [3]-[5], invece, dovranno essere riformulate e riordinate per risolvere i diversi problemi che presentano, soprattutto quelli relativi all'esplicitezza e alla connessione logica delle informazioni: va chiarito il riferimento a Leibniz; in [3] va semplificato *Il termine con cui viene designato il* con *il nome*, vanno ovviamente messe in corsivo le traslitterazioni delle parole greche e vanno inseriti gli apici per i loro significati (il che permette di togliere *che significa* e *che è*); nell'unità [5] va evitata la confusione generata dalla connessione con la virgola e dall'uso del pronome zero. Si potrebbe riscrivere, per esempio, *Pangloss è un seguace di Leibniz, il cui ottimismo metafisico è richiamato ironicamente dal nome stesso di questo primo mentore, formato con le parole greche pan 'tutto' e glossa 'lingua'. Presentato come ignorante e ottuso, Pangloss insegna infatti al protagonista la dottrina filosofica leibniziana, secondo la quale tutte le cose vanno nel migliore dei modi e nel migliore dei mondi possibili*. Per contro, gli interventi con le correzioni implicite si limiteranno dapprima alle segnalazioni dei problemi e al suggerimento del tipo di errore (coerenza, coesione, correttezza; oppure, più specificamente, con indicazioni del tipo "implicitezza", "ridondanza", "lessico" ecc.); poi, il docente dovrà confermare, integrare o rettificare le correzioni apportate dagli studenti stessi, ai quali potrà anche suggerire di seguire turni di revisione dedicati ogni volta alla risoluzione di un solo tipo di problema testuale.

Gli effetti dei diversi tipi di correzione si sono cominciati a osservare di recente negli studi sulla didattica dell'italiano scritto L2, sulla scorta di ricerche dello stesso tipo condotte sull'insegnamento dell'inglese L2, ricerche giunte, tuttavia, a risultati diversi in base al diverso focus dello studio e alle variabili considerate (come l'età, la diversa L1 o la motivazione degli informanti, cfr. La Russa, 2018: 141-142). Varrebbe dunque la pena esaminare anche sull'italiano scritto degli studenti madrelingua universitari l'effetto delle correzioni dirette (più efficaci secondo le ricerche di taglio acquisizionale e alcune di quelle focalizzate sullo sviluppo della scrittura in L2, cfr. *ivi*: 142, 148) e di quelle indirette, che, potendo comportare un maggior grado di elaborazione cognitiva da parte dello studente, potrebbero rivelarsi più incisive sul lungo termine. Inoltre, in uno studio più articolato, si potrebbe osservare se esistano particolari correlazioni tra il tipo di correzione e il tipo di errore corretto. Per esempio, si potrebbe tentare di rispondere a queste domande di ricerca: le correzioni di tipo indiretto degli errori relativi alla superficie del testo (ortografici e morfosintattici, per esempio) o alla punteggiatura hanno rispetto a quelle dirette un effetto positivo maggiore sulla competenza specifica (ortografica, morfosintattica o interpuntoria) generale degli studenti universitari? Oppure: le correzioni di tipo diretto sui problemi relativi alla coerenza testuale, come il controllo delle presupposizioni e delle implicature, ovvero il giusto grado di esplicitezza o implicitezza nell'espressione delle informazioni, o come anche, nel caso di esercizi di sintesi, l'appropriata selezione e rielaborazione delle informazioni dalle fonti, si dimostrano più efficaci di quelle indirette?

3. STRATEGIA DI RICERCA

3.1. *Campione*

Si ipotizza¹³ che il campione sia costituito dagli studenti del “Laboratorio d'italiano scritto” incluso nell'offerta formativa degli iscritti ai corsi di laurea triennale dell'Università L'Orientale di Napoli. La scelta di lavorare con gli studenti del laboratorio è motivata da due ragioni. La prima dipende dall'esigenza di costituire un gruppo di partecipanti da impegnare in attività periodiche di stesura di testi scritti (la regolarità e la periodicità delle esercitazioni sarebbero senza dubbio difficili da praticare con gruppi di studenti volontari o che seguono i corsi ordinari delle singole discipline universitarie). La seconda ragione sta nella volontà di iniziare subito, o riprendere, qualora a scuola fosse stato intrapreso, l'addestramento alla scrittura accademica.

Per quanto riguarda l'assegnazione dei partecipanti alla condizione sperimentale, ci sono due ipotesi: la prima è di dividere l'intero campione in un gruppo sperimentale, a cui impartire correzioni implicite decise e attuate dal ricercatore nell'ambito della sperimentazione, e in un gruppo di controllo, per il quale gli interventi correttivi sarebbero regolati dal docente del laboratorio; la seconda ipotesi è di dividere il campione in un gruppo a cui impartire correzioni implicite o indirette (gruppo IMP) e in un gruppo a cui impartire correzioni esplicite o dirette (gruppo ESP), secondo regole fissate dal ricercatore nel protocollo per entrambi i gruppi. Per lo studio che qui si presenta si ipotizza di lavorare su questo secondo caso. Infine, a differenza di molti studi sperimentali e quasi-sperimentali, in cui si lavora, spesso, con classi già formate, che sono dunque assegnate

¹³ Questa parte relativa alle strategie di ricerca è formulata in forma di ipotesi. Nell'intenzione di condurre l'indagine in un secondo momento, in questa sezione del contributo si dà conto delle scelte che precedono l'avvio della ricerca sul campo e che riguardano prevalentemente l'impostazione del protocollo sperimentale.

alla condizione sperimentale o a quella di controllo nella loro interezza, per la nostra indagine risulta fattibile l'assegnazione randomizzata dei soggetti a un gruppo (*Randomized Control Trial*, RCT).

A proposito dell'ampiezza del campione, l'intento è di lavorare con un minimo di 120 studenti. Da un'analisi condotta per verificare la correlazione tra numero di partecipanti a uno studio e *effect size* (ES – cfr. n. 11), risulta che i due parametri sono in correlazione negativa (all'aumentare dell'uno diminuisce l'altro) fino alla soglia di 250 studenti; studi con meno di 250 studenti hanno un ES medio di +0,27 mentre studi con più di 250 studenti un ES medio di +0,13 (Slavin-Smith, 2009). Alla luce di questa e di altre indagini simili, Pellegrini (2017), in un contributo in cui spiega come alcuni criteri di inclusione garantiscano conclusioni più valide e affidabili riguardo alle informazioni sintetizzate e discute l'attendibilità delle meta-analisi educative sulla base dei criteri di inclusione adottati, suggerisce di lavorare su protocolli di almeno 60 studenti. Sulla base di questi studi, l'ampiezza del campione per questa indagine è fissata a 120 studenti divisi tra gruppo IMP e gruppo ESP.

Per ciascun partecipante si ipotizza di rilevare i dati relativi a sesso, cittadinanza, lingua madre e carriera scolastica di provenienza.

3.2. Rilevazione dei dati

L'idea alla base di questo studio è indagare l'efficacia di interventi di correzione implicita e di interventi di correzione esplicita nelle produzioni scritte di studenti universitari. Considerato che il protocollo non prevede un gruppo sperimentale e un gruppo di controllo, ma un lavoro con due gruppi, entrambi attivi, ciascuno su un tipo di intervento correttivo, l'ipotesi è doppia: la prima è che, per gli aspetti relativi alla superficie del testo (ortografia, morfosintassi, *editing*), se facciamo correzioni implicite, allora nel test in uscita gli studenti del gruppo IMP otterranno un punteggio migliore degli studenti del gruppo ESP (H_1)¹⁴; la seconda ipotesi è che, per gli aspetti più profondi del testo (lessico, registro, relazioni logico-semantiche, progressione tematica, implicitezza/esplicita delle informazioni), se facciamo correzioni esplicite, allora nel test in uscita gli studenti del gruppo ESP otterranno un punteggio migliore degli studenti del gruppo IMP (H_1)¹⁵.

È prevista la somministrazione in presenza di un test in entrata e di un test in uscita sia per il gruppo IMP sia per il gruppo ESP.

Per la misurazione dei risultati, si ipotizza di adoperare un test standardizzato; diversi studi hanno dimostrato, infatti, che test messi a punto dai ricercatori tendono a favorire il gruppo di trattamento perché tarati sulle attività sperimentali proposte, causando errori di stima significativi (Slavin, 2008; Slavin-Madden, 2011; Pellegrini, 2017). Per questa ragione i test standardizzati risultano essere la strada preferibile.

Una soluzione potrebbe essere l'utilizzo della scala di valutazione olistica delle produzioni scritte messa a punto da Vedder e Kuiken (Vedder, 2016; Kuiken-Vedder, 2017), la cui affidabilità è stata efficacemente argomentata in un recentissimo studio di Orru (2019). Il costrutto è stato elaborato per valutare le produzioni scritte in lingua seconda, ma non si esclude che possa essere applicabile anche alle produzioni in lingua

¹⁴ Se i dati confermeranno la nostra predizione, si potrà accettare H_1 e rifiutare l'ipotesi nulla (H_0), secondo la quale se facciamo correzioni implicite su aspetti di superficie, allora nel test in uscita gli studenti del gruppo IMP non otterranno un punteggio migliore degli studenti del gruppo ESP.

¹⁵ Se i dati confermeranno la nostra predizione, si potrà accettare H_1 e rifiutare l'ipotesi nulla (H_0), secondo la quale se facciamo correzioni esplicite su aspetti profondi del testo, allora nel test in uscita gli studenti del gruppo ESP non otterranno un punteggio migliore degli studenti del gruppo IMP.

materna. La teoria della scala si fonda sulle massime di Grice (1975) e tiene conto dell'impostazione teorica e operativa del QCER (2001). Le dimensioni da valutare sono quattro: contenuto, requisiti del task, comprensibilità, coerenza e coesione¹⁶.

3.3. *Tecniche e strumenti degli interventi*

In linea con gli obiettivi specifici del corso di scrittura in cui si proporrebbe, il protocollo può prevedere la stesura di e-mail formali, di riassunti, di relazioni o di sintesi da più fonti (cfr. par. 2). Ai testi prodotti dagli studenti del gruppo IMP si impartiranno correzioni implicite, mentre ai testi prodotti dagli studenti del gruppo ESP si impartiranno correzioni esplicite. Le tecniche di correzione costituiranno argomento di spiegazione e discussione in aula. I testi saranno corretti prevalentemente dal docente –anche se non si esclude l'idea di proporre correzioni tra pari¹⁷ e correzioni a grande gruppo – e discusse singolarmente con ciascun partecipante. A seguito della discussione, individuale o collegiale, agli studenti sarà richiesto di riscrivere i testi sulla base delle correzioni ricevute.

A proposito delle modalità di attuazione del protocollo, una prima ipotesi è di far condurre il trattamento da un ricercatore, garantendo così un'applicazione rigorosa dell'intervento (*fidelity of implementation*). Alcuni studi dimostrano, tuttavia, che i protocolli condotti dai ricercatori ottengono ES in media più alti rispetto a quelli condotti dai docenti e che il dato non riguarda la reale efficacia dell'intervento didattico. Il fatto ha due spiegazioni possibili: da un lato, il ricercatore potrebbe avere un interesse maggiore nella buona riuscita della sperimentazione, dall'altro, gli studenti sembrano essere più motivati quando lavorano con un esperto esterno (Durlak-DuPre, 2008; Pellegrini, 2017). A ciò si aggiunge che, nella pratica scolastica ordinaria, sono gli insegnanti a utilizzare gli strumenti didattici, e non i ricercatori. Per tali ragioni, pur tenendo conto del fatto che il modo in cui si conduce l'intervento e le caratteristiche personali dei docenti, in quanto fattori intervenienti non controllabili, rimangono sempre elementi che sfuggono al controllo del ricercatore (Trincherò, 2012), si lascerebbe condurre la sperimentazione al docente del laboratorio, misurandone l'efficacia per la sua reale spendibilità.

3.4. *Per l'analisi dei dati: esemplificazioni e strumenti*

Stando alle ipotesi di ricerca, si prevede di condurre l'analisi su due gruppi di dati:

1. punteggi di valutazione olistica dei test in entrata e in uscita per entrambi i gruppi;
2. frequenza di errori nei testi.

Per la tipologia 1 si prevede di condurre i seguenti test statistici:

- t-test per dati appaiati gruppo IMP (dati test in entrata/dati test in uscita);
- t-test per dati appaiati gruppo ESP (dati test in entrata/dati test in uscita);
- t-test per dati non appaiati gruppo IMP/gruppo ESP (dati test in uscita gruppo IMP/dati test in uscita gruppo ESP).

¹⁶ Per una descrizione sintetica dei descrittori della scala e dei principi che la orientano, cfr. Orru (2019).

¹⁷ Sulla revisione tra pari nella didattica della scrittura nella nostra università cfr. Lubello, Nobili (2019). Per un quadro aggiornato sulla revisione tra pari in contesto scolastico, cfr. il recente articolo di Serbati, Grion (2019).

Per la tipologia 2 si prevede di condurre i seguenti test statistici:

- t-test per dati appaiati gruppo IMP (dati in entrata/dati in uscita; dati in entrata/dati di valutazione intermedia);
- t-test per dati appaiati gruppo ESP (dati in entrata/dati in uscita; dati in entrata/dati di valutazione intermedia);
- t-test per dati non appaiati gruppo IMP/gruppo ESP, contando il numero di errori per categoria di errore (errori test in entrata gruppo IMP/errori test in entrata gruppo ESP, errori test in uscita gruppo IMP/errori test in uscita gruppo ESP, errori testi valutazione intermedia gruppo IMP/errori testi valutazione intermedia gruppo ESP, errori prime stesure gruppo IMP/errori prime stesure gruppo ESP, errori riscritture gruppo IMP/errori riscritture gruppo ESP);
- analisi di correlazione tra tipi di errore.

Per tutti i test si fissa il livello di significatività a 0.05. I test saranno condotti attraverso appositi programmi di calcolo e di analisi statistica.

A questo piano di lavoro si aggiunge l'ipotesi di condurre un'analisi della varianza incrociando i dati quantitativi con sesso, cittadinanza/lingua madre e carriera scolastica di provenienza degli studenti¹⁸ e un calcolo dell'ES sui risultati del test standardizzato (anche se ES è utilizzato di norma per condurre meta-analisi e non singole indagini sperimentali).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agrusti F., Ciolfi A., Damiani V. (2017), "Argomentare all'università. Un'analisi delle prove a risposta aperta della sperimentazione TECO 2015", in *Giornale italiano di pedagogia sperimentale*, 25, 1, pp. 23-43.
- Andorno C., "Una semplice informalità? Le e-mail di studenti a docenti universitari come apprendistato di registri formali", in Cerruti M., Corino E., Onesti C. (a cura di), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 13-32.
- Argentin G. (2018), *Gli insegnanti della scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*, il Mulino, Bologna.
- Bitchener J., Ferris D. (2012), *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*, Routledge, New York.
- Boscolo P. (2014), "Motivare a scrivere nell'era digitale", in *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 21, pp. 97-121.
- Boscolo P., Arfè B., Quarisa M. (2007), "Improving the quality of student' academic writing: an intervention study", in *Studies in Higher Education*, 32, 4, pp. 419-438.
- Brusco S. et al. (2014), "La scrittura degli studenti laureati: un'analisi di prove di accesso alla Laurea Magistrale", in Colombo A., Pallotti G. (a cura di), *L'italiano per capire*, Aracne, Roma, pp. 147-165.

¹⁸ Lo scopo primario dello studio non è misurare l'incidenza di questi indicatori sulle prestazioni degli studenti. Tuttavia, in aggiunta ai test statistici esemplificati, queste informazioni sarebbero raccolte in via preventiva nell'ipotesi di condurre anche l'analisi della varianza. Così come per le indagini internazionali sugli apprendimenti, infatti, sarebbe certamente interessante indagare il grado di correlazione tra le variabili indicate e i risultati ottenuti. Per l'impiego dell'analisi della varianza nelle ricerche di linguistica applicata, cfr. Paltridge, Phakiti (2015), Larson-Hall (2016) e Rose et al. (2020).

- Brusco S., Cacchione A., Falcetta I. (2014), “Nodi problematici emersi durante la correzione dei riassunti”, in Piemontese M. E., Sposetti P. (a cura di), *La scrittura dalla scuola superiore all’università*, Roma, Carocci, pp. 128-157.
- Cacchione A., Rossi L. (2016), “La lingua troppo (poco) variabile: monolinguisimo e mistilinguisimo in testi funzionali di matricole universitarie”, in Ruffino G., Castiglione M. (a cura di), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei: analisi, interpretazione, traduzione*, Atti del XIII Congresso SILFI (Palermo, 22-24 settembre 2014), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 457-489.
- Calvani A. (2013), “Evidence based (informed?) education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica?”, in *Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete*, 13, 2: <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/13259>.
- Calvani A., Vivanet, G. (2014), “Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole”, in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 9, pp. 127-146.
- Ciccolone S. (2012), “Incoerenze testuali e problemi di combinazione lessicale nella produzione scritta di studenti universitari: primi rilievi e proposte esplicative”, in Bernini G., Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di), *Atti dell’XI Congresso Internazionale di Studi dell’Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AITLA)*, Bergamo, 9-11 giugno 2011, Guerra, Perugia, pp. 119-138.
- Cisotto L., Novello N. (2012), “La scrittura di sintesi di studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria”, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, 8, pp. 41-57.
- Colombo A. (2011), *A me mi. Dubbi, errori, correzioni nell’italiano scritto*, FrancoAngeli, Milano.
- Cottini L., Morganti A. (2015), *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l’inclusione*, Carocci, Roma.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg. Trad. It. (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Council of Europe (2018), *Common European Framework of Reference for Language: learning, teaching, assessment – Companion volume with new descriptors*: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- D’Aguanno D. (2019), *Insegnare l’italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Carocci, Roma.
- Durlak J. A., DuPre E. P. (2008), “Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation”, in *American Journal of Community Psychology*, 41, 34, pp. 327-350.
- Ellis R. (2008) “A Typology of Written Corrective Feedback Types”, in *ELT Journal*, 63, 2, pp. 97-107.
- Friedman M. C. (2014), “Notes on Note-Taking: Review of Research and Insights for Students and Instructors”:
https://hwpi.harvard.edu/files/hilt/files/notetaking_0.pdf.
- Göpferich S. (2015), *Text Competence and Academic Multiliteracy. From Text Linguistics to Literacy Development*, Narr Verlag, Tübingen.
- Graham S. et al. (2016), *Teaching secondary students to write effectively* (NCEE 2017-4002), Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education: [website: http://whatworks.ed.gov](http://whatworks.ed.gov).
- Grice H. P. (1975), “Logic and conversation”, in Cole P., Morgan J. L. (eds.), *Speech acts*, Academic Press, New York, pp. 41-58.

- Kellogg, R. T. (2008), "Training writing skills: A cognitive developmental perspective", in *Journal of writing research*, 1, 1, pp. 1-26.
- Kellogg R. T *et al.* (2013), "Working Memory in Written Composition: An Evaluation of the 1996 Model", in *Journal of writing research*, 5, 2, pp. 159-190.
- Klein, P. D., Boscolo, P. (2016)., "Trends in research on writing as a learning activity", in *Journal of Writing Research*, 7, 3, pp. 311- 350.
- Kruse *et al.* (2016), *Exploring European Writing Cultures. Country Reports on Genres, Writing Practices and Languages Used in European Higher Education*, ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (Working Papers in Applied Linguistics 10), Winterthur.
- Kiewra K. A., Colliot T., Lu J. (2018), "Note This: How to Improve Student Note Taking", IDEA Paper, #73, September.
- Klein P. *et al.* (eds.), *Writing as a Learning Activity*, Brill, Leiden.
- Kuiken F., Vedder I. (2017), "Functional adequacy in L2 writing: Towards a new rating scale", in *Language Testing*, 34, 3, pp. 321-336.
- Kuiken F., Vedder I. (2018), "Assessing functional adequacy of L2 performance in a task-based approach", in Taguchi N., YouJin K. (eds.), *Task-Based Approaches to Teaching and Assessing Pragmatics*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 266-285.
- La Russa F. (2018), "Il feedback correttivo allo scritto: tecniche ed elaborazione", in Grassi R. (a cura di), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 141-153.
- La Russa F., Nuzzo E. (2016), "Effetti del feedback diretto e indiretto sulla produzione scritta di apprendenti di italiano LS", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 48, 1, pp. 93-107.
- Larson-Hall J. (2016), *A guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS and R* (2nd ed.), Routledge, New York.
- Lubello S., Nobili C. (2019), "Coretto...ma non troppo: analisi della competenza valutativa di testi scritti in un esperimento trasversale in italiano L1/LS", in Palermo M., Salvatore E. (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 265-273.
- Mateos M. *et al.* (2014), "Writing a Synthesis from Multiple Sources as a Learning Activity", in Klein P. *et al.* (Eds.), *Writing as a Learning Activity*, Brill, Leiden, pp. 168-190.
- McCutchen, D. (1996) "A capacity theory of writing: Working memory in composition" in *Educational Psychology Review*, 8, pp. 299-325.
- McCutchen D. (2011), "From Novice to Expert: Implications of Language Skills and Writing-Relevant Knowledge for Memory during the Development of Writing Skill", in *Journal of Writing Research*, 3, 1, pp. 51-68.
- Nuzzo E., Grassi R. (2016), *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Bonacci, Torino.
- Orru P. (2019), "Misurare l'adeguatezza funzionale in testi scritti di apprendenti di italiano L2", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 45-58:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11843/11094>.
- Pallotti G. (2002), *La scrittura documentata*, in Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 122-151: <https://giscel.it/quaderni-del-giscel/gabriele-pallotti-la-scrittura-documentata/>.
- Paltridge B., Phakiti A. (2015) (a cura di), *Research Methods in Applied Linguistics. A Practical Resource*, Bloomsbury, London-New Delhi-New York-Sydney.

- Pellegrini M. (2017), "L'affidabilità dei criteri di inclusione nelle meta-analisi in educazione", in *ECPS Journal*, 16, pp. 317-333: <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/>.
- Piemontese M. E. (2014), "Introduzione", in Piemontese M. E., Sposetti P. (a cura di), *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, Carocci, Roma, pp. 9-14.
- Prada M. (2009), "Le competenze di scrittura e le interazioni comunicative attraverso lo scritto: problemi e prospettive per una didattica della scrittura", in *Italiano LinguaDue*, I, 1, pp. 232-278: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/443>.
- Pugliese R., Della Putta P. (2017), "'Il mio ragazzo è italiano B1'. Sulle competenze di scrittura formale degli studenti universitari", in *Lend. Lingua e nuova didattica*, 4, pp. 83-110: http://www.reducazionelinguistica.it/sites/default/files/materiali/PUGLIESE_DELLA_PUTTA_LEND_4-2017.pdf.
- Rastelli S. (2019), *Introduzione alla glottodidattica sperimentale*, il Mulino, Bologna.
- Rose H. et al. (2020), *Data Collection Research Methods in Applied Linguistics*, Bloomsbury, London-New Delhi-New York-Sydney.
- Serbati A., Grion V. (2019), "IMPROVe: sei principi research-based per realizzare attività di valutazione fra pari nei contesti formativi", in *Form@re*, 19, 3, pp. 89-105.
- Slavin R. E. (2008), "What works? Issues in synthesizing educational program evaluations", in *Educational Researcher*, 37, 1, pp. 5-14.
- Slavin R. E., Madden N. A. (2011), "Measures inherent to treatments in program effectiveness reviews", in *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4, 4, pp. 370-380.
- Slavin R. E., Smith D. (2009), "The relationship between sample sizes and effect sizes in systematic reviews in education", in *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 3, 4, pp. 500-506.
- Sposetti P. (2008), *L'italiano degli studenti universitari. Come parlano e come scrivono. Riflessioni e proposte*, Homolegens, Roma.
- Sposetti P. (2014), "Progettare un laboratorio di scrittura", in Piemontese M. E., Sposetti P. (a cura di), *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, Carocci, Roma, pp. 9-14.
- Sposetti P., Piemontese M. E. (2017), "Gli studenti universitari non sanno più scrivere?... Una riflessione sulle caratteristiche delle scritture di un campione di studenti universitari italiani e sulle possibili strategie didattiche di intervento", in *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia de Cultura* 9, 3, pp. 144-157.
- Trincherò R. (2012), "La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa", in *ECPS Journal*, 6, pp. 75-96: <https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/492/484>.
- Trincherò R. (2019), "Per un nuovo dibattito in campo educativo", in *ECPS Journal*, 19, pp. 177-184: <https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/1760/1186>.
- Vedder I. (2016), "Il ruolo dell'adeguatezza funzionale nelle produzioni scritte in lingua seconda: proposta per una scala di valutazione", in Santoro E., Vedder I. (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 79-91.
- Vedder I. (2019), "La valutazione dell'adeguatezza funzionale di produzioni orali e scritte in italiano L2 in tipologie di task differenti", in *Testi e linguaggi*, 13, pp. 165-177: <http://elea.unisa.it/bitstream/handle/10556/4154/Vedder.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Vivanet G. (2014), *Che cos' è l'evidence based education*, Carocci, Roma.

Vivanet G., Hattie J. (2016), "Presentazione all'edizione italiana", in Hattie J., *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, edizione italiana a cura di G. Vivanet, Trento, Erickson, pp. 7-34.

II. SCRIVERE OGGI ALL'UNIVERSITÀ IN UNA LINGUA SECONDA O STRANIERA

PER UNA TIPOLOGIA DELL'ERRORE SULLA BASE DI ELABORATI SCRITTI IN LINGUA ITALIANA DI STUDENTI L1 E L2

*Fabio Rossi*¹

1. INTRODUZIONE: IL CORPUS E L'OBIETTIVO DELLA RICERCA

Vengono qui presentati e analizzati esempi tratti da elaborati scritti di studenti universitari di secondo anno, tutti del corso di laurea triennale in Scienze dell'informazione, comunicazione pubblica e tecniche giornalistiche (L 16-L 20), dell'Università degli studi di Messina, realizzati negli anni 2017, 2018 e 2019 (negli esempi che seguono si indicherà sempre l'anno di stesura dell'elaborato). Gli studenti sono, per la gran parte, compresi tra i 19 e i 21 anni. Gli elaborati sono di diversa tipologia (testo argomentativo, intervista giornalistica, lettera di candidatura per un posto di lavoro, riassunto). Come testo argomentativo, alcuni elaborati si rifanno al modello di un editoriale giornalistico, altri invece, secondo la consegna, rappresentano le motivazioni del giudizio espresso per il verdetto finale di un *talent show* (agli studenti è stato richiesto, cioè, di fingersi giurati "assenti" e di dover quindi inviare il proprio giudizio in forma scritta). Gli elaborati qui presi in considerazione costituivano, più che una prova *in itinere*, un lavoro preliminare alla fase di commento collettivo di strutture, fenomeni e rapporti tra norme e usi durante le mie lezioni di Laboratorio di scrittura giornalistica (L-FIL-LET/12), di 6 CFU pari a 36 ore di corso.

Per quanto riguarda invece gli esempi tratti dagli elaborati di madrelingua stranieri, si tratta di esempi estrapolati sia dal *corpus* online VALICO, dell'Università di Torino², sia dalle prove scritte PLIDA³ (vale a dire l'esame della Società Dante Alighieri che certifica la conoscenza della lingua italiana da parte di madrelingua non italiani) di livello tra A2 e C1, somministrate dal Centro certificatore dell'Università degli studi di Messina. Tutte le prove, L1 e L2, sono state anonimizzate.

Mentre degli elaborati di studenti universitari italiani (sia detto alla svelta, anche se una di loro è in realtà madrelingua francese, in Erasmus in Italia) fornirò anche qualche dato quantitativo, degli elaborati di madrelingua non italiana fornirò soltanto qualche rilievo qualitativo di raffronto. Lo scopo del mio intervento non è comunque statistico né pretende di essere minimamente esaustivo o rappresentativo di un campione (decisamente troppo esiguo), bensì mira a fornire qualche spunto di riflessione su alcuni fenomeni ricorrenti, nell'arco cronologico e nel gruppo di apprendenti considerati, specificamente negli ambiti morfosintattico e pragmatico-testuale (e, in subordine, anche lessicale).

Laddove ritenuto necessario, verranno commentati anche esempi fuori dal *corpus*.

La tabella 1 contiene i dati principali del *corpus* degli studenti italiani.

¹ Università di Messina.

² <http://www.corpora.unito.it/valico/valico.php>.

³ <https://plida.it/>.

Tabella 1. Corpus *degli elaborati di studenti universitari italiani*

Anno	Tot elaborati	Elaborati con criticità
2017	22	10 (45,5%)
2018	28	17 (60,7%)
2019	28	19 (67,9%)
tot	78	46 (59%)

Come si vede, il 59% degli studenti esaminati commette un numero più o meno considerevole di errori negli elaborati scritti, o, se si preferisce il bicchiere mezzo pieno, il 41% degli elaborati è privo d'errori. Ma, come dicevo, la statistica non è tra gli scopi del mio discorso, anche perché non conta tanto la presenza o meno di errori, quanto la densità e soprattutto la qualità di errori per ogni elaborato.

2. IL CONCETTO DI ERRORE E GLI ERRORI PIÙ FREQUENTI

Sono ben conscio dell'inadeguatezza sommaria (perché eccessivamente sintetica e accorpante forzatamente categorie inconciliabili di fenomeni) e dell'antiscientificità dell'etichetta *errore*, sebbene qui non possa, per motivi di spazio, tratteggiare distinzioni più sottili tra forme non riconosciute dal sistema, forme prevedibili e analogiche ma non accettate dal sistema e forme di sistema ma favorite in alcune varietà piuttosto che in altre. Etichetto pertanto, per brevità, come *errori* tutte le forme e i costrutti non riconoscibili come adeguati al modello di testo scritto proposto, cioè quello argomentativo e quello espositivo, rinviando, tra l'altro, alla nutrita bibliografia di Salvatore Claudio Sgroi per una filosofia e una filologia dell'errore in italiano oggi (Sgroi, 2007, 2010, 2012, 2015a, 2015b, 2016, 2018a, 2018b; Rossi 2019a, 2019b). Si osservi qui soltanto che gran parte degli errori di seguito commentati rientra a pieno titolo nella tipologia di *interlingua*, o, se si preferisce, in quella del tutto limitrofa di *italiano popolare*, o *semicolto* (Bruni, 1978; D'Achille, 1994, 2010; Malagnini, 2007; Berruto, 2012, 2014; Testa, 2014; Fresu, 2014, 2016; Trifone, 2017; Rossi, 2017a, 2017b, 2018; Berruto, Cerruti, 2019). Dato dunque come obiettivo dell'acquisizione (e dell'apprendimento) l'italiano definito come *standard*, i fenomeni devianti dallo standard osservati negli elaborati rappresentano fasi di approssimazione più o meno avanzata allo standard di riferimento (cioè l'italiano scritto in situazione di formalità medio-alta). Colpisce, naturalmente, il fatto che a fasi di interlingua così arretrate si trovino ancora studenti a metà, o a conclusione, della carriera universitaria (alcuni esempi fuori *corpus* sono tratti da tesi di laurea, talora magistrale). In altre parole, provando per un attimo a generalizzare i dati raccolti negli elaborati, non interessa qui tanto lo spostamento del baricentro della norma (grammaticale dell'italiano colto), dato per scontato (dal momento che non sono certo stati qui considerati come errori fenomeni del cosiddetto *neostandard*, o *italiano dell'uso medio*), quanto la considerazione che l'insieme dei semicolti (o, se si preferisce, degli scriventi che si trovano in fasi interlinguistiche ancora molto distanti dallo standard cui ambiscono) sembri essersi dilatato rispetto a quanto abitualmente supposto⁴.

⁴ Oltre a tutti i titoli già citati a proposito dell'italiano popolare, si aggiungano qui quelli che fanno riferimento agli sconcertanti risultati OCSE sull'analfabetismo funzionale degli italiani (D'Agostino, 2015;

Non sfuggirà il fatto che utilizzi *interlingua*, termine chiave della glottodidattica dell'italiano L2, per riferirmi anche a scriventi L1. Sono infatti persuaso (e del tutto d'accordo con Tarallo, 2019) della produttività di una didattica (anche universitaria) che parta dalla fenomenologia dell'errore considerato come fenomeno di interlingua, e quindi del fatto che il cosiddetto italiano popolare o dei semicolti, tutt'altro che scomparso ma oggi più vivo che mai (Berruto, 2014), altro non sia che un insieme di fenomeni interlinguistici. Ma se il polo L2 (la lingua *target*) di questa interlingua è indubitabilmente lo standard scolastico, quale sarebbe la L1 di partenza? In alcuni casi è il dialetto o l'italiano regionale (come in taluni miei studenti calabresi e siciliani), ma nella maggior parte dei casi è un amalgama non facilmente districabile (come spesso, a non dir sempre, avviene nelle lingue umane) tra dialetto, italiano regionale e, di nuovo, italiano popolare, parlato e scritto, oltreché da taluni miei studenti, dalle loro famiglie e dal loro gruppo di pari (sulla vitalità del dialetto oggi, specialmente in Sicilia, in Campania e in Calabria, cfr. soprattutto Sottile, 2018; De Blasi, 2019; Mendicino, Pranterà, 2019).

Diciamo subito che i due macrotipi di errore che ricorrono in tutti gli elaborati emendabili sono relativi all'uso della punteggiatura e alla macrosintassi, o sintassi del periodo, vale a dire le due facce della medesima medaglia pragmatico-testuale: la punteggiatura riflette infatti la progettazione del testo, che vacilla per la scarsa capacità di andar oltre la gittata di un periodo monoclausola. Gli errori più diffusi sono, cioè, anticipando le conclusioni, di microprogettualità e di sintassi non proposizionale, o additiva, per riprendere la terminologia di Raffaele Simone. Lo stile proposizionale è quello tipico dei testi (scritti) propriamente detti, ovvero un insieme di proposizioni «tanto più significative quanto più sono interrelate tra di loro». Lo stile proposizionale

è analitico, cioè tende ad analizzare le idee e gli eventi nei loro componenti, e a dare a ciascuno di questi fattori un nome, stabilendo poi, nel discorso, relazioni precise tra i diversi elementi così messi in evidenza; [...] è strutturato, perché tende a dare a ogni elemento un suo peso gerarchico nell'insieme, e a disporre tutto il resto in posizioni e con ruoli nettamente diversi rispetto a quello del fattore principale; [...] colloca questi dati nel tempo e nello spazio, collegandoli tra loro e con il contesto extra-linguistico mediante una rete di riferimenti che stabiliscono connessioni reciproche; [...] è referenziale, perché dà nomi (a persone, oggetti, entità, luoghi ecc.), in modo che ciascun nome rappresenti un ruolo, e operi come potenziale motore di eventi e azioni (Simone, 2000: 128-135).

Viceversa, lo stile non proposizionale

è generico, perché non scompone il contenuto del pensiero in elementi distinti, ma si limita a evocarlo globalmente, lasciandolo inanalizzato e indistinto; [...] è vago dal punto di vista referenziale, in quanto non designa individui, ma solo categorie generali indifferenziate; [...] per conseguenza non dà nomi alle cose, ma allude, usando 'parole generali', entro le quali si può includere quello che si vuole [...]; rifiuta la struttura [...]; non usa gerarchia alcuna tra le informazioni che presenta, lasciando all'interlocutore il compito di crearsene una (*Ibidem*; sui medesimi temi cfr. anche Simone, 2012; Rossi, Ruggiano, 2013; 2019).

Rossi, Ruggiano, 2019; sull'analfabetismo funzionale cfr. già De Mauro, 2014) e anche i titoli citati in nota 15 a proposito della norma linguistica e delle sue ricadute scolastiche e universitarie.

Gli studenti oggetto delle osservazioni qui presentate, in altre parole, non riescono a gerarchizzare le informazioni, tendendo a metterle tutte sullo stesso piano, forse per influenza dell'andamento giustappositivo e discontinuo del parlato⁵. In un quadro siffatto, coerenza e coesione sono i principi testuali infranti più frequentemente.

Prima però di passare al commento degli errori sintattici più frequenti, va spesa qualche parola sulla presenza, seppur limitata, di errori ortografici, negli elaborati qui considerati. I più comuni sono quelli dell'apostrofo, omesso o di troppo, dopo *un*, femminile o maschile, e tra *qual* e *è* (*qual'è*)⁶, e del mancato riconoscimento tra accento acuto e grave nei tipi *é* per *è*, *perchè* per *perché*. Ma si arriva anche a forme come *va'* per la terza persona del presente indicativo del verbo *andare* («Raccontami, se ti va', com'è la situazione nel tuo Paese», 2018); *ridimensionare* (2018); *vent'enne* (2019). Una presenza limitata, come si diceva, e cionondimeno significativa, se si considera l'utenza (universitaria). È più che legittimo credere, poi, che la frequenza sarebbe stata molto più alta, se si fossero considerati elaborati scritti a mano piuttosto che al computer (cioè con la consueta modalità di segnalazione e correzione dell'errore). Tale considerazione, tra l'altro, invita a riflettere su uno degli elementi di disparità tra la valutazione dei compiti degli italiani e quella degli stranieri, dal momento che le prove PLIDA di questi ultimi sono, come da regolamento, manoscritte e dunque con una soglia dell'errore ortografico plausibilmente più elevata rispetto a prove digitate.

Da un carotaggio su una ventina di test PLIDA (Messina, 2015-2019) relativamente all'abilità "Scrivere" e su alcune stringhe di ricerca ricavate dal *corpus* VALICO, e dal successivo confronto degli errori più comuni negli scriventi stranieri con quelli nel *corpus* di 78 scriventi universitari, è stata elaborata la tabella 2, nella quale i segni + e – indicano la maggiore o minore frequenza dell'errore (++ indica una frequenza particolarmente spiccata).

Tabella 2. Errori presenti nel corpus degli studenti universitari italiani (L1) e negli elaborati scritti di madrelingua non italiani (L2)

Criticità	L1	L2
Ortografia	- (videoscritti)	+ (manoscritti)
Interpunzione (virgola tra soggetto e predicato e altro)	++	+

⁵ Sull'estensione dei modismi del parlato allo scritto, sull'incapacità degli studenti di districarsi tra le due modalità comunicative e sull'importanza, dunque, di una didattica scolastica e soprattutto universitaria che abitui gli studenti a confrontarsi con la variabilità diamesica cfr. Prada, 2016. Sulle criticità del concetto stesso di variazione diamesica, e sull'eventuale utilità di disporre le differenze di "stile" comunicativo sull'asse diafasico, piuttosto che su quello diamesico, nella sociolinguistica più aggiornata, cfr. Pistolesi (2015, 2016), Berruto, Cerutti (2019: 146-150). Taluni mettono in relazione il "nuovo" stile non proposizionale e le contaminazioni tra scritto e parlato (la scrittura cosiddetta *liquida*: Fiorentino (2011, 2014) con le "recenti" forme di testualità telematica e interattiva (Internet, messaggistica ecc.), anche se la fenomenologia qui presentata, come si vede, si ravvisa in forme scritte esterne alla rete e comunque, pur ammettendo un'ovvia contaminazione intermediale, il mondo del web è talmente ricco, variegato e complesso da non consentire alcuna rassicurante *reductio ad unum*: per una prima e rapida panoramica su questi problemi cfr. Rossi, Patota (2018b).

⁶ Com'è noto, *qual'è* non sarebbe assolutamente da considerarsi come errore, ma forma standard dell'italiano d'oggi, secondo Sgroi (2016: 288-289 *et passim*).

Articolo/assenza di articolo	-	+
Morfologia: desinenze di persona verbale	-	+
C'è/è: scambio tra <i>essere</i> presentativo e <i>essere</i> copula	-	+
Ausiliari assenti o scambiati	-	+
<i>Consecutio temporum</i>	+	++
Abuso dei possessivi	+	++
Scambio di pronomi (<i>lo/le/gli</i> ecc.; molto frequente negli italiani <i>gli</i> per <i>le</i>)	+	++
Microsintassi (scambio o omissione di preposizioni, oggetto preposizionale, reggenze verbali ecc.: quasi tutti gli italiani scrivono <i>riguardo</i> + <i>ogg.</i> , anziché <i>riguardo a</i> ecc.)	+	++
Macrosintassi e testualità (microprogettualità del periodo, disposizione delle informazioni, stile non proposizionale ecc.)	++	+
Pronomi relativi	+	+ (perlopiù per influenza della L1: <i>chi</i> al posto di <i>che</i> e <i>il quale</i> senza articolo)
Accordo e coreferenza	+	++
Stile additivo e non gerarchico	+	+
Ordine dei costituenti	-	+ (perlopiù per influenza della L1, soprattutto con <i>anche</i> e <i>sempre</i>)
Errori lessicali (una parola al posto di un'altra, collocazioni, solidarietà lessicale ecc.)	+	++
Ridondanza, prolissità e plastismi ⁷	++	+

⁷ Con plastismi (secondo Castellani Pollidori, 1982, 2002) intendo certa inconsapevole estensione all'italiano scritto medio-alto d'ambito non burocratico di termini e perifrasi d'uso consunto (vuoi della lingua dei media, vuoi di quella burocratico-amministrativa, vuoi di certi ambiti settoriali in qualità di tecnicismi collaterali). L'effetto è talora, negli elaborati qui considerati, quello dell'antilingua di calviniana memoria (Calvino, 1965). Giusto per dare un assaggio (ma il lessico e la fraseologia esulano dagli obiettivi della trattazione presente): «Quanto sta verificandosi negli ultimi giorni, non è altro che **la punta di un gigantesco iceberg** da anni nascosto, ma che in fondo, ogni qual volta emerge, **pesa come un macigno**» (2017: quali metafore e similitudini sono più banali, e pure tanto amate dai giornalisti, di *punta di un iceberg* e *pesare come un macigno*?); «Nevins ha parlato con Gansa che però **si approccia** alla serie una stagione per volta» (2017: *avvicinarsi* 'accostarsi, avvicinarsi' è ricalcato sull'inglese *to approach*, e molti dei plastismi sono anglismi); «qui è opportuno **attenzione** quanto il flusso migratorio sia stato vantaggioso a livello demografico» (2017). Davvero calviniano sembra il seguente periodo di antilingua, in pretto stile di plastica da verbale di polizia: «La protagonista, ritenuta una presenza eccessivamente ingombrante, sarà **oggetto di tentato omicidio per affogamento** sulle rive del fiume Adige» (2017). Inoltre, pressoché tutti gli studenti italiani optano per i plastismi *tematica* e *problematica*, in luogo di *tema* e *problema*.

Com'è prevedibile, alcuni errori sono pressoché esclusivi dei madrelingua non italiani, in quanto rappresentano approssimazioni interlinguistiche. Appartiene a questa categoria gran parte degli errori morfologici, microsintattici e lessicali, dalla presenza/assenza dell'articolo allo scambio degli ausiliari, dall'erroneo uso di desinenze verbali agli errori d'ortografia, con le precisazioni fatte sopra. Tuttavia la maggior parte degli errori si rileva anche negli elaborati di madrelingua italiani, sebbene con minore frequenza. Spiccano, tra questi, gli errori lessicali e di reggenza preposizionale, su cui però non ho tempo qui di intrattenermi.

Ma l'elemento notevole della tabella 2 è rappresentato dalle tre righe in grigio, che debbono costituire un campanello d'allarme sulle capacità comunicative degli italiani. Si tratta di errori che nei miei studenti universitari compaiono con maggior frequenza rispetto agli esaminandi PLIDA. Ho già anticipato che in realtà gli errori di punteggiatura non vanno visti in autonomia, bensì all'interno del più complesso fenomeno sintattico-pragmatico-testuale della disposizione delle informazioni all'interno del periodo. Un primo ordine di errori riguarda la dilagante presenza, negli italiani, della virgola tra soggetto e predicato e, meno spesso, tra predicato e oggetto, in assenza di incisi. Com'è noto, questo errore deriva dalla sovraestensione delle funzioni comunicativa (informativo-illocutiva) e prosodica della punteggiatura, a scapito delle funzioni sintattica e testuale. O, per meglio dire, della riproduzione nello scritto dell'andamento tonale del parlato, che prevede un sensibile abbassamento della frequenza fondamentale (F0) nel passaggio dal *topic* al *comment* e dal *comment* all'appendice di *comment*⁸.

Un secondo ordine di problemi interpuntori riguarda invece la sovraestensione della virgola (detta *virgola splice*) a scapito del punto e virgola, dei due punti o del punto fermo, nel passaggio da un piano all'altro del discorso in presenza di segnali discorsivi o connettivi cosiddetti forti (*infatti, tuttavia* ecc.) o comunque in casi di vistosi cambiamenti di snodo sintattico o tematico⁹; l'uso eccessivo dei due punti, che denota l'incapacità di integrare uno o più elementi nella sintassi della frase; e infine l'assenza della virgola in presenza di incisi (prima, dopo o sia prima sia dopo l'inciso), di subordinate preposte alla principale, di relative non restrittive ecc. In alcuni degli esempi sotto commentati vedremo anche alcune di queste criticità interpuntorie. Qui cito soltanto un esempio di due punti, particolarmente significativo perché è combinato con la coscienza metalinguistica (stavolta impeccabile) di non saper gestire la gittata del testo (che infatti viene spezzato dai due punti, superflui, piuttosto che linearizzato e integrato): «Le maggiori difficoltà che incontro nell'uso della lingua italiana scritta sono: la stesura di articoli molto lunghi» (2019).

Va rilevato che le prove scritte del PLIDA sono concepite per essere sintetiche e che la gran parte dei periodi da me riscontrati è monoclausola o biclausola, donde il minor uso di segni di punteggiatura (a parte il punto fermo) e di connettivi subordinanti, con conseguente abbassamento della soglia dell'errore. Tutto ciò considerato, resta però il dato della migliore tenuta testuale, in termini di coerenza, coesione e disposizione delle informazioni, degli scritti L2 rispetto a quelli L1.

⁸ Sul *topic* e il *comment* cfr. anche *infra* (nota 11). Sulla punteggiatura dal punto di vista della linguistica testuale e della pragmatica, oltreché della sintassi, cfr. la corposa bibliografia di Angela Ferrari (almeno Ferrari, 2019; Ferrari *et al.*, 2018; Ferrari, Lala, Pecorari, Stojmenova, Weber, 2019) e Fornara (2010). Emerge in tutta la sua evidenza, dai riferimenti bibliografici appena citati e dalle criticità degli elaborati commentati, il disinteresse della scuola e dell'università per la dimensione pragmatica della lingua.

⁹ Sulla *virgola splice* cfr. almeno Demartini (2019), De Martini, Ferrari (2019).

3. CASI ESEMPLARI

Seguirà l'esemplificazione di alcuni errori ricorrenti e significativi negli ambiti della morfosintassi e della testualità, da considerarsi quelli più problematici, come già anticipato, nella lingua scritta degli studenti considerati. Non saranno approfonditi, dunque, tutti i fenomeni elencati nella tabella. Qua e là, nei brani citati, si coglieranno anche errori lessicali e comunque la compartimentazione tra paragrafi è solo di massima, non escludendo richiami da un tipo d'errore a un altro. Al lessico e alla fraseologia, in effetti, varrebbe la pena di dedicare, magari in altra sede, maggiore attenzione, dal momento che un'ampia parte di responsabilità del fallimento comunicativo di molti enunciati è proprio da attribuirsi alle scarse abilità lessicali degli studenti.

Gli esempi tratti dagli elaborati sono stati trascritti fedelmente, senza alcun aggiustamento, a parte l'aggiunta del neretto, che contrassegna, all'occorrenza, le forme oggetto d'analisi. Come già anticipato, ciascun esempio è seguito, tra parentesi, dall'indicazione dell'anno di stesura, eventualmente preceduto da una lettera maiuscola, se è necessario distinguere scriventi diversi (o uno stesso scrivente, se la lettera è la stessa) del medesimo anno.

3.1. *Pronomi relativi*

Tra gli errori più frequenti nella tenuta testuale e informativa degli elaborati scritti in oggetto si segnalano i cambi di progetto, come il seguente:

ho avuto l'opportunità attraverso uno stage a Rouen in Normandia di partecipare ad un corso, **grazie al quale** una volta tornata in patria **mi ha fatto avere** un discreto successo sia durante l'esame di certificazione di lingua francese B1, sia durante l'esame ESABAC (2019).

In casi simili, spesseggia l'incapacità di gestire i meccanismi di coesione anaforica, e in particolare la serie dei pronomi relativi. Nel brano, infatti, il relativo corretto avrebbe dovuto essere *il quale* (o *che*), a meno di non cambiare il verbo in *ho avuto*.

Le relative costituiscono una notevole *crux desperationis* per i nostri studenti madrelingua, molto più che per gli stranieri. Uno specifico errore sintattico esclusivo degli L1, per la mia esperienza (e non studiato fino a questo momento, mi pare), consiste nell'adozione di *il quale* polivalente, come connettivo tuttofare, alla stregua del noto *che* (sulla cui smisurata bibliografia cfr. almeno Fiorentino, 1999, 2007, 2010):

Da sempre covo una smisurata passione per i libri, soprattutto per i classici greci e romani, **per il quale** il vostro esercizio è ben rinomato. Conosco la sua biblioteca fin da quando ero piccolo e sogno di lavorarci da sempre, vista la vasta gamma di diverse tipologie di lettura che essa offre, dai romanzi gialli agli horror, passando per quelli di avventura e i romanzi rosa, per poi concludere **per** i più moderni fumetti giapponesi, **il quale anche per questi** provo una grande passione (A, 2019).

sarebbe un'ottima idea quella di organizzare degli incontri con vari autori, **del quale** mi occuperei personalmente dell'organizzazione e coordinamento delle varie interviste o conferenze stampa (A, 2019).

sono stato il responsabile della biblioteca scolastica alle medie, **con il quale** ho organizzato numerose campagne per la promozione della cultura, mettendoci anche la faccia quando bisognava prendere critiche (B, 2019).

Gli errori più comuni che mi capita di commettere quando scrivo, o per lo meno **alla quale** devo prestare più attenzione, sono in primo luogo: la punteggiatura tra cui soprattutto l'utilizzo del punto e virgola, e gli accenti come nel caso di “né” o “n  ”. In secondo luogo rientrano, l'utilizzo dei pronomi. A volte per leggerezza mi capita di utilizzare il pronome maschile “gli” in riferimento ad una persona o cosa di **sexso** femminile (C, 2019).

Mentre negli ultimi due esempi sembrerebbe trattarsi di un banale errore di accordo maschile/femminile, nei primi due, e soprattutto nel primo,   evidente come lo scrivente interpreti *il quale* come un indistinto connettivo di ripresa anaforica, addirittura ribadito da un secondo anaforico (*questi*) nel primo esempio. Sempre nel primo esempio, anche *per il quale* presenta un problema di accordo (o di indistinzione anaforica), mentre *concludere per*, in luogo di *con*, rappresenta un errore di reggenza preposizionale.

Il caso di *il quale*, *per il quale*, *del quale* ecc. non   molto distante da quello del noto *che* polivalente, come per esempio in quanto segue:

Lo stupore non va tanto a lui che si propone con un certo tipo di personaggio, cio , propone quello che  , ma **che** la gente necessiti di un uomo del genere per tranquillizzarsi (2017).

Che   un generico connettivo che si collega alla reggente «Lo stupore non va tanto a lui», sostituendo dunque un atteso *al fatto che*, e denota la perdita di controllo sintattico (microprogettualit ) in seguito alla prima serie di relative («che si propone», «quello che  »), delle quali viene riproposto, a mo' d'eco, il medesimo elemento: *che*.

Non mancano neppure casi di *che* utilizzato come pronome relativo indiretto: «Arrivare a simili precauzioni, senza dubbio, avrebbe ulteriormente scavato un solco, verso il basso, nel violento e degradato mondo **che** ci troviamo a vivere oggi» (2018: *che* ‘in cui’). Un caso di *il quale* come pronome indiretto sar  commentato subito sotto, mentre nel paragrafo 4.1. vedremo altri due casi di *che* indiretto nella lingua pubblica.

La preferenza accordata a *il quale*, piuttosto che a *che*, in molti elaborati,   dovuta probabilmente alla volont  di rifarsi a certo formalismo scolastico d'altri tempi, che invitava, in certi contesti, a preferire la forma meno comune (*il quale*) a quella pi  comune.

Si sorvola sugli altri errori dei brani citati, come per esempio *sexso* in luogo di *genere* (grammaticale: «cosa di sesso femminile»).

Un paio di esempi fuori dal *corpus*:

Il signor Bennet, pacato e silenzioso capo famiglia che utilizza il silenzio come arma di difesa contro la moglie frivola, **la quale** unica occupazione   quella di trovar marito alle sue cinque figlie Jane, Elizabeth, Mary, Catherine e Lydia ognuna di loro con un carattere e inclinazioni diverse (tesi di laurea triennale in Lingue, 2017).

Al pronome relativo obliquo (*la cui unica occupazione*, oppure *l'unica occupazione della quale*) viene sostituito il pronome diretto *la quale*.

Anche i pronomi relativi doppi possono creare qualche problema: «Un augurio di buone feste da passare con **chi** vuoi bene» (SMS di un laureato, fuori *corpus*). Sfugge qui la regola secondo la quale il relativo doppio *chi* non ammette il doppio caso obliquo: con *chi ami*, ma con *la persona alla quale* vuoi bene.

Negli elaborati L2 da me considerati, anche in base a carotaggi dal *corpus* VALICO, gli errori legati alle relative, o alle complete, non sono minimamente riconducibili a questa fenomenologia, bensì a prevedibili fenomeni di interlingua come l'uso di *chi* in luogo di *che*: «c'è un uomo **chi** sembra cattivo», «la ragazza **chi** era seduta» (VALICO); o l'uso di *quale* privo dell'articolo: «la città **in quale** si cominciò l'insurrezione» (VALICO).

La gestione difficoltosa delle relative e l'uso frequente del *che* (o *il quale*) polivalente costituiscono fenomeni sui quali varrà ancora la pena di lavorare, per approfondimenti futuri. Basti qui aggiungere che, a conferma della scarsa accettazione del fenomeno tra i tratti del neostandard (e dunque a conferma della sua valutazione come tratto ancora ritenuto substandard, o popolare), nel sondaggio condotto da Nicola Grandi sul gradimento di certi fenomeni dell'uso medio da parte di studenti universitari, la varia tipologia del *che* polivalente è in cima alle percentuali della sanzione sociale, sia nella lingua formale sia in quella informale, ovvero «il *che* polivalente [è] ancora percepito con un certo disagio dal campione analizzato» (Grandi, 2018: 18). Va peraltro sottolineato che la sanzione di un fenomeno individuato in un testo e l'uso (evidentemente inconsapevole) di quel medesimo fenomeno non sono necessariamente allineati, e questo anche indipendentemente dalla differenza del campione studentesco selezionato: uno/a stesso/a studente, in altre parole, potrebbe biasimare l'uso di un fenomeno, senza rendersi conto di usarlo lui/lei stesso/a (come, tra l'altro, accade spesso, secondo la mia esperienza, nelle dislocazioni).

3.2. Gerundio

Numerosi esempi potrebbero essere portati sull'abuso del gerundio, vuoi per la mancata identità di soggetto con il verbo reggente (nei casi richiesti dalla norma), vuoi per usi paraipotattici, vuoi per l'assenza della virgola tra gerundiva e reggente. Mi limiterò a pochi casi. Il primo denota, ancora una volta, l'assoluta incapacità di disporre le informazioni all'interno del testo e di controllare la sintassi della frase complessa:

Ha con il *Muslim bun* toccato il fondo, ha, incontrando le paure viscerali e il pensiero semplicistico dell'elettore medio, fatto coincidere la religione con il terrorismo, **vietando** l'ingresso negli USA è quello del divieto di ingresso per le persone provenienti da sette Paesi a maggioranza musulmana (Iran, Iraq, Sudan, Siria, Libia, Somalia e Yemen) **creando** il sillogismo musulmano-terrorista. Il provvedimento prevede un **corollario variegato**, questo era solo per citare un esempio (2017).

A parte l'assoluta impossibilità di decodificare il fantomatico «corollario variegato» a conclusione del testo e la virgola al posto del punto e virgola o meglio del punto prima dell'incapsulatore anaforico (*questo*), da che dipende il gerundio *creando*? Qual è la conclusione del nuovo periodo (attaccato al precedente senza alcun segno interpuntivo) che inizia con «è quello del divieto di ingresso»? L'assenza del punto prima di «è quello», tra l'altro, rimette in discussione anche la congruità del gerundio «vietando l'ingresso», altrimenti standard.

Pertanto in quanto amante dell'arte e della cultura e avendo conoscenze in ambito comunicativo, rimango in attesa di una sua comunicazione favorevole per un incontro e **avere** la possibilità di testare le mie qualità, **prendendo** in considerazione la mia candidatura (2019).

Il soggetto di *prendendo* dovrebbe essere *io*, ma la coreferenza tra subordinate implicite e reggenti naufraga forse già a partire da *avere*, del quale non si capisce se il soggetto sia *io* («rimango in attesa di... avere»), oppure il destinatario della lettera («rimango in attesa» che lei abbia «la possibilità di testare» ecc., nel qual caso la coreferenza di *prendendo* sarebbe stata corretta).

[...] tutti noi giudici, abbiamo vissuto questo percorso con grande entusiasmo, **regalandoci** forti emozioni e molto coinvolgimento (2019).

Chi ce li ha regalati?

Le subordinate participiali condividono con le gerundive il destino di ingenerare, negli studenti, periodi substandard, per esempio paraipotattici come il seguente: «**Diventata** adulta, **ed** anche per lei vale la regola del matrimonio combinato» (2017).

3.3. Ridondanza (pleonasmii ecc.)

Numerosi sono anche gli esempi di ridondanza, anch'essi pressoché esclusivi degli elaborati L1. Tra questi figurano ancora una volta le relative, scarsamente dominate, come nell'esempio seguente: «È difficile da accettare e non si vuole affrontare la realtà, **questa che**, invece, si è tristemente compiuta» (2018). Non ci si accontenta qui della presenza dell'antecedente (*la realtà*), che si sente l'esigenza di ribadire con un deittico/anaforico (*questa*).

Il fenomeno va visto in parallelo con l'immanentizzazione della scrittura (sulla spinta del parlato) mediante forme a metà tra valore deittico e valore anaforico e con la tendenza alla perdita del valore determinativo dell'articolo a favore di sintagmi deittico-anaforici quali *quello che* (D'Achille, 2016: 176-177; Rossi, Ruggiano, 2019: 62, 105-106; sui meccanismi forici e deittici tra scritto e parlato cfr. almeno Pecorari, 2017 e Korzen, 2001): «In un momento socioeconomico di grande deficit sembra assolutamente svantaggioso assumersi **quello che viene definito** un onere gravoso» (2017). Comprendo che la pseudorelativa possa qui fungere da strategia modalizzante, epistemica, per prendere le distanze dall'*onere gravoso*, sottolineando che tale etichetta è quella attribuita dalla gente comune, o dalla stampa, ma forse non condivisa dallo/a scrivente. Ma siamo davvero sicuri che non rappresenti, invece, un uso irriflesso di una circonlocuzione ridondante che sta soppiantando progressivamente ora il semplice articolo, determinativo o indeterminativo, ora il pronome relativo?

Analogamente:

Sarà forse che l'uomo ancestrale **quello che** prende a clavate il vicino di spelunca non è mai stato sostituito dall'uomo moderno rimanendo nella sua psiche come forte archetipo? (2017).

Qui, anche a causa dell'assenza delle virgole a segnalare l'inciso, l'impressione è che *quello che* altro non sia che un modo alternativo (e rallentato) per rendere la semplice

relativa: «l'uomo ancestrale che prende a clavate». In casi simili (tanto frequenti, anche nel parlato e nello scritto dei media) non siamo di fronte alla funzione della doppia identificazione del *topic* tipica delle frasi pseudoscisse¹⁰, bensì a semplice ridondanza.

Tra gli altri tipi di pleonaso, molto comuni sono quelli con i clitici di ripresa *ci* e *ne*:

Un punto di partenza ben radicato nella cultura statunitense e che ha persino una data, il 1791. Il Secondo Emendamento, così si chiama il fulcro della questione, e gli Stati Uniti **su di esso ci** hanno costruito la loro storia (2018).

Aspettavo da mesi questo giorno, questa finale **alla quale ci** tenevo esser presente (2019).

Sono completamente d'accordo sul fatto che ogni situazione sia **propria a se stessa**, ma all'interno **del mio bagaglio** culturale, la deontologia professionale e l'etica del rispetto, **ne** occupano un grosso spazio (2019).

Nel secondo esempio, si rileva anche l'assenza della reggenza preposizionale *a: ci tenevo a*. L'ultimo esempio si lascia invece apprezzare anche per la locuzione «propria a se stessa», in luogo di *un caso a sé*.

Inutile dire che in dislocazioni siffatte non agisce la funzionalità della messa in rilievo del *topic* o del *comment*, ma il solito prevalere della microprogettualità in assenza di un controllo su periodi di media complessità¹¹.

Un ultimo esempio, fuori dal *corpus*, di *ne* (tra l'altro) pleonastico:

I giovani d'oggi, sono talmente **assuefatti dal** mondo virtuale, **di cui** parte integrante **ne** sono i videogames, che non riescono più a delimitare il confine tra ciò che è percepibile [*sic*], concreto, tangibile e di conseguenza reale **contrapposto a** ciò che è illusione, fantasia, virtuale (elaborato universitario, 2017).

Qui si usa correttamente il relativo obliquo (*di cui*), pur non dominandone l'uso, tanto che si sente il bisogno di riprenderlo pleonasticamente con il pronome *ne*. Inoltre, l'aggettivo *assuefatti* viene probabilmente scambiato per un participio passato (a causa

¹⁰ Come per esempio nelle frasi pseudoscisse (perfettamente funzionali all'identificazione del destinatario, Salvini, in netta contrapposizione alla mittente, Murgia), conclusive della lettera di Michela Murgia a Matteo Salvini: «forse le sarà altrettanto chiaro che è lei, signor Ministro, quello distaccato dalla realtà. Tra noi due è lei quello che non sa di cosa parla quando parla di vita vera, di problemi e di lavoro» (repubblica.it, 18.4.2019). In questi casi, a differenza di quelli dei nostri elaborati, la pseudoscissa, e la pseudoscissa inversa, serve a istituire una sorta di eguaglianza tra il tema e il rema, tipica delle frasi identificative, nella terminologia di Micheal Halliday: «This kind of clause is known as *thematic equative* [...], because it sets up the Theme + Rheme structure in the form of an equation, where Theme = Rheme. The particular clause type that is being exploited to form a thematic equative is the identifying clause» (Halliday, Matthiessen, 2004: 69). L'uso ridondante, e dunque inutile, di *quello che* è molto comune nel parlato (forse per prendere tempo durante la progettazione del discorso, oppure per un'eccessiva cautela nell'esprimere certi concetti) e nei giornali (soprattutto nel discorso diretto riportato): «con l'obiettivo di valorizzare quelli che sono i luoghi più belli della città» (repubblica.it, 9.3.2019); «Si tratta di una circostanza gravissima, che deve indurre ad una riflessione seria ed approfondita su quelli che sono i metodi di creazione del consenso e di gestione della cosa pubblica» (corriere.it, 26.4.2018).

¹¹ Nella sterminata bibliografia sulle dislocazioni, sulla sintassi marcata, sui meccanismi di messa in rilievo e sui concetti di *topic* e di *comment* ci si limita qui al rimando a Rossi (1999, 2005, 2016a, 2016b).

dell'uscita in *-atti*), tanto che la reggenza agentiva *da* scalza la reggenza corretta *a*; spicca infine la conflagrazione tra due costrutti diversi: *confine tra A e B / A contrapposto a B*.

Non sorprende la difficoltà d'uso del clitico *ne*, negli studenti, dal momento che si tratta della forma pronominale che viene acquisita più tardi, sia come L1 sia come L2, anche in virtù della sua polisemia (partitivo, genitivo, locativo, desementizzato in verbi pronominali ecc.: Ballarin, Nitti, 2019). Stupisce semmai (oltre alla solita estensione agli studenti universitari di errori forse un tempo propri della scuola dell'obbligo) la scarsa o nulla attenzione dedicata a questo pronome da parte delle grammatiche scolastiche.

Anche il possessivo può essere pleonastico:

facendone emergere i **suoi** segreti (2018);

del quale ho avuto modo di apprezzare le **sue** esibizioni (2019).

Dovendo analizzare però anche i contro, questa sua voglia di voler per forza di cose provare tutto, ma anche sicuramente la **sua** poca preparazione con **il quale** ha iniziato il percorso all'interno del nostro talent, lo ha portato spesso ad eseguire performance al di sotto della qualità media degli altri concorrenti (2019).

Negli ultimi due casi, oltre alla solita difficoltà di gestire la gittata sintattica del periodo, specialmente in presenza dei pronomi relativi (nel secondo esempio c'è anche un errore nell'accordo di genere: *il quale* al posto di *la quale*), si noterà come il possessivo sia superfluo; nel primo esempio, *suoi* duplica il mal gestito *ne*. Data certa spiccata tendenza a largheggiare nei possessivi, anche in contesti sintattici meno problematici di questi qui sopra («**gli** veniva confutato il **suo** volere» (2017: su cui cfr. anche nota 12); «Giosuè metteva l'anima nella **sua** voce», 2019; a volte il pleonasma si estende a un mal gestito *proprio*: «quello che più mi ha colpito di Giosuè è stata la **propria** fanciullezza», 2019), non si esclude l'influenza del noto calco morfosintattico dall'inglese (di pretta marca "doppiaggese"), consistente nell'estendere all'italiano l'obbligatorietà del possessivo nel tipo *I wash my hands* → (*mi*) *lavo le mie mani* (Sileo, 2018: 35-37, 134-141).

Il caso di ridondanza seguente è dovuto, tra l'altro, a lacune lessicali, fraseologiche e semantiche:

Eutanasia attiva e passiva squarciano di fatto le opinioni a metà, tra credenti e non, tra credenti e credenti stessi. C'è chi **deliberatamente desidera** disporre di sé e chi crede che una tale possibilità non **debba avere ragion d'essere**. È chiaro che si parli di morte legale-vitale di un individuo, con annessa eventuale compartecipazione, sia essa concausale o accessoria. Ma è davvero il caso di posticipare tale legge o tanto più prolungarne i silenzi? **Poter decidere** ex ante del proprio trattamento terapeutico, **secondo volontà**, è un diritto. Così come lo è **poter** disporre di una attenta e precisa legislazione che **programmaticamente** risponda **alle esigenze e ai bisogni**, oltre che ai diritti in modo certo. La possibilità "di scegliere di scegliere", se non altro, ci apparterebbe (2017).

Sorvolando su alcune delle numerose scelte infelici del brano (come i compiaciuti quanto inutili plastismi *legale-vitale*, *compartecipazione*, *scegliere di scegliere*, *concausale*, *ex ante* ecc.), notiamo almeno che *desiderare* qualcosa implica solitamente la volontà di farlo (a meno che non si tratti di desiderio inconscio), il che rende pleonastico l'avverbio *deliberatamente*. Analogamente, poco sotto, *decidere... secondo volontà*. *Avere ragion d'essere* vale *dover essere*, il che

rende pleonastico *debba*. L'aver *diritto di fare qualcosa* rende pleonastici i due *poter*. «Una attenta e precisa legislazione che [...] risponda alle esigenze» (inutile la dittologia sinonimica di plastica *esigenze e bisogni*) dei cittadini non può che farlo in modo programmatico, rendendo dunque *programmaticamente* pleonastico.

Analoghi i casi seguenti: «Nonostante si percepisse un po' d'ansia non appena salita sul palco, **è riuscita** in pochi minuti **a saperla controllare**» (2019: o *è riuscita a controllarla*, o *ha saputo controllarla*); «essere **all'altezza** per **poter** arrivare fino in fondo» (2019: o *essere all'altezza di arrivare*, o *poter arrivare*). È stato già dimostrato in altra sede (Patota, Rossi, 2018a: 11-13) come questi esempi studenteschi di ridondanza, pleonaso e prolissità “antilinguistici” siano tutt'altro che isolati, ma abbiano, anzi, modelli ben riconoscibili in tante forme di testualità online e non solo (per esempio, addirittura, nelle pagine di presentazione di corsi di scrittura!).

Anche in «Un giorno, costretto dal freddo, si reca dal sarto per farsi rattoppare il vecchio cappotto, ma l'uomo lo convince a gettarlo perché **logoro e irrimediabilmente rovinato**» (2017), il pleonaso sembra generato da una lacuna semantica, dal momento che logoro vale ‘irrimediabilmente rovinato’. Analogamente: «Un popolo ha necessità di rinnovamento generazionale, per i motivi più **scontati e sottintesi**» (2017); «una clinica svizzera che aiuta le persone con malattie **terminali molto gravi** ad andarsene» (2017: non possono esistere, per definizione, malattie terminali poco gravi); «Dare vita ad una legge che permetterà di ricorrere, in casi **esageratamente gravi e inguaribili**, all'eutanasia non significherebbe necessariamente che tutti dovrebbero usufruirne» (2017). In «senza **alcun** filtro giornalistico **di sorta**» (2017), il pleonaso deriva dalla mancata conoscenza del funzionamento degli elementi completivi di negazione (*di sorta*), che inibiscono l'uso dell'indefinito (*alcun*).

A volte la tendenza all'esagerazione, alla ripetitività e alla prolissità dell'italiano televisivo penetra nello scritto, e il fatto che gli studenti l'abbiano riprodotta soprattutto, ma non solo, nel giudizio scritto per il *talent* dimostra come abbiano assorbito il peggio della lingua televisiva, lasciandone il meglio (cioè la sintesi delle argomentazioni, per esempio, tipica della pubblicità e dei migliori giornalisti): «il giorno della finale di questa **splendida e bellissima** trasmissione che mi ha fatto divertire ed al contempo emozionare nel corso di questi mesi» (2019); «essere parte di questo progetto così **immenso e magnifico** è stato un onore » (2019); «ciò è **spettacolare e stupefacente**» (2019); «ho avuto l'opportunità di trascorrere un periodo di studio di sei mesi presso l'università francese “La Sorbona”, **rinomata e celebre** non solo in Francia ma in tutto il mondo» (2019); talora giungendo all'ipertrofia:

Come si evince dal mio percorso di studi, la letteratura e l'arte sono **da sempre** le passioni che mi contraddistinguono **fin da piccola**, poiché credo nella loro capacità di trasmettere **emozioni, sensazioni** e valori. Mi affascinano le opere dei più celebri scrittori italiani e non solo da Francesco Petrarca a Dante Alighieri, da William Shakespeare a Virginia Woolf. Sono una persona socievole in grado di relazionarsi con estrema facilità al pubblico, grazie al **carattere** solare ed estroverso, **il quale mi caratterizza**. Sono professionale e leale, cerco sempre di adattarmi ad ogni **circostanza la quale mi si presenta** ed a risolvere eventuali problematiche in maniera pacata e razionale (2019).

3.4. *Stile additivo e non proposizionale*

Più volte si è fatto riferimento allo stile additivo e non proposizionale, derivante dal mancato controllo sulla sintassi dell'informazione e dall'indebita estensione della microprogettualità del parlato allo scritto. Quello che segue è un esempio tratto da un'intervista (che, secondo la consegna, doveva essere scritta e non trasmessa), nella quale lo studente si mostra incapace di trasformare in forma scritta l'andamento di un ipotetico parlato ricostruito. Mostra, in altre parole, di non dominare le strategie di trasposizione dal parlato allo scritto, oltretutto di ignorare l'uso standard dei due punti:

Speaker: Buongiorno e benvenuti al 43° vertice del G7, siamo a Taormina e si stanno riunendo i sette leader più importanti e stanno discutendo di un tema delicato che riguarda noi e le generazioni future cioè: L'AMBIENTE. Iniziamo a intervistare il Presidente degli Stati Uniti d'America, Donald Trump (2018).

Quando poi lo/la scrivente tenta di comporre un periodo un po' più complesso, con incisi e subordinate, può facilmente incorrere nell'incapacità di gestirlo, e dunque nel caos informativo, come accade nel seguente esempio fuori *corpus*, tratto da una tesi magistrale in Lettere, nella quale la microprogettualità e la sintassi additiva del parlato, peraltro scarsamente controllato, vengono applicate inconsapevolmente allo scritto:

A ragione di quanto detto sopra, Elena Pistolesi oltre a definire i testi telematici ipotesti (frammenti di testo) più che ipertesti, e G. Antonelli sostiene che “questo spiega perché li possono scrivere e ovviamente leggere anche i tanti italiani che non toccano mai libri o giornali; anche i tanti che quando leggono un articolo di giornale non sono in grado di capire cosa dice” (2018).

Come si vede, la parte iniziale del periodo (dove «a ragione di» è chiaramente in luogo di *in ragione di*), con due incidentali («a ragione di quanto detto sopra» e «oltre a definire i testi telematici ipotesti [...] più che ipertesti») rimane appesa e anacolutica, senza principale, rispetto alla conclusione del periodo, con una coordinata («E G. Antonelli» ecc.) paraipotattica. In questo generale naufragio della coesione e della coerenza si aggiunge il mancato controllo della punteggiatura, che di quel naufragio è sintomo diretto, nell'assenza della virgola quale segnalatore di inizio di inciso prima della subordinata aggiuntiva «oltre a definire» ecc.

L'anacoluto è talora generato dalla preferenza accordata dagli studenti allo stile nominale (tipicamente, testa nominale + relativa e altre subordinate a cascata), che però non sono in grado di controllare:

Bilbo Baggins, uno hobbit che vive indisturbato nella Contea della Terra di Mezzo; fino a quando la sua pace viene spezzata dall'arrivo di uno stregone, conosciuto come Gandalf e di una comitiva composta da 13 nani, protagonisti di una storia che farà rabbrivire lo hobbit (2017).

Si segnala che il brano appena citato si trova ad apertura di testo (un riassunto) e termina con un punto e a capo. Il modello di uno stile fratto e additivo siffatto (si noti il punto e virgola prima della temporale *fino a quando...*) sembra essere quello del *lead* (oppure

dell'occhiello o del catenaccio giornalistico). I miei allievi del corso di laurea in Scienze dell'informazione, comunicazione pubblica e tecniche giornalistiche, quasi tutti aspiranti giornalisti e alcuni di loro già pubblicisti (ma il discorso vale anche per studenti di altra formazione), mostrano di aver introiettato perfettamente la struttura, gli stilemi (come le degenerazioni dello stile brillante quali il punto anomalo: cfr. Gualdo, 2017; Rossi, Ruggiano, 2019), i tecnicismi collaterali e i plastismi dell'articolo giornalistico medio, senza tuttavia essere in grado di gestirne la lingua. Hanno cioè assorbito le forme del contenitore senza alcuna attenzione al modo di organizzare i contenuti, o, se si preferisce, hanno assimilato il peggio (plastismi ecc.) senza cogliere il meglio del giornalismo italiano.

Meno vistoso dei precedenti, ma sempre indice di uno stile additivo incapace di organizzare e gerarchizzare le informazioni, è l'esempio seguente (dal *corpus*):

Un ballo in onore del principe apre la scena e, al termine dei festeggiamenti, egli va a caccia con gli amici. Dinnanzi a loro un lago: **sulle sue acque** nuotano meravigliosi cigni bianchi che, improvvisamente, si trasformano in splendide fanciulle (2017).

Il cambiamento di piano discorsivo dal descrittivo (*apre la scena*) al narrativo (*va a caccia*) è troppo brusco, per essere segnalato con una semplice coordinata copulativa (*e*: possibile riscrittura: «dopo un ballo organizzato in suo onore, il principe va a caccia...»). Inoltre è inutile la frattura *lago: sulle sue acque*, con possessivo pleonastico, ricucibile in vario modo (*sulle acque di un lago...; un lago sulle cui acque...*). Brani siffatti denotano un malinteso (forse risalente all'insegnamento scolastico): quello cioè di credere che lo "stile cinematografico" del brusco passaggio da un dettaglio all'altro possa essere applicato indistintamente a ogni testo e possa sostituirsi alla prerogativa del linguaggio verbale (ma in realtà anche di quello cinematografico) di garantire coerenza e coesione, eliminando le fratture inutili e rallentanti la comprensione del testo.

Raramente, negli elaborati L2, ho incontrato esempi di incongruenza simili a questo, forse anche perché di solito, saggiamente, i discenti L2 evitano un periodare troppo complesso, ricco di incisi e con subordinate anteposte alla reggente (ad eccezione delle ipotetiche).

Concludo con un esempio, fuori *corpus*, in cui la non proposizionalità è data, oltretutto dallo stile additivo, dal mancato controllo dei meccanismi anaforici e dal problema dell'identificazione del soggetto del gerundio:

Certo un tempo era più lineare diffondere notizie e **ciò** aveva dei tempi ben precisi, ad esempio i telegiornali, i quotidiani trasmettevano solo il giorno successivo all'accaduto, ma oggi il mondo telematico ci permette di condividere addirittura l'evento, bello o brutto che sia all'istante, **diventando** un fenomeno globale (elaborato universitario, 2017).

Ciò incapsula *diffondere notizie*, oppure il diffonderle in modo *lineare* (ammesso che sia chiaro il significato dell'aggettivo *lineare* in questo contesto; sull'incapsulamento, o incapsulazione, Pecorari, 2017)? Il soggetto di *diventando* è *il mondo telematico*, oppure l'evento e la sua condivisione?

4. LA PERCEZIONE DELL'ERRORE

In linguistica non sono significativi soltanto gli errori, ma anche la percezione dell'errore, da parte degli studenti. Ci si potrebbe a questo punto domandare: che coscienza metalinguistica dimostrano, gli studenti italiani? Non elevatissima, parrebbe. Ho sottoposto ai miei 28 scriventi del 2019 il seguente brevissimo questionario:

A) Quali sono le maggiori difficoltà che incontrate nell'uso della lingua italiana scritta? B) Quali sono gli errori che commettete, o che credete di commettere, più frequentemente quando scrivete in italiano?

La distinzione (mi rendo conto assai sottile) tra difficoltà ed errori è motivata dalla volontà da dare agli studenti la maggiore libertà possibile, nelle risposte, includendo sia gli errori che in effetti fanno di commettere, sia le eventuali difficoltà che non necessariamente si traducono in errori. Ecco le risposte (tabella 3).

Tabella 3. Risposte al questionario sulle difficoltà e gli errori nell'uso dell'italiano scritto

Difficoltà	Errori
1. <i>consecutio temporum</i>	accenti acuti/gravi (<i>perchè</i>)
2. significato delle parole	verbi, punteggiatura, maiuscole e pleonasmii
3. lessico adeguato, ripetizioni	tempi verbali
4. ripetizioni	punteggiatura, maiuscole
5. punteggiatura, sinonimi	punteggiatura, connettivi, eccessiva lunghezza dei periodi
6. ricchezza lessicale e significato delle parole	punteggiatura
7. scrivere articoli estesi	punteggiatura
8. significato delle parole	punteggiatura
9. distinzione registro formale/informale	punteggiatura
10.	periodi troppo lunghi, <i>consecutio temporum</i> , punteggiatura, pronomi, <i>d</i> eufonica, verbi transitivi/intransitivi
11. ricchezza lessicale	punteggiatura, <i>consecutio temporum</i>
12. punteggiatura	ripetizioni, ortografia
13. congiuntivo	punteggiatura, presenza o assenza di accento, uso di <i>gli/le</i>
14. punteggiatura, sinonimi	punteggiatura, gerundio, connettivi
15. plurale di <i>cia/gia</i>	punteggiatura
16. ricchezza lessicale, punteggiatura, accentii nei monosillabi	ripetizioni, povertà lessicale, registro formale/informale, <i>consecutio temporum</i>
17. punteggiatura	<i>d</i> eufonica, accentii acuti/gravi

18. congiuntivo, punteggiatura	accento/apostrofo, punteggiatura con i connettivi forti
19. <i>consecutio temporum</i>	punteggiatura, congiuntivo
20.	punteggiatura
21. congiunzioni, registro	
22. <i>consecutio temporum</i> , registro	<i>consecutio temporum</i> , ortografia, ricchezza lessicale, espressioni idiomatiche (L2) ¹²
23. dialetto	connettivi, punteggiatura, lessico
24.	punteggiatura, stile involuto, confida eccessivamente sulla cooperazione del lettore, troppe incidentali
25. punteggiatura	punteggiatura
26. stile ridondante	accenti acuti/gravi, congiunzioni, periodi troppo lunghi
27. proposizioni, modi verbali, apostrofi	periodi troppo lunghi, accordo
28. dialetto	congiuntivo, apostrofo

Il questionario contiene una conferma e un dato inatteso. Moltissimi ammettono di avere problemi nell'uso della punteggiatura (22 su 28, cioè il 78,6%), alcuni nelle ripetizioni e nello spettro lessicale (25%, includendo anche l'uso dei sinonimi), alcuni nella *consecutio temporum* (21,4%), alcuni nell'uso di accenti (21,4%), appena il 14,3% nell'uso del congiuntivo. Quello della punteggiatura si mostra dunque (è questa la conferma), a tutti gli effetti, uno dei punti nevralgici nella debolezza dell'uso scritto, sia per quanto riguarda i fenomeni effettivamente riscontrati, sia nella percezione degli scriventi, sicuramente anche per la scarsa attenzione dedicata dalla scuola a questo aspetto linguistico¹³. Tra l'altro, anche alcuni di quelli che non denunciano alcun problema nella punteggiatura, commettono errori interpuntivi nei test. D'altra parte, è anche vero che tutti sovrastimano, nel questionario, il problema della *consecutio temporum*, pressoché

¹² Significativamente, l'unica ad aver osservato la difficoltà delle espressioni idiomatiche è una studentessa di madrelingua francese: in effetti l'imprevedibilità semantica e la non traducibilità delle espressioni idiomatiche, e di altre collocazioni, fa sì che queste strutture di solidarietà lessicale costituiscano maggiore difficoltà per i parlanti L2 che non per quelli L1, sebbene anche questi ultimi denotino spesso incertezze al riguardo (pur senza esserne consapevoli, evidentemente): «penso che al concorrente in questione non debbano **bruciare le tappe**» (2019: non si può bruciare le tappe a qualcun altro, ciascuno può bruciare soltanto le proprie); «tenere parte» 'prendere parte, partecipare' (2019); «è venuto a galla il suo tallone **di Achille**» (2019: l'espressione cristallizzata prevede l'elisione della preposizione, *d'Achille*, oltre alla stranezza della combinazione delle due espressioni idiomatiche: *venire a galla e tallone d'Achille*); «ha cercato di giustificarsi **incolpando fattori** a casaccio» (2019: i fattori non si *incolpano*, semmai si *adducono*); «ho deciso di **stipulare una relazione** su Anna Tatangelo uno dei concorrenti che mi ha suscitato maggiore interesse» (2019: *scrivere una relazione*, incrociato con *stipulare un contratto*); «E chissà quanta altra sofferenza avrà dovuto subire, tutte quelle volte che gli veniva **confutato il suo volere**» (2017: si *confuta un teoria*, si *contesta*, o *mette in discussione, una volontà*).

¹³ Non soltanto lo spazio solitamente concesso dalle grammatiche scolastiche alla punteggiatura è troppo esiguo, ma la trattazione è relegata in un capitolo a parte, solitamente insieme all'ortografia, incrementando dunque l'erronea convinzione che la punteggiatura sia qualcosa di accessorio, svincolato dalla pragmatica, dalla testualità e dalla sintassi.

sempre corretta nei testi prodotti¹⁴. Il dato inatteso riguarda invece l'assenza quasi totale, nelle 28 risposte, di problemi legati alla macrosintassi. Qualcuno accenna alle difficoltà nell'uso dei connettivi (14,3%), qualcun altro alla difficoltà di dominare periodi lunghi (sempre il 14,3%), ma nessuno centra il vero problema presente in circa il 60% degli elaborati, vale a dire l'inadeguata capacità di gerarchizzare le informazioni e di costruire un testo coeso. Forse, le ragioni di quest'assenza, nelle risposte del questionario, riguardano la difficoltà di esprimere un problema siffatto, e rientrano dunque nel complessivo fenomeno della scarsa coscienza metalinguistica (e dell'insufficiente livello di conoscenza del metalinguaggio delle grammatiche e della linguistica, tanto che gli studenti non hanno le parole per esprimere le proprie criticità) negli studenti universitari, che si riflette, del resto, nel loro scarso rendimento scritto¹⁵.

Una piccola digressione ancora sull'importanza di saper gerarchizzare: la gerarchia non riguarda soltanto la sintassi (cioè saper incassare correttamente le subordinate, evitando di affastellare le informazioni tutte sullo stesso piano, anziché riuscire a dominare soltanto la paratassi e la giustapposizione asindetica), ma anche l'abilità (cognitiva, prima ancora che pragmatico-testuale) di riassumere (su cui insistono, tra i molti, Cardinale, 2015 e, in tutti i suoi interventi qui citati e in altri, Luca Serianni). Riassumere significa, prima di tutto, essere in grado di distinguere tra le informazioni di un testo necessarie (ai fini della comprensione di una storia), cioè di primo piano, e quelle secondarie, di sfondo. Soltanto le seconde possono (e debbono, nella maggior parte dei casi) essere omesse nel riassunto. La scelta tra informazioni di primo piano e informazioni di sfondo rientra, naturalmente, nella capacità di gerarchizzare. Capacità che, come vedremo nelle conclusioni, gli italiani sembrano possedere al minimo grado, meno degli stranieri (almeno secondo i miei campioni di dati). Motivo per cui a scuola, ma anche all'università, si dovrebbe puntare molto di più sul riassunto come prova di verifica, ma, prima ancora, come oggetto di lezioni ed esercitazioni mirate.

Come pure si dovrebbe dedicare molto più spazio, a scuola, alla discussione collettiva degli errori, ovvero alla riflessione metalinguistica. Ma impostare una didattica di tipo induttivo, che tenga conto del commento collettivo dei fenomeni presenti negli elaborati degli studenti e, sulla base di quelli, inviti gli scriventi alla riflessione metalinguistica e al confronto critico con le diverse norme dell'italiano (quella dei testi scritti formali e quella del parlato colloquiale o del parlato-scritto, per esempio) è impresa che richiede tempo ed energie (Lo Duca, 2004). Per questo a scuola, e talora anche all'università, ci si rifugia nel comodo metodo deduttivo della regola rigida calata dall'alto e delle sue applicazioni. Meglio tabelle di *si dice e non si dice*, da novella *appendix Probi*, piuttosto che decine di esempi

¹⁴ Non si esclude tra l'altro, nelle risposte degli studenti, il tipico "effetto tema", vale a dire la volontà, da parte dello studente, di andare incontro alle supposte attese del ricevente (cioè il professore somministratore del test): in questo senso sembrano dover essere interpretate le risposte sulla *d* eufonica e sui connettivi, entrambi termini non comuni nel bagaglio degli studenti agli albori di un corso di linguistica, ma presenti nelle prime dispense distribuite dal docente (cioè il sottoscritto) prima della somministrazione del test.

¹⁵ Sulle insufficienti competenze metalinguistiche degli studenti (oltreché sull'inadeguatezza dei loro risultati nelle prove scritte), quali sintomo di una tradizione grammaticografica scarsamente o per nulla attenta a incentivare la riflessione e interessata piuttosto a presentare tassonomie e prescrizioni spesso svincolate dagli usi e dalle funzioni dei testi, cfr. almeno Bozzone Costa, Piantoni(2000), Lo Duca (2004), Basile *et al.* (2006), De Masi, Maggio (2006), Serianni (2007, 2010, 2014, 2016, 2017), De Caprio, Montuori (2010), Serianni, Benedetti (2010), Viale (2011), Bernini *et al.* (2012), Bachis (2013), De Santis, Gatta (2013), Colombo (2015), Alfieri (2016), Marellò (2016) Cacchione, Rossi (2016) Grandi (2018) e i vari saggi di Salvatore Claudio Sgroi già citati.

commentati criticamente. Per questo, tra l'altro, i libri di grammatica¹⁶ e la rete ridondano di esempi come quello riportato nella Tabella 4 nella pagina che segue.

La tabella 4 è apparsa, nel 2018, in una delle tante pagine Facebook di Grammar Nazi (sul termine e sul concetto cfr. Gheno, 2016), dal titolo significativo *La grammatica non è un'opinione*¹⁷.

Tabella. 4. *Tabella di errori reperita in una pagina Facebook*

Errato	Corretto
A me mi piace	A me piace
Daccordo	D'accordo
Tuttaltro	Tutt'altro
Tuttuno	Tutt'uno
Non di meno	Nondimeno
Affianco	A fianco
Propio	Proprio
Accelerare	Accelerare
Si, arrivo!	Si, arrivo!
-zzione (interrogazione)	-zione (interrogazione)
Qual'è	Qual è
Un pò	Un po'
Dasse retta / stasse bene	Desse retta / stesse bene
Gli ho imparato a suonare	Gli ho insegnato a suonare
A gratis	Gratis
Entusiasto	Entusiasta (sia al che al femminile)
Pultroppo	Purtroppo
Ogniuno	Ognuno
Sopratutto	Soprattutto
Avvolte capita di...	A volte capita di...
Inerente una cosa	Inerente a una cosa
Ma però	“Ma” o “però”
Nè	Né
Perchè, poichè, ecc.	Perché, poiché, ecc.

Il problema principale della tabella 4 non è tanto quello di mettere sullo stesso piano errori di lingua e improprietà di registro, o se si preferisce, elementi appartenenti alla variazione diastratica (*dasse*, *-zzione*), altri appartenenti alla variazione diafasica (*a me mi*, *ma però*, peraltro ben giustificati illocutivamente e testualmente, come è noto: *su a me mi*, Rossi, Ruggiano, 2019: 88-89; su *ma però*, l'intervento di Mara Marzullo nel sito dell'Accademia della Crusca¹⁸) e altri ancora da considerarsi mere alternative ammesse dal sistema a tutti i livelli linguistici (*non di meno*, del tutto equivalente a *nondimeno*, secondo Treccani online; *sopratutto*, ammesso, sebbene marcato come *meno comune*, in Treccani online e mera variante grafica in GRADIT, come del resto, sempre secondo GRADIT, anche *tuttuno* e *daccordo*), quanto il fatto che si limita quasi soltanto all'elencazione di errori ortografici e tuttalpiù di reggenza sintattica (*inerente a*), ignorando gli errori più frequenti e più gravi (perché

¹⁶ Cfr., per esempio, la lista delle forme consigliate e sconsigliate, tra le reggenze preposizionali, in Sensini (2014: 345), in cui tra le forme sconsigliate compaiono le ben più plausibili *festa da bello* e *bistecca ai ferri*, rispetto ai suggeriti *festa di ballo* e *bistecca sui ferri*.

¹⁷ <https://it-it.facebook.com/lagrammaticanoneunopinione>.

¹⁸ <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/incontro-di-congiunzioni-ma-per%C3%B2/88>.

iniciano la piena comprensione del testo) negli elaborati scolastici e universitari, e quindi nella lingua scritta anche di persone colte, vale a dire quelli macrosintattici e pragmatico-testuali sopra commentati.

In realtà, come sanno bene i sociolinguisti e con buona pace dei Grammar Nazi, la grammatica è, anche, un'opinione, cioè è ideologia linguistica (Remysen, Schwarze, 2019), che varia, come ogni fatto umano, nel tempo, nello spazio, nella situazione comunicativa e sociale ecc.

Infine, nonostante l'inveterato luogo comune (smentito peraltro almeno da tutti i linguisti citati in nota 15) della morte del congiuntivo come causa prioritaria della decadenza dell'italiano d'oggi, stando alle opinioni di giornalisti e non addetti ai lavori, non soltanto gli errori nell'uso del congiuntivo sono pressoché inesistenti negli elaborati degli studenti (nei quali si registra addirittura qualche ipercorrettismo per "congiuntivite"¹⁹), ma, come s'è visto, il problema del congiuntivo è anche scarsamente rappresentato, rispetto ad altri, nella coscienza metalinguistica degli intervistati.

4.1. *La mancata percezione dell'errore e l'editoria fai da te*

Ma che cosa succede se non si interviene per tempo, e in modo serio, sulla scrittura degli studenti e soprattutto sulla loro coscienza metalinguistica? Può accadere che si sentano scrittori prima ancora di diventare scriventi consapevoli, il tutto con la complicità dei siti di *self-publishing*, o autopubblicazione. Ne è un esempio perfetto il romanzo *La verità del cuore*, di Alessio Merola, edito dal sito di *self-publishing* Youcanprint²⁰ nel 2017. L'autore è un trentenne, ex studente di Scienze della comunicazione (come si evince dalla quarta di copertina), qui al suo primo romanzo. Il testo mostra svariate criticità, a partire dalla punteggiatura e dai tratti paragrafematici, e mostra la totale assenza di *editing*. Addirittura presenta le doppie parentesi uncinate (<< >>), in luogo delle virgolette basse (« »), come nei più sciatti videoscritti studenteschi. Pescando a caso, saltano agli occhi pleonasmi pronominali, come: «**di questo** non posso averne certezza» e «**di questo** me **ne** sarei accorto» (p. 12); reggenze preposizionali errate: «Provando a tendere l'orecchio verso la porta d'ingresso, **cercavo** senza riuscire in realtà ad ottenere molti risultati, **ad** ascoltare le parole di quell'uomo che adesso sembrava mostrare tutta l'espressione di dolore sul **su**o volto» (p. 13)²¹, che mostra anche la ridondanza del possessivo *suo*, già commentata sopra come possibile calco inavvertito dall'inglese, per il tramite doppiaggese (*suo volto*);

¹⁹ «Nonostante la sottile sfumatura politica della vicenda – **considerato che** il ddl su biotestamento ed eutanasia **venga** da anni rimpallato in parlamento – questa volta ci si trova a dibattere su un qualcosa dal carattere etico e ben più profondo di un referendum qualsiasi» (2017); «Avevo svolto per anni una ricerca sulla storia dei cambiamenti climatici che si trasformasse in fotografie interessanti e mi sono reso conto come l'unica cosa che mi **sembrasse** giusta fosse il ghiaccio» (2018): se tutti e tre i congiuntivi imperfetti potrebbero essere volti all'indicativo, il secondo è francamente ipercorretto in luogo di *sembrava*, forse per attrazione della relativa finale *che si trasformasse* e della completiva *mi ero reso conto come... fosse*. Sulla "fantagrammatica" del congiuntivo (con assurde, quanto infondate, prescrizioni scolastiche) insiste SgROI in pressoché tutti i suoi lavori.

²⁰ <https://www.youcanprint.it/drammatico-generale/la-verit-del-cuore-9788892690738.html>.

²¹ Anche qualora si volesse considerare «cercavo senza riuscire in realtà ad ottenere molti risultati» come un inciso, stando alla punteggiatura (che invece io interpreto come erronea, per: «cercavo, senza riuscire in realtà ad ottenere molti risultati»), e dunque *ad ottenere* come retto, anziché da *cercavo*, da *provando*, il periodo risulterebbe comunque traballante, per mancanza di una conclusione, cioè della principale (che invece, nella mia interpretazione, è *cercavo*).

analogamente: «facendo leva sul mio bastone» (p. 13) e «Il mio nome è Benjamin Billany», in luogo di *mi chiamo* (p. 14: cfr. ancora Sileo, 2018: 40-41).

Un errore di reggenza preposizionale compare addirittura nella quarta di copertina: «Seduto **davanti la** piccola finestrella di casa sua». Non possono mancare la virgola tra soggetto e predicato: «Christopher Bernard, decide di raccontare il viaggio» e vari pleonasmi: «le convinzioni più nidificate del suo io più interiore» (sempre nella quarta di copertina).

Altro esempio di autoeditoria (più o meno) è quello di Wikipedia. Nella pagina dedicata al film *Mery per sempre* (1989, regia di Marco Risi), modificata il 7/5/2019 e consultata il 12/5/2019, si legge: «La partita di calcio - **il quale** pallone viene poi sequestrato da un agente di custodia - è stata girata all'interno del Liceo Scientifico Statale Taletti di Roma». Dunque l'uso substandard del relativo *il quale* con valore di connettivo tutto fare, anche per i casi indiretti, penetra anche in pagine ufficiali (e che ambirebbero a essere formali) dell'italiano.

Il pronome relativo *substandard*, nell'italiano pubblico, penetra talora anche nel parlato trasmesso del doppiaggio: «Ognuno deve stare con la persona **che** è destinato a stare» (esempio da me colto, qualche anno fa, in una puntata della *soap opera Beautiful*). Il caso mi sembra interessante perché in controtendenza rispetto alla tendenziale iperformalità e scolasticità normativa del doppiaggio cinetelevisivo italiano (Rossi, 2006: 265-344; Sileo, 2018).

5. OSSERVAZIONI (PARZIALI E) CONCLUSIVE, PROVOCATORIE E SENZA STATISTICHE

I dati sin qui presentati, lo ripeto, hanno uno scarso rilievo statistico, sia perché non ci interessavano i numeri bensì l'analisi e il commento degli errori rilevati, sia perché, pur aggiungendo i testi extra *corpus* da me citati (tesi di laurea, altri test universitari, brani da libri, giornali, siti e programmi televisivi), si superano di poco le 120 unità. Inoltre, si tratta comunque di un campione cronologicamente (perlopiù 2017-2019) e geograficamente (Sicilia e Calabria, in gran parte) molto limitato. Andrebbero in realtà aggiunti i rilievi fatti anche in altri studi (nota 15), le cui conclusioni non sono quasi mai più ottimistiche delle mie. Certo, si dirà, in fondo sul campione sondato più da vicino (cioè 78 studenti universitari) soltanto il 59% presentava vistose criticità. Certo, rispondo, va pur detto che si tratta, per l'appunto, di studenti universitari, e perlopiù abituati e motivati all'uso pubblico della scrittura (aspiranti giornalisti): è dunque lecito aspettarsi una soglia dell'errore complessivamente inferiore rispetto ad altre fasce socioculturali. E, sul terreno delle prove L2, anche qui il *corpus* è limitato (anche se più diversificato), non strutturato e dunque statisticamente irrilevante.

Tutto ciò premesso, e con tutte le dovute cautele, nutro il fondato sospetto che gli elaborati scritti degli stranieri (da me considerati) siano spesso, almeno sotto il risvolto sintattico, pragmatico e testuale, più felici, cioè meglio formati di quelli degli italiani (da me considerati). Qualcosa di analogo osserva Silvia Bonacchi nel parlato dei migranti (da lei considerati), concludendo:

I nuovi parlanti non compiono errori pragmatici, fatto che attesta grande padronanza delle pratiche comunicative che li coinvolgono. Il dominio di registri affettivi (osservabile nelle nuove parlanti impegnate nel *care-giving*) e il dominio della terminologia specialistica (in ambito situativo del lavoro edile)

attestano che i nuovi parlanti hanno padronanza delle risorse comunicative del settore sociale in cui operano (Bonacchi, 2018: 75).

La felicità pragmatica e testuale (vale a dire i fenomeni legati alla coerenza, alla coesione, alla presupposizione, all'implicatura ecc.) è ciò cui le grammatiche italiane di L1 danno meno rilievo (Bachis, 2013 e tutti gli altri riferimenti citati in nota 15) ed è ciò, invece, che rende più naturali e ben formati i testi, scritti e orali. A tutti noi sarà capitato di rimanere stupiti dal buon livello, a volte ottimo, dell'italiano parlato dai migranti in Italia, dopo appena pochi mesi, rispetto al pessimo livello di inglese (salvo eccezioni), e in genere delle lingue straniere, dei nostri studenti, anche bravi. Oltre alla diversa motivazione degli apprendenti stranieri rispetto a quelli italiani (Bonacchi, 2018; Diadori, Palermo, Troncarelli, 2015: 54-68), bisognerebbe forse invocare anche una deludente tradizione glottodidattica in Italia, per giustificare lo scarso rendimento dei nostri studenti sul terreno della coscienza metalinguistica e del confronto tra le lingue. Stando ai test e alle grammatiche di italiano L2, le consegne degli elaborati scritti sono progettate meglio, rispetto a quelle L1. Non soltanto si valorizza di più, nelle consegne L2, il tipo, il dominio, lo scopo e il destinatario del testo richiesto, ma soprattutto è ben chiaro l'obiettivo finale, che è quello di farsi capire col minore sforzo possibile da ambo i partecipanti all'atto comunicativo²². Non sembra dunque casuale che, nel mio *corpus* universitario, tra gli elaborati scritti migliori (salvo qualche peccato veniale d'ortografia, morfologia e punteggiatura) si annoveri l'unico compilato da una studentessa Erasmus, di madrelingua francese. Anche in una prova precedente, qui non considerata, consistente in un riassunto, spiccava il buon livello pragmatico-testuale di quello di una studentessa vietnamita, la quale, nonostante le numerose criticità (o per meglio dire approssimazioni interlinguistiche) ortografiche e morfosintattiche, era stata l'unica, rispetto a 33 studenti madrelingua italiani, a mettere in luce (e dunque, forse, a capire) la morale conclusiva del racconto di Stefano Benni da riassumere. Non ho qui più lo spazio per aprire il *vulnus* delle capacità di lettura e comprensione dei nostri studenti, evidentemente da considerarsi in parallelo con le difficoltà scritte²³.

A giudicare dalle criticità, spesso molto gravi, come s'è visto, degli elaborati scritti degli studenti universitari considerati, e anche sulla base di quanto emerso dalle altre fonti sopra commentate (esempi fuori *corpus*, stralci di libri e di italiano pubblico e trasmesso ecc.) e dai dati raccolti in altri studi (nota 15), pare dunque legittima una domanda, a questo

²² Sulla necessità di ripensare l'insegnamento dell'italiano a scuola anche alla luce delle esperienze della didattica italiano L2, oltre ai riferimenti in nota 15, cfr. almeno Diadori, Palermo, Troncarelli (2015), Lo Duca, 2004: 9-39). Ciò non significa, peraltro, trascurare le inevitabili differenze tra acquisizione naturale (soprattutto, ma non solo, L1) e apprendimento (soprattutto, ma non solo, L2) mirato, guidato, da concentrarsi soprattutto sui punti critici, cioè quelli meno facilmente acquisibili con la semplice esposizione a un *input*, quali, per esempio, le varietà più formali della lingua (cfr. Andorno, 2012). Nonostante la varietà dei testi scritti (in base al registro, allo scopo, ai destinatari e ad altri parametri di variazione), non inferiore a quella dei testi parlati, sia ormai un dato assodato in sociolinguistica (Lillis, 2013), le grammatiche scolastiche italiane, differentemente da quelle straniere o per stranieri, sembrano ancora almeno in parte restie a tener conto di questo fenomeno nelle consegne richieste ai discenti. Sulla scarsa capacità degli studenti, anche universitari, di muoversi tra le diverse varietà dell'italiano (dovuta anche a una didattica poco attenta a questo aspetto) cfr. Cacchione, Rossi (2016), Della Putta (2019).

²³ Il mio collega di Letteratura italiana Giorgio Forni (che ringrazio della testimonianza) mi dice che molti dei suoi studenti di laurea magistrale non comprendono la novella verghiana *Rosso Malpelo*, convinti che si tratti della storia di un bambino cattivo. Sulla necessità di curare le abilità di comprensione del testo nella didattica scolastica e universitaria cfr. Sardo (2017).

punto: quanti nostri concittadini sarebbero in grado di superare l'esame di lingua italiana di livello B1 richiesto agli stranieri per ottenere la cittadinanza nel Bel Paese?

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alfieri G. (2016), "Dalla grammatica al testo e dal testo alla grammatica", in D'Achille P. (a cura di), *Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*, Cesati, Firenze, pp. 275-282.
- Andorno C. (2012), "Varietà di esiti dell'apprendimento dell'italiano nella varietà dei contesti di apprendimento: possibilità e limiti dell'acquisizione naturale", in Grassi R. (a cura di), *Nuovi contesti d'acquisizione e insegnamento. L'italiano nelle varietà plurilingue*, Guerra, Perugia, pp. 157-174.
- Bachis D. (2013), "Norma e uso nella grammaticografia scolastica attuale", in *Studi di grammatica italiana*, XXIX-XXX (2010-2011), pp. 329-348.
- Ballarin E., Nitti P. (2019), "Le funzioni del clitico 'ne' nelle interlingue postbasiche di apprendenti d'italiano L2, a un anno di distanza dall'immersione nel contesto italofono", in *Italiano LinguaDue*, XI, 2, pp. 62-76:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12761>.
- Basile G. et al. (a cura di) (2006), *Competenze linguistiche per l'accesso all'università*, Carocci, Roma.
- Bernini G. et al. (a cura di) (2012), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Guerra, Perugia.
- Berruto G. (2012), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma (I ed. 1987).
- Berruto G. (2014), "Esiste ancora l'italiano popolare? Una rivisitazione", in Danler P., Konecny C. (a cura di), *Dall'architettura della lingua italiana all'architettura linguistica dell'Italia. Saggi in omaggio a Heidi Siller-Runggaldier*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 277-290.
- Berruto G., Cerruti M. (2019), *Manuale di sociolinguistica. Nuova edizione*, Utet, Torino.
- Bonacchi S. (2018), "L'Italiano dei nuovi parlanti: Italiano, quasi-Italiano, non-Italiano, Italiano di stranieri? Riflessioni linguistiche e glottodidattiche sull'Italiano 'decentrato'", in Łukaszewicz J., Słapek D. (a cura di), *Confini e zone di frontiera negli/degli studi italiani*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 65-79.
- Bozzone Costa R., Piantoni M. (2000), "Testare l'italiano degli studenti universitari", in Csillaghy A., Gotti M. (a cura di), *Le lingue nell'università del Duemila*, Forum, Udine, pp. 257-269.
- Bruni F. (1978), "Traduzione, tradizione e diffusione della cultura: contributo alla lingua dei semicolti", in *Alfabetismo e cultura scritta nella storia della società italiana*, Università degli Studi, Perugia, pp. 195-234.
- Cacchione A., Rossi L. (2016), "La lingua troppo (poco) variabile: monolinguisimo e mistilinguisimo in testi funzionali di matricole universitarie", in Ruffino, Castiglione (2016): CD allegato al volume.
- Calvino I. (1965), "L'antilingua", in *Il Giorno*, 3 febbraio 1965, ripubblicato in Mengaldo P.V., *Il Novecento*, il Mulino, Bologna 1994, pp. 277-280.
- Cardinale U. (2015), *L'arte di riassumere. Introduzione alla scrittura breve*, il Mulino, Bologna.
- Castellani Pollidori O. (1995), *La lingua di plastica*, Morano, Napoli.

- Castellani Pollidori O. (2002), “Aggiornamento sulla «lingua di plastica»”, in *Studi linguistici italiani*, XXVIII, 2, pp. 161-196 [ora in Ead. (2004), *In riva al fiume della lingua. Studi di linguistica e filologia*, Salerno, Roma, pp. 459-496].
- Colombo A. (2015), “‘Applicazione?’ Linguistica teorica e grammatiche scolastiche”, in Favilla M.E., Nuzzo E. (a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, Studi AIItLA 2, Milano, pp. 213-230:
<http://www.aitla.it/pubblicazioni/studi-aitla/24-pubblicazioni/studi-aitla/210-studi-aitla-2>.
- D’Achille P. (1994), “L’italiano dei semicolti”, in Serianni L. e Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, Einaudi, Torino, II, pp. 41-79.
- D’Achille P. (2010), “Italiano popolare”, in Simone (2010-2011: I, 723-726).
- D’Achille P. (2016), “Architettura dell’italiano di oggi e linee di tendenza”, in Lubello, (2016), pp. 165-189.
- D’Agostino M. (2015), “Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo”, in Salvati M., Sciolla L. (a cura di), *L’Italia e le sue regioni*, III, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 479-501.
- De Blasi N. (2019), *Il dialetto nell’Italia unita. Storia, fortune e luoghi comuni*, Carocci, Roma.
- De Caprio C., Montuori F. (2010), “Il ruolo della ‘grammatica’ nella formazione linguistica fra scuola e università”, in *Studi linguistici italiani*, XXXVI, 2, pp. 212-259.
- Della Putta P. (2019), “La scrittura documentata: una proposta per l’università”, in *Lingua in Azione*, XI, 2, pp. 17-25.
- Demartini S. (2019), “I punti della situazione. Viaggio nella punteggiatura dell’italiano di oggi – 3. La virgola *splice*”, in *Treccani Lingua Italiana*:
http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/punteggiatura3.html.
- Demartini S., Ferrari P.L. (2019), «La virgola *splice* nei testi di studenti universitari: un problema solo in apparenza superficiale», in Ferrari *et al.* (2019), pp. 225-236.
- De Masi S., Maggio M. (2006), “Gli studenti universitari: quanta e quale grammatica conoscono”, in Russo D. (a cura di), *Questioni linguistiche e formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano, pp. 156-170.
- De Mauro T. (2014), *Storia linguistica dell’Italia repubblicana dal 1946 ai nostri giorni*, Laterza, Roma-Bari.
- De Santis C., Gatta F. (2013), “Notizie dalla scuola. Le competenze grammaticali e testuali degli studenti madrelingua all’uscita dalla scuola secondaria. Risultati di un’indagine”, in *Studi di grammatica italiana*, XXXI-XXXII, pp. 411-441.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2015), *Insegnare l’italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Ferrari A. (2019), “I punti della situazione. Viaggio nella punteggiatura dell’italiano di oggi – 2. La virgola”, in *Treccani Lingua Italiana*:
http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/punteggiatura2.html.
- Ferrari A. *et al.* (2018), *La punteggiatura italiana contemporanea. Un’analisi comunicativo testuale*, Carocci, Roma.
- Ferrari A., Lala L., Pecorari F., Stojmenova Weber R. (a cura di) (2019), *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, Cesati, Firenze.
- Fiorentino G. (1999), *Relativa debole. Sintassi, uso, storia in italiano*, FrancoAngeli, Milano.
- Fiorentino G. (2007), “Relative ‘pragmatiche’ in italiano”, in Venier F. (a cura di), *Relative e pseudorelative tra grammatica e testo*, Edizioni dell’Orso, Alessandria, pp. 53-71.

- Fiorentino G. (2010), “Che polivalente”, in Simone (2010-2011), I, pp. 196-197.
- Fiorentino G. (2011), “Scrittura liquida e grammatica essenziale”, in Cardinale U. (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità*, il Mulino, Bologna, pp. 219-241.
- Fiorentino G. (2014), ““Ti auguro tanta fortuna, ma non dov'esse esser così...”. Norma liquida tra Internet e scrittura accademica”, in Lubello (2014), pp. 181-204.
- Fornara S. (2010), *La punteggiatura*, Carocci, Roma.
- Fresu (2014), “Scritture dei semicolti”, in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, Carocci, Roma, II, pp. 195-223.
- Fresu R. (2016), “Semicolti nell'era digitale: testi, scriventi, fenomeni in e-taliano (popolare?)”, in Lubello S. (a cura di), *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Cesati, Firenze, pp. 93-118.
- Gheno V. (2016), *Guida pratica all'italiano scritto (senza diventare grammarnazzi)*, Cesati, Firenze.
- GRADIT = De Mauro T. (diretto da), *Grande dizionario italiano dell'uso*, Utet, Torino 1999-2007.
- Grandi N. (2018), “Sulla penetrazione di tratti neo-standard nell'italiano degli studenti universitari. Primi risultati di un'indagine empirica”, in *Griseldaonline*, XVII, pp. 1-24: <https://griseldaonline.unibo.it/article/view/9021/8922>.
- Gualdo R. (2017), *L'italiano dei giornali*, Carocci, Roma.
- Halliday M.A.K., Matthiessen C.M.I.M. (2004), *An Introduction to Functional Grammar. Third Edition*, Hodder Education, London.
- Korzen I. (2001), “Anafore e relazioni anaforiche: un approccio pragmatico-cognitivo”, in *Lingua Nostra*, LXII, 3-4, pp. 107-126.
- Lillis T. (2013), *The Sociolinguistics of Writing*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Lo Duca M.G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Lubello S. (a cura di) (2014), *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, il Mulino, Bologna.
- Lubello S. (a cura di) (2016), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlin-Boston.
- Malagnini F. (2007), “Nuovi semicolti e nuovi testi semicolti”, in Ead. (a cura di), *Lingua, media, nuove tecnologie. Otto esercizi*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 201-265.
- Marello C. (2016), “La didattica dell'italiano”, in Lubello (2016), pp. 686-706.
- Mendicino A., Prantera N. (2019), ““Risorgenze’ dialettali sui social network in Calabria: usi simbolico-ideologici e ludico-canzonatori”, in *Studi linguistici. Miscellanea in onore di John B. Trumper per il suo 75° compleanno*, Edizioni Associazione Italiana Cultura Classica, Castrovillari.
- Patota G., Rossi F. (2018a), “Premessa. L'italiano irretito o una (nuova) rete di varietà?”, in Patota, Rossi (2018b), pp. 7-15.
- Patota G., Rossi F. (a cura di) (2018b), *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*, Accademia della Crusca - goWare, Firenze.
- Pecorari F. (2017), *Quando i processi diventano referenti. L'incapsulazione anaforica tra grammatica e coesione testuale*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Pistolesi E. (2015), “Diamesia: la nascita di una dimensione”, in Pistolesi E., Pugliese R., Gili Fivela B. (a cura di), *Parole, gesti, interpretazioni. Studi linguistici per Carla Bazzanella*, Aracne, Roma, pp. 27-56.
- Pistolesi E. (2016), “Aspetti diamesici”, in Lubello (2016), pp. 442-458.
- Prada M. (2016), “Scritto e parlato, il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica”, in *Italiano LinguaDue*, VIII, 2, pp. 232-260.

- Remysen W., Schwarze S. (a cura di) (2019), *Idéologies sur la langue et médias écrits: le cas du français ed de l'italien / Ideologie linguistiche e media scritti: i casi francese e italiano*, Peter Lang, Berlin etc.
- Rossi F. (1999), “Non lo sai che ora è? Alcune considerazioni sull’intonazione e sul valore pragmatico degli enunciati con dislocazione a destra”, in *Studi di grammatica italiana*, XVIII, pp. 144-193.
- Rossi F. (2005), “Tratti pragmatici e prosodici della dislocazione a destra nel parlato spontaneo”, in Burr E. (a cura di), *Tradizione & innovazione. Il parlato: teoria - corpora - linguistica dei corpora. Atti del VI Convegno SILFI, Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Gerhard-Mercator Universität Duisburg, 28 giugno-2 luglio 2000)*, Cesati, Firenze, I, pp. 307-321.
- Rossi F. (2006), *Il linguaggio cinematografico*, Aracne, Roma.
- Rossi F. (2016a), “Dislocazione a destra/a sinistra in due corpora di italiano scritto: tra grammaticalizzazione, ammiccamento e coesione”, in Ruffino, Castiglione (2016), pp. 847-859.
- Rossi F. (2016b), “La dislocazione a destra nell’italiano scritto: rilievi statistici, pragmatici e sintattici”, in De Cesare A.-M., Garassino D. (a cura di), *Current Issues in Italian, Romance and Germanic Non-canonical Word Orders. Syntax - Information Structure - Discourse Organization*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 119-144.
- Rossi F. (2017a), “Spitzer, o i paradossi del linguaggio. Dalle lettere dei soldati all’*Italienische Umgangssprache*: il contributo della Grande Guerra alla codificazione dell’italiano popolare unitario”, in Amato P., Gorgone S., Miglino G. (a cura di), *Rappresentare l’irrappresentabile. La Grande Guerra e la crisi dell’esperienza*, Marsilio, Venezia, pp. 371-390.
- Rossi F. (2017b), “La Terramatta di Rabito e Quatriglio: cortocircuiti verbali e iconici per attraversare la storia del Novecento”, in *Rivista Italiana di Linguistica Applicata*, XLIX, 2-3, pp. 117-130.
- Rossi F. (2018), “Where Linguistics Meets Historiography: The Great War and Popular Italian in the Works of Leo Spitzer”, in Cambria M., Gregorio G., Resta C. (a cura di), *Un-represented the Great War. New Approaches to the Centenary*, Cambridge Scholars, Newcastle upon Tyne, pp. 113-129.
- Rossi F. (2019a), “‘Parli come badi’, o il rovesciamento dell’ideologia linguistica tradizionale nelle rubriche di Salvatore Claudio Sgroi”, in Lanaia A. (a cura di), *Grammatica e formazione delle parole. Studi per Salvatore Claudio Sgroi*, Edizioni dell’Orso, Alessandria, pp. 129-145.
- Rossi F. (2019b), “Le tentazioni centrifughe di Salvatore Claudio Sgroi: sulle cronache linguistiche del quotidiano *La Sicilia*”, in Remysen, Schwarze (2019), pp. 129-158.
- Rossi F., Ruggiano F. (2013), *Scrivere in italiano. Dalla pratica alla teoria*, Carocci, Roma.
- Rossi F., Ruggiano F. (2019), *L’italiano scritto: usi, regole e dubbi*, Carocci, Roma.
- Ruffino G., Castiglione M. (a cura di) (2016), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei. Analisi, interpretazione, traduzione*, Cesati, Firenze.
- Sardo R. (2017), “Quale didattica dell’italiano per i nativi digitali? Prime riflessioni sul progetto Mat.Ita dell’Università di Catania”, in *Italiano LinguaDue*, IX, 2, pp. 229-290.
- Sensini M. (2014), *L’agenda d’italiano*, Mondadori, Milano.
- Serianni L. (2007), “La norma sommersa”, in *Lingua e Stile*, XLII, pp. 283-295.
- Serianni L. (2010), *L’ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Roma-Bari.

- Serianni L. (2014), “Giusto e sbagliato: dove comincia il territorio dell’errore?”, in Lubello (2014), pp. 235-246.
- Serianni L. (2016), “La grammaticografia”, in Lubello (2016), pp. 536-552.
- Serianni L. (2017), *Per l’italiano di ieri e di oggi*, il Mulino, Bologna.
- Serianni L., Benedetti G. (2010), *Scritti sui banchi. L’italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- Sgroi S.C. (2007), “Qualche riflessione sulla nozione di ‘grammatica’”, in *Studi di grammatica italiana*, XXIV, pp. 323-257.
- Sgroi S.C. (2010), *Per una grammatica laica. Esercizi di analisi linguistica dalla parte del parlante*, Utet, Torino.
- Sgroi S.C. (2012), “Errori dei parlanti ed errori degli insegnanti”, in *Rivista Italiana di Dialettologia*, XXXVI, pp. 263-282.
- Sgroi S.C. (2015a), “Grammatica ‘clericale’ vs grammatica ‘laica’”, in *Rivista Italiana di Dialettologia*, XXXIX, pp. 169-185.
- Sgroi S.C. (2015b), “La norma coseriana e la norma dei grammatici. Ovvero l’educazione linguistica secondo Eugenio Coseriu”, in Orioles V., Bombi R. (a cura di), *Oltre Saussure. L’eredità scientifica di Eugenio Coseriu*, Cesati, Firenze, pp. 319-353.
- Sgroi S.C. (2016), *Il linguaggio di Papa Francesco. Analisi, creatività e norme grammaticali*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano.
- Sgroi S.C. (2018a), *(As)saggi di grammatica ‘laica’*, Alessandria, Edizioni dell’Orso.
- Sgroi S.C. (2018b), *Saggi di grammatica ‘laica’*, Alessandria, Edizioni dell’Orso.
- Sileo A. (2018), *«Doppiaggese»: verso la costruzione di un metodo*, UniversItalia, Roma.
- Simone R. (2000), *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari.
- Simone R. (2012), *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*, Garzanti, Milano.
- Simone R. et al. (a cura di) (2010-2011), *Enciclopedia dell’italiano*, 2 voll., Istituto della Enciclopedia italiana, Roma:
http://www.treccani.it/enciclopedia/elenco-opere/Enciclopedia_dell%27Italiano.
- Sottile R. (2018), *Dialetto e canzone. Uno sguardo sulla Sicilia di oggi*, Cesati, Firenze.
- Testa E. (2014), *L’italiano nascosto. Una storia linguistica e culturale*, Einaudi, Torino.
- Trifone P. (2017), *Pocoinchiostro. Storia dell’italiano comune*, il Mulino, Bologna.
- Tarallo C. (2019, “L’approccio dell’interlingua per insegnare a scrivere”, in *Italiano LinguaDue*, XI, 2, pp. 121-142:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12766>.
- Viale M. (2011), “Le competenze grammaticali di base per l’università: dati da un’esperienza didattica”, in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 137-149.

PUBBLICITÀ MAESTRA: IL POTENZIALE LINGUISTICO E CULTURALE DELLA PUBBLICITÀ NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2

Giuseppe Sergio¹

1. GLI STUDI

La bibliografia degli studi sull'uso e sulla spendibilità dei testi pubblicitari (d'ora in avanti TP) in contesti di insegnamento, in particolare di insegnamento linguistico e ancor più in particolare dell'italiano come L2, è discretamente ampia: vi si sono cimentati diversi insegnanti, ma anche personalità della linguistica e della glottodidattica, come Antonella Benucci, Pierangela Diadori e Cristina Lavinio, ai cui lavori si farà riferimento nel corso di questo saggio. Forse, però, sarebbe meglio dire che tale bibliografia, più che discretamente, è apparentemente ampia: vuoi perché alcune autrici e alcuni autori sono tornati a più riprese e in sedi editoriali diverse, ma senza sostanziali novità, sugli stessi aspetti; vuoi perché questi aspetti vengono ripresi da autori diversi, talvolta senza conoscere la bibliografia preesistente o quantomeno senza dialogare con essa e, più in concreto, senza citarla. Inoltre gli studi sull'argomento si concretano per lo più in interventi di respiro medio-breve e si incentrano sul TP nella sua declinazione audiovisiva, cioè sullo spot, metodologicamente inquadrato sia come manifestazione multimediale, in quanto caratterizzato dalla compresenza e dall'interazione di più linguaggi (verbale, iconico, iconico in movimento, sonoro) sia come forma breve della narrazione, considerato cioè come «un testo perfettamente compiuto sul piano comunicativo e significativo» (Benucci, 2007, 119; vd. *infra*, § 3.1).

Anche il fronte dell'ormai amplissimo mercato dell'editoria dell'italiano per stranieri (Rossi Massimi, 2014; Semplici, 2019) si è arricchito di alcuni manuali che fanno uso esclusivo di spot televisivi come testi didattici: fra questi, entrambi pubblicati dall'editore Guerra, *Parliamo con la pubblicità*, con DVD (Di Passio, Tettamanti, 2004) e *Italiano con la pubblicità*, più vetustamente corredato da VHS (Lombardo, Nosengo, Sanguineti, 2004). I TP però vengono utilizzati con una certa frequenza e con diverse finalità anche nei più diffusi manuali di italiano per stranieri (vd. *infra*, § 3.1).

2. IL POTENZIALE CULTURALE DEI TESTI PUBBLICITARI

I contributi sull'impiego didattico dei TP sono affiatati nel sottolineare come la pubblicità sia uno dei canali attraverso cui si esprimono e si trasmettono i valori culturali o meglio cultura-specifici del Paese in cui viene diffusa e a cui è rivolta². Per questa

¹ Università degli Studi di Milano.

² Fra i più centrati rispetto a tale prospettiva si segnalano Diadori (1996), Santulli, Silvestri (2004), Pavan (2011 e 2013); ma i riferimenti al potenziale culturale della pubblicità sono presenti anche in contributi di taglio più ampio o specificamente linguistico, come Mollica (1979), Lavinio (1996), Mastrogiacomi (1999),

ragione, nella classe di lingua, appare pienamente idonea per il rilevamento degli aspetti della civiltà e della cultura e per la relativa riflessione.

L'incardinamento culturale della pubblicità viene pienamente riconosciuto anche dai linguisti italiani almeno a partire dagli anni '80 del secolo scorso (cfr. Diadori, 1986). A tale acquisizione si è giunti attraverso un dibattito che dal campo dei pubblicitari si è ampliato a quello dei ricercatori, in particolare dei sociologi, sempre più coesi su posizioni opposte rispetto a quella di Theodore Levitt e del suo classico *The Globalization of Markets* (1983), nel quale sosteneva che le strategie di *marketing* potessero essere standardizzate e dunque applicate anche a culture molto diverse fra loro. Viceversa i sociologi sono arrivati a confutare questa idea, sostenendo che la pubblicità sia fortemente influenzata dalla cultura in cui viene prodotta e per cui viene pensata (cfr. Levitt, 1983; Dahl, 2004). Ciò appare piuttosto intuitivo anche al non specialista, e indirettamente comprovato sia dal fatto che le pubblicità internazionali siano relativamente poche (più spesso, anche per uno stesso prodotto, vengono ideate pubblicità diverse o quantomeno adattate al contesto di arrivo e al pubblico *target*)³, sia, sul versante linguistico, dalla difficoltà di tradurre pubblicità basate sul riuso, anche solo parziale, del formulario idiomatico proprio di una determinata lingua (cfr. Desideri, D'Angelo, 2011).

Dunque non stupisce che la pubblicità sia dapprima entrata nei manuali scolastici, a partire dagli anni '70 (Moro 1991), proprio in riferimento al suo *côté* culturale, come veicolo di storia e di civiltà. Per l'Italia si può ricordare un manuale per la scuola di Raffaele Simone (il *Libro d'italiano* pubblicato nel 1976), anche se l'autore, secondo un'ottica apocalittica allora corrente, introduceva «la pubblicità come fenomeno di comunicazione e come strumento di manipolazione da smascherare» (De Mancini-Himmrich, 2006: 185)⁴.

Qualora non si tratti di valori assoluti, come la salute o la giovinezza, i valori veicolati dai TP si incardinano nel momento in cui la pubblicità viene diffusa (pensiamo ai recenti aneliti ecologici o al consumo responsabile), così configurandosi come un prezioso indicatore storico e socioculturale degli stili di vita, degli stereotipi e delle aspettative della società da cui nascono e a cui sono rivolti. In tal senso presentano un carattere di grande

Desideri (2008). La "cultura" è naturalmente intesa in senso ampio, quello proprio dei *cultural studies*, che ne recuperano le dimensioni antropologica, sociologica ed etnologica e che la considerano come l'insieme delle conoscenze e dei testi condivisi da una comunità.

³ Le differenze nella comunicazione internazionale si mantengono forti nonostante la globalizzazione, come dimostrano le diverse campagne per uno stesso prodotto (anche solo) adattate a seconda del Paese in cui vengono diffuse, come avviene per le campagne realizzate per un prodotto a circolazione planetaria quale la Coca-Cola. Nei casi di lievi adattamenti per i diversi mercati si rientra nella casistica della *glocalisation*, una sorta di *tertium datur* fra processi globali e locali (cfr. Santulli, Silvestri, 2004: 234-235). Ivi, alle pp. 248-250, si trovano esempi di campagne differenziate, per i mercati britannico e statunitense e per quello italiano, del caffè Lavazza. Un interessante studio di caso su uno spot per il detersivo Dixan si trova invece in Pavan (2011: 141-143), dove se ne confrontano le strategie comunicative adottate per il mercato italiano e per quello spagnolo; contrariamente a quanto si potesse ipotizzare, trattandosi di messaggi rivolti a mercati latini dalla cultura tutto sommato analoga, i due spot differiscono innanzitutto per la protagonista femminile: nel caso spagnolo una signora sui quarant'anni, colta in costume da bagno e a bordo piscina; nel caso italiano una donna della stessa età ma «alle prese con le faccende domestiche (il bucato da stendere nell'ampio prato all'inglese, una maglietta macchiata di verde che appartiene al figlio calciatore o una tovaglia macchiata di vino rosso) e lava le macchie che qualcun altro ha fatto). Questa figura di donna rispecchia il valore ancora molto maschile della nostra società, dove la donna continua a essere vista come moglie/mamma in un uno spazio che è quello della famiglia, pronta a risolvere eventuali problemi che altri hanno causato» (ivi: 143; di simile tenore sono le considerazioni emerse a partire da altre pubblicità analizzate nel prosieguo dell'articolo).

⁴ Per qualche cenno sul dibattito acceso fra quanti vedevano nei pubblicitari dei "persuasori occulti" (secondo il titolo della celebre opera di Vance Packard, *The Hidden Persuaders*) e i meno allarmati studiosi che vedevano nei pubblicitari *Persuasori disarmati* (dal titolo di un altrettanto noto libro di Gian Paolo Ceserani), vd. Sergio (2016: 303-304).

evidenza le rappresentazioni, inscenate dai TP, delle dinamiche di *gender* e dei ruoli all'interno della famiglia e della società, oppure gli stessi prodotti che possono essere reclamizzati. Su quest'ultimo fronte possiamo solo accennare al fatto che oggi in Italia, a qualsiasi orario, ci si può imbattere in spot che pubblicizzano contraccettivi, farmaci per i disturbi più "intimi" e via dicendo, mentre per esempio ai tempi di *Carosello* (1957-1977) non potevano essere pubblicizzati i beni di lusso o la biancheria per signora e non si potevano impiegare termini come *sudore, forfora, deodorante* ecc.; per esempio per la marca di confetti Falqui, d'aiuto nei problemi di stitichezza, per saltare a piè pari l'ostacolo dei termini vietati si era escogitata una *headline* autoevidente: *Falqui, basta la parola* (cfr. Sergio, 2016: 296-297). Per il dibattito sul sistema valoriale di cui la pubblicità sarebbe portatrice, gli studi (cfr. Statera, Bentivegna, Morcellini, 1990) si sono invece particolarmente focalizzati sull'impatto della pubblicità sui minori e dunque sui suoi aspetti (de)formativi, in particolare per l'influenza che possono esercitare rispetto all'identità e alle relazioni di genere, all'enfaticizzazione del consumismo, alla creazione di vacui *status-symbol* e più in generale, in anni tanto determinanti per lo sviluppo della persona, all'immaginario giovanile.

Oltre che per il suo valore culturale, la pubblicità può essere utile, *a posteriori*, anche come testimonianza storica, rappresentando in molti casi uno spaccato del Paese in cui viene trasmessa; anzi, proprio perché incardinati in una precisa temperie storica e socio-culturale, i TP diventano rapidamente obsoleti, ciò che in ambito didattico può diventare un ulteriore oggetto di riflessione che l'insegnante può utilmente sfruttare. Al proposito si può ricordare una recente esperienza di uso didattico di *Carosello* in una classe spagnola di italiano LS, nella quale la trasmissione è servita a contestualizzare i delicati anni del secondo dopoguerra e del *boom* economico e insieme a proporre attività glottodidattiche (Scicolone, 2018). L'intervento è corredato da una proposta di unità didattica incentrata su un carosello che ha come protagonista il buffo Calimero ed è mirata all'acquisizione o al rafforzamento di abilità ricettive orali, di competenze semantiche, di abilità di produzione scritta e, attraverso l'ideazione e la produzione di uno spot, di abilità produttive orali (cfr. *ivi*, in particolare le pp. 124-125); viene inoltre mostrato in modo persuasivo come l'insegnamento della cultura e della lingua possano e anzi auspicabilmente debbano correre sullo stesso binario, cooperando nel mantenere alta la motivazione all'apprendimento.

3. IL POTENZIALE LINGUISTICO DEI TESTI PUBBLICITARI

3.1. *I testi pubblicitari nella classe di lingua*

Spostandoci in modo relativamente più diffuso sul potenziale linguistico dei TP, possiamo interrogarci su quali siano le opportunità e i vantaggi del loro impiego come materiale didattico nella lezione di italiano L2. Fra le numerose motivazioni si può anzitutto annoverare la "funzione uncino", in base alla quale i TP risultano pienamente idonei alla fase motivazionale dell'insegnamento, nella quale, come indicano gli studi glottodidattici, è fondamentale l'attivazione del piacere e la stimolazione dell'interesse negli apprendenti; questa presa appare poi ancor più irrinunciabile presso i più giovani, che in genere non hanno incentivi di altro tipo, legati per esempio a motivazioni professionali o alla semplice sopravvivenza (Ballarin, 2007).

La "funzione uncino" deve la sua riuscita anzitutto al fatto che, tipicamente, i TP si presentano come esperienze plurisensoriali, nelle quali la componente iconico-visiva e

quella fonica sono in rapporto pressoché inscindibile con quella verbale. Se non a caso si è parlato del linguaggio pubblicitario come di un codice sincretico (Giacomelli, 2003: 229-233), è però altrettanto vero che nei TP la componente verbale appare sempre più sovrastata da quella iconica, tanto che Sobrero (2001: 180) ha parlato, per alcune pubblicità, di «verbalità zero», mentre già alcuni decenni prima De Mauro (1967) definì quello della pubblicità un «linguaggio subalterno», nel quale alla parola veniva demandata una funzione non tanto informativa, quanto piuttosto suggestiva ed emozionale. Ora, proprio queste caratteristiche rendono i TP preziosi nelle prime fasi della lezione, quelle in cui l'apprendente è chiamato all'acquisizione dei contenuti (a quest'ultima seguirà poi la produzione). Ne danno conferma gli studi neurolinguistici applicati alla didattica delle lingue, in particolare nella proposizione dei ben noti concetti di *bimodalità* e di *direzionalità* del processo di acquisizione. In base al concetto di *bimodalità* entrambi gli emisferi del cervello sono coinvolti nel processo di acquisizione, ma presiedono a funzioni distinte: quello destro alle funzioni artistico-creative, emozionali, immaginative; quello sinistro alle funzioni più razionali e analitiche. A questo concetto è strettamente connesso quello della *direzionalità*, secondo cui le informazioni vengono elaborate dal cervello seguendo una traiettoria che va dall'emisfero destro all'emisfero sinistro; quello destro dapprima acquisisce le informazioni in modo sintetico e in un tempo brevissimo, mentre quello sinistro le dettaglia, le rielabora e le organizza negli schemi concettuali che già possediamo⁵. I TP si rivelano particolarmente indicati per attivare tale dinamica perché hanno le caratteristiche e la forza d'impatto per attivare l'emisfero destro, che recepisce gli *input* secondo il loro contenuto e che poi gradualmente li passa all'emisfero sinistro, dove vengono analizzati secondo la loro forma e dunque rielaborati.

Se la collocazione del TP appare particolarmente opportuna nelle fasi iniziali della lezione, ciò non significa che debba limitarsi ad esse, poiché andrà piuttosto pensato all'interno di una progettazione didattica di più ampio respiro, non unicamente mirata all'insegnamento linguistico. Ricalcando quanto affermato da Celentin (2007: 44-45), si può dunque concludere che in classe i TP possono essere impiegati per introdurre un argomento; per attivare le preconcoscenze su un determinato tema e per attivare associazioni rispetto alle conoscenze pregresse; per approfondire un tema affrontato a lezione, eventualmente richiedendo agli studenti di continuare le attività a casa, per proprio conto, per esempio assegnando una ricerca sulle pubblicità; per costruire un percorso didattico, anche e soprattutto con la finalità di fornirne un'applicazione pratica.

Poiché, come si è accennato, nella pubblicità è raro l'uso esclusivo della parola⁶, i relativi testi si presentano come tipicamente plurivalenti e come latori di una molteplicità di *input*, che sono certamente di natura linguistica, come vedremo meglio, ma anche extralinguistica e paralinguistica. Gli *input* extralinguistici possono diventare oggetto di riflessione in classe e si realizzano nella mimica facciale, nella gestualità, nell'esplicazione di elementi prossemici, cromemici e vestemici, ma anche nei potenziali di significazione insiti negli oggetti inscenati e negli impliciti culturali di varia natura; gli *input* paralinguistici, che si manifestano in tutta evidenza nei TP audiovisivi⁷, vengono concretati da elementi

⁵ Per questo modello, diventato classico, vd. Danesi (1998).

⁶ Si riscontra per esempio nella cosiddetta piccola pubblicità, cioè negli annunci pubblicati sui giornali e sempre più su internet, e nella pubblicità radiofonica, nella quale il carico è sì sulla parola, benché questa sia, ancora una volta, raramente autonoma, poiché in genere accompagnata da elementi sonori non verbali quali musiche e rumori di sottofondo (cfr. Sergio, 2004: 86-87).

⁷ Tali caratteristiche vengono rilevate, come non stupisce, in numerosi contributi sulla glottodidattica che si avvale di materiali audiovisivi: cfr. per es. Mastrogiacomini (1999: 128-129 e *passim*), Ballarin (2007: 12, 15), Benucci (2007: 119-120), Guidi (2010: 110), Pavan (2013: 123). In De Mancini-Himmrich (2006: 194-195) si propone un esempio di didattizzazione di uno spot dell'acqua Ferrarelle, nel quale vengono estratti *input*

quali la velocità d'eloquio, l'intensità della voce, l'intonazione, la regolazione dei turni dialogici ecc. (*ibidem*). Contestualizzando l'*input* linguistico, gli elementi extra- e paralinguistici ne facilitano la comprensione, anche nelle sue componenti pragmlinguistiche; con le efficaci parole di Paola Desideri (2003: 177) si può affermare che:

Il rilevante grado di marcatezza verbo-visiva del testo pubblicitario permette dunque, più e meglio di altre produzioni discorsive, di realizzare efficacemente nella classe di italiano L2 una didassi finalizzata a far riconoscere gli indicatori linguistici di forza pragmatica, a far identificare le funzioni e gli scopi del messaggio, a far ricostruire i significati, anche impliciti, degli slogan, insomma a far risaltare la valenza semiotica della dimensione iconico-segnica [...], incrementando di conseguenza la competenza comunicativa sia nella lingua d'arrivo che nella pratica quotidiana della lingua di partenza.

Per la loro grande diffusione, soprattutto in un paese come il nostro, in cui i *mass media* presentano un tasso di sovraffollamento pubblicitario fra i più alti del mondo (Sergio, 2016: 293), i TP sono facilmente e persino troppo reperibili; tale peculiarità, sottolineata già da Anthony Mollica in uno dei primi contributi sull'utilizzo di testi pubblicitari per la didattica delle lingue⁸, è facilmente riscontrabile facendo zapping alla TV, aprendo un qualsiasi giornale o navigando in Internet. Da questo dato di fatto derivano almeno una necessità e una possibilità didattica: da un lato la necessità di decifrare questi messaggi, che scandiscono la nostra quotidianità e che si pongono come una delle varietà dell'italiano⁹; dall'altro la possibilità di sfruttarne il potenziale implicito, poiché si tratta di testi di cui tutti abbiamo esperienza e su cui tutti possiamo formulare, e spesso formuliamo, un'opinione. Proprio questa familiarità con i TP – che spesso ci assediano, nonostante la possibile attuazione di strategie di evitamento – comporta un particolare rapporto docente-apprendente. Come più in generale nella didattica tramite supporti multimediali (Guidi, 2010: 110-116), il TP prevede e suggerisce un approccio di tipo collaborativo, nel quale cioè il docente può imparare dall'apprendente e da questi ricevere *input*, e la plausibilità di una chiave di insegnamento non impositivo, bensì interpretativo, aperto a soluzioni non univoche. A corollario della frequentazione quotidiana con i TP, portato della loro pervasività, vi sono altri vantaggi sia per l'apprendente sia per il docente. Al primo è infatti dato esercitare l'abilità interpretativa sui TP in qualsiasi momento: si

di tipo comunicativo (come la gestione dell'interazione), grammaticale e non verbale (per esempio la gestualità).

⁸ «Advertisements can be obtained fairly cheaply – for the price of a magazine – and should appear regularly on bulletin boards» (Mollica, 1979: 691). Benché diversi linguisti italiani si fossero interessati alla pubblicità tra la metà degli anni Sessanta e la metà dei Settanta, senza contare gli studi pionieristici di Bruno Migliorini e di Mario Medici, e benché l'approccio comparativo non fosse una novità (basti pensare al notissimo saggio di Gianfranco Folena *Analisi linguistica di contesti pubblicitari: «Metti un tigre nel motore»* [1977, ma pubblicato per la prima volta nel 1967 su «Sipradue»]), l'ampio contributo di Anthony Mollica ha il merito di aver portato l'attenzione, per la prima volta, sulla pubblicità come prezioso materiale didattico nella classe di lingua, peraltro rendendo disponibile un ampio *corpus* plurilingue che oggi, a più di quarant'anni dalla pubblicazione del saggio, mostra un interessante valore storico.

⁹ Apparirebbe infatti deficitario uno studio su un determinato *medium* che non tenesse conto della sua declinazione pubblicitaria: si pensi per esempio alla radio italiana, i cui contenuti pubblicitari occupano mediamente il 20% della programmazione totale. Si noti inoltre che i TP non possono mai essere autonomi, vincolandosi in modo imprescindibile, poiché necessariamente parassitario, al *medium* che li veicola e che li plasma; al contempo anche il *medium* trae la propria fisionomia dai TP, di diverso contenuto e di diversa qualità, che veicola.

potrebbe dire che ha la possibilità e la comodità di portare lo studio sempre con sé; il secondo può invece reperire i TP con grande facilità – come dicevamo, anche troppa – e anche diversificarli con frequenza.

Lavorare sui TP può presentarsi anche come una sfida, mirata a svelarne quelli che tempo fa, come abbiamo accennato *supra*, § 1, si chiamavano i “trucchi” dei pubblicitari e che oggi possiamo più neutralmente identificare come retoriche argomentative. Soprattutto gli apprendenti di livello più alto possono così svolgere un ruolo critico attivo nella scoperta del funzionamento della pubblicità, in particolare imparando a riconoscerne le figure stilistiche e retoriche impiegate¹⁰, attività che può essere propedeutica rispetto alla lettura e all’analisi di testi letterari più lunghi e complessi.

I TP sono didatticamente apprezzabili anche per la loro autenticità, naturalmente non nel senso di “spontaneità”¹¹, ma nel senso che si tratta di testi che si incontrano quando si fa esperienza diretta della lingua. L’importanza di avvalersi di testi autentici viene fortemente sottolineata anche dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER), che raccomanda di impiegare, in qualità di testi di apprendimento, testi che è possibile incontrare in contesti d’uso reali¹².

Inoltre il testo autentico rompe la monotonia di un insegnamento più tradizionalmente inteso e mantiene alta o aumenta la motivazione nel processo di apprendimento, motivazione che assume particolare importanza per gli apprendenti di più avanzata età anagrafica, il cui percorso didattico non è vincolato dall’obbligo scolastico. Va da sé che poi starà al docente didattizzare i TP in base al livello linguistico degli studenti, alle abilità che si intendono sviluppare, al sillabo. Se nella forma dello spot, in particolare, il testo autentico è in grado di restituire elementi reali quali i gesti, l’intonazione ecc., ciò naturalmente non significa che si tratti di uno spaccato di vita autentica; non a caso proprio sull’innaturalità delle situazioni inscenate negli spot, anche nel format teoricamente più realistico della cosiddetta *slice of life*, di norma fioriscono numerose parodie, pure didatticamente interessanti.

Un altro vantaggio dei TP risiede nella loro brevità, che ne consente l’utilizzo o meglio l’incastro, nelle loro diverse declinazioni mediatiche, nei vari momenti della lezione di lingua. In particolare, la brevità porta a preferire gli spot ad altre forme di racconto audiovisivo che di necessità andrebbero tagliate e (ri)contestualizzate; viceversa gli spot sono già stati sottoposti, a monte, a un processo che si definisce di *fictionising* (*fiction + advertising*), consistente nel concentrare una storia in un brevissimo lasso di tempo, omettendone, in ragione e forza della brevità, i tempi morti o gli aspetti più noiosi. Inoltre, dal punto di vista psicologico «La consapevolezza, da parte dello studente, della brevità del messaggio [che, per gli spot e i radiocomunicati si assesta sui trenta secondi, per un totale di circa settanta-ottanta parole], favorisce l’abbassarsi del filtro affettivo e il

¹⁰ Cfr. Caiazzo, Liotto, Morlicchio (2005), Uslenghi Manguasha, Lettieri, Colussi Arthur (1993: 289), Desideri (2005). Al proposito mi permetto di ricordare un’esperienza didattica svolta all’interno del corso di Linguistica italiana presso l’Università degli Studi di Milano (Corso di Scienze della Mediazione Linguistica e di Studi Culturali). Nel corso, rivolto agli studenti del primo anno della Laurea Triennale, era stata dedicata una sezione monografica dedicata al linguaggio pubblicitario; per rendere la lezione più interattiva si era deciso di aprire un gruppo FaceBook nel quale sia il docente che gli studenti potevano liberamente pubblicare foto e video pubblicitari relativi a quanto spiegato in classe; gli studenti sono stati entusiasti dell’esperienza e hanno continuato a partecipare attivamente al gruppo anche dopo la fine del corso.

¹¹ Parlare di testo autentico può sembrare, alle prime, un paradosso, considerando quanta attenzione, quanta progettualità e quanti interessi economici stiano dietro l’ideazione di una pubblicità.

¹² Per le tappe evolutive del QCER si rimanda a Marrazzo (2019) e ai contributi, pubblicati in questo stesso numero di *Italiano Lingua Due*, di Brian North (*The CEFR renewed: Inspiring the future of Language education*) e di Enrica Piccardo (*La mediazione al cuore dell’apprendimento linguistico per una didattica 3.0*).

contestuale innalzamento dell'interesse e del godimento del messaggio stesso, soprattutto in riferimento agli spot televisivi, in cui la componente verbale e quella visiva in movimento sono entrambe presenti»¹³.

A questo aspetto si correla un altro pregio dei TP, consistente nella loro elementarietà strutturale. Si tratta cioè di testi semplici non solo dal punto di vista linguistico, come vedremo meglio fra poco, ma anche per la loro struttura narrativa, che dispiega in modo stereotipico situazioni, ambienti, personaggi; per esempio, il bene da promuovere vi riveste quasi sempre, dal punto di vista narratologico, il ruolo di protagonista o di aiutante (cfr. Moro, 1991). Questa semplicità viene implicitamente riconosciuta nel QCER, che prevalentemente colloca i TP al livello A2¹⁴, e nei manuali di insegnamento di italiano per stranieri, nei quali i TP sono sfruttati con una certa frequenza¹⁵.

3.2. *Le potenzialità glottodidattiche dei testi pubblicitari*

Passando a esaminare più da vicino quali siano i contenuti linguistici che i TP consentono di meglio affrontare, si può anzitutto ricordare come negli studi sull'impiego glottodidattico della pubblicità vengano giustamente sottolineati gli aspetti "normali" del suo linguaggio e l'adesione al "comportamento linguistico del momento", ivi compreso il ricorso a espressioni standard come saluti, auguri, *routines* ecc., così rigettando l'idea fin troppo, erroneamente, vulgata secondo cui la lingua della pubblicità sia fantasiosa all'eccesso, spregiudicata, eclettica e dunque, in definitiva, una cattiva maestra di lingua¹⁶. Viceversa è piuttosto vero che pur essendole consentito di sfruttare creativamente le potenzialità della lingua, le infrazioni al codice sono limitate e riconoscibili, "marcate", come tali. Oltre che in quanto prototipo di lingua standard, la proposta di TP in classe può essere interessante per aprire una riflessione su varietà linguistiche che possono esservi eventualmente impiegate: si pensi per esempio ai registri informali adottati per certi tipi di prodotti o per rivolgersi a determinati target oppure si pensi alle varietà diatopiche, sfruttate in pubblicità come ambientazione e per connotare il bene pubblicizzato in senso locale, specialmente per enfatizzarne la genuinità (non a caso

¹³ Pavan (2013: 121). Nello stesso contributo la studiosa inquadra la brevità fra le caratteristiche che consentono alla pubblicità di aumentare il coinvolgimento degli studenti, che corrisponde al terzo degli obiettivi raggiungibili dall'insegnante attraverso la pubblicità, sintetizzati nella sigla ROAR: Rompere la monotonia; Ottenere Risultati; Aumentare il coinvolgimento degli studenti; Rendere il compito più interessante.

¹⁴ Nella griglia di autovalutazione compare nel box A2 relativo alla comprensione nella lettura («So leggere testi molto brevi e semplici e trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menu e orari. Comprendo lettere personali semplici e brevi», p. 34); riferimenti ai testi brevi, quali quelli pubblicitari, si trovano anche nelle competenze di livello A2 relative ad «Ascoltare annunci e istruzioni» («È in grado di afferrare l'essenziale in messaggi e annunci brevi, chiari e semplici», p. 85), ad «Ascoltare mezzi di comunicazione audio e registrazioni» (*ibidem*) e alla «Comprensione generale di un testo scritto» (p. 87). Quanto alla tipologia di testi, quelli pubblicitari si ritrovano nei domini pubblico e occupazionale (p. 61).

¹⁵ Lo spoglio dei volumi relativi ai livelli A1, B2, C1 di *Nuovo contatto. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri* (Piantoni, Bozzone Costa, Ghezzi, 2017) ha mostrato uno sfruttamento dei TP secondo un'emplare progressione: si va dal livello A1 in cui compaiono annunci stampa, che non sempre è dato sapere se autentici o meno, relativi a ristoranti, hotel, rivendita di oggetti usati, al livello C1 dove si sfruttano spot, interviste, testi di blog, volantini e cartelloni di propaganda politica ecc., fino a proporre un testo sulla lingua della pubblicità, passando per il livello B2 che propone attività a partire da volantini relativi ad eventi culturali, iniziative sociali e scientifiche, interviste e programmi radiofonici ruotanti a vario titolo sulla pubblicità.

¹⁶ Quadri di sintesi sulla lingua della pubblicità si trovano in Arcangeli (2008) e in Sergio (2016).

queste varietà sono specialmente sfruttate nel settore gastro-alimentare: cfr. Sergio, 2016: 320-321).

Fra l'altro se da un lato è ancora e sempre il QCER a raccomandare che l'apprendente dei livelli più alti (B2, C1, C2) venga esposto a queste varietà diatopiche, d'altro lato è pur vero che, almeno al livello fonetico, nel repertorio italiano un certo grado di marcatezza diatopica è non solo ineliminabile, ma in un certo senso, in pubblicità, raccomandabile, considerando che una pronuncia standard potrebbe apparire innaturale: «La parlata regionale, oltre a consentire di evocare la provenienza di determinati prodotti [...] è di per sé segno di genuinità, anche in considerazione del fatto che a tutt'oggi non [...] pare agevole individuare un italiano standard ampiamente riconosciuto e condiviso, sicché per essere autentico l'italiano deve tradire, seppur non troppo smaccatamente, le proprie origini, radicandosi in una realtà locale, anche se piuttosto ampia e dai confini non necessariamente netti» (Santulli, Silvestri, 2004: 236-237). Considerando l'astrattezza della pronuncia standard, appare meno persuasivo l'assunto da cui parte Tosi, 2014, secondo cui nella fonodidattica dell'italiano si dovrebbe offrire un modello neutro, nella «consapevolezza che esiste un unico modello di lingua a cui tutti dovrebbero aderire» (ivi: 40), individuando dunque negli spot testi particolarmente idonei poiché «spesso nelle pubblicità il testo viene recitato da attori con perfetta dizione» (*ibidem*).

I TP possono essere proficuamente impiegati anche per via dell'imitazione del parlato o meglio dei diversi tipi di parlato che spesso ne caratterizzano la lingua. In particolare i TP appaiono veicolati, didatticamente preziosi, di tratti prototipici quali i colloquialismi, le espressioni idiomatiche e le frequenti ripetizioni. Mentre attraverso i colloquialismi e le espressioni idiomatiche il pubblicitario intende ottenere una mimesi del *sermo cotidianus*, così da innescare un processo di confortevole identificazione o rispecchiamento fra il potenziale consumatore e la marca o il prodotto, così da «porre quelle basi di accordo che garantiscono il proseguimento del processo argomentativo di persuasione e di manipolazione» e da garantire «un'immediata riconoscibilità lessicale e [...] un'agevole comprensione testuale» (Diadori, 2008, 174), le ripetizioni sono funzionali alla chiarezza del messaggio, ragion per cui sono particolarmente frequenti nei TP più labili, come per esempio i radiocomunicati (Sergio, 2004: 290-299), o in quelli più lunghi, come le televendite; queste ultime appaiono peraltro molto utili per esporre gli apprendenti a testi orali a fluenza decisamente sostenuta ma tutto sommato semplici, anche per via del sostegno che le immagini, contestualmente, forniscono alle parole. Riconoscendo quali antenati delle televendite i discorsi di banditori e imbonitori del passato, capaci di travolgere e conquistare, con il loro eloquio fluente, anche il consumatore più dubbioso, Lavinio (1997: 31-32) sostiene che

Il parlato delle televendite ripropone [...] il medesimo tipo discorsivo di parlato pubblicitario “ingenuo”, dal ritmo velocissimo e incalzante, enfatico e spesso quasi “gridato” mediante un innalzamento del volume della voce teso a comunicare entusiasmo per le meraviglie del prodotto reclamizzato (Vanna Marchi insegna...). Contemporaneamente, la telecamera inquadra questo o quel particolare del prodotto offerto, da mostrare nella sua veste migliore e da fare osservare nei dettagli.

Da qui deriverebbe «un tipo di parlato ostensivo (piuttosto che descrittivo)», poggiante su riferimenti ai destinatari, frequentemente chiamati in causa attraverso allocutivi, e, grazie al frequente ricorso alla deissi, al contesto (ivi: 32)

A questi aspetti imitativi, intertestuali e idiomatici tipici dei TP si ricollegano alcuni contributi, dovuti in particolare a Paola Desideri¹⁷, che sottolineano come e quanto intensamente il linguaggio pubblicitario ricorra al riuso del nostro patrimonio proverbiale e più in generale di tutto quel repertorio idiomatico, letterario, cinematografico ecc. riconducibile al cosiddetto folklore verbale. Il riuso o più tecnicamente l'intertestualità paremiologica, consistente nella «ricontestualizzazione integrale o parziale di enunciati, o segmenti di essi, attinti da repertori linguistici ben noti alla comunità dei destinatari»¹⁸, è in effetti molto frequente in pubblicità e può per l'appunto essere integrale oppure parziale. Il primo è per esempio il caso di un TP della *Banca Commerciale Italiana*, che pubblicizza i suoi mutui domandando retoricamente «meglio due cuori e una capanna o due cuori e 100mq?», e della marca di integratori *Ginsana*, che recita: «mens sana in corpore sano»; il riuso parziale consiste invece nel recuperare solo in parte l'espressione nota, utilizzando stratagemmi vari, fra cui il rovesciamento semantico (così accade per la marca di raccoglitori *Kaos* che riproduce sul dorso opere d'arte e che ingiunge: «Impara l'arte... e non metterla da parte») o il ricorso alla derivazione, come nei casi di «la riunione fa la forza» o «chi ricerca trova»¹⁹. In entrambi i casi il riuso serve ad avvicinare il *brand*, a riattualizzare e rivitalizzare il linguaggio e ad attivare conoscenze pregresse grazie a una «cooperazione interpretativa» fra mittente e destinatario (Desideri, 2005). Nello specifico, per l'apprendente di italiano L2 il riuso è prezioso per conoscere espressioni particolari con cui altrimenti verrebbe difficilmente in contatto, come nel caso dei proverbi e dei modi di dire che trovano poco spazio nei manuali di L2, nei quali vengono semmai confinati all'interno di appendici.

Un'ulteriore opportunità didattica offerta dai TP, in parte correlata al riuso, deriva dall'osmosi fra lingua pubblicitaria e lingua comune e in particolare dagli influssi della prima sulla seconda. Nella pubblicità possono infatti trarre origine moduli stereotipici che grazie alla cassa di risonanza dei *mass media* ben presto si diffondono, con eventuali riadattamenti, nella lingua comune. Pensiamo a moduli espressivi relativamente recenti, come *Un diamante è per sempre* oppure *Che mondo sarebbe senza Nutella?*²⁰, che da coniazioni pubblicitarie sono entrati a tutti gli effetti nel nostro folklore verbale e che dunque sarebbe opportuno che venissero conosciuti anche da apprendenti di italiano L2²¹.

¹⁷ Si vedano Desideri (1996, 1997, 2005, 2008, 2011); inoltre Desideri, D'Angelo (2011) e Desideri, Sannazzaro (2012), utili per ricostruire, nonostante le ripetizioni, un *corpus* di testi ed esempi diacronicamente stratificato cui può attingere sia il linguista sia il docente che sia in cerca di materiale pubblicitario selezionato da sfruttare in classe. In termini pressoché equivalenti si può parlare, oltre che di riuso, di criptocitazione: cfr. Arcangeli (2008: 85-90) e Sergio (2004: 219-223).

¹⁸ Desideri (1996: 119). Per alcuni esempi di riuso, con finalità didattica, in pubblicità a stampa dei primi anni Ottanta, vd. inoltre Diadori (1986).

¹⁹ Le tipologie possibili di riuso parziale sono molte: cfr. ancora per es. «Mordi e Fuji», «Datti all'ittica» ecc., dove sarà importante che l'apprendente straniero riconosca l'idiomatismo originario. In ogni caso per le attività relative al riuso di espressioni proverbiali o idiomatiche l'apprendente dovrà auspicabilmente essere guidato dal docente (italofono o molto esperto di intertestualità).

²⁰ Cfr. Lavinio, 1997. La capacità della pubblicità di creare e imporre espressioni "riusabili" pare essersi affievolito negli ultimissimi anni; le più memorabili sono infatti per lo più ancorate al passato (per es., *Nuovo? No, lavato con Perlana!*, *Silenzio, parla Agnesi*, *Rowenta, per chi non si accontenta* ecc.; cfr. Sergio, 2012).

²¹ Su questa via, dovrebbe ormai essere stata superata la diffidenza verso testi troppo "pop". Per il passato si può ricordare l'atteggiamento motivatamente ostile di Pier Paolo Pasolini nei confronti della pubblicità e in particolare verso il tipo di espressività dello slogan: in un celebre articolo apparso sul «Corriere della Sera» (*Il folle slogan dei jeans Jesus*, 17 maggio 1973) e poi confluito negli *Scritti corsari* del 1975, Pasolini scriveva che «Lo slogan [...] deve essere espressivo, per impressionare e convincere. Ma la sua espressività è mostruosa perché diviene immediatamente stereotipa, e si fissa in una rigidità che è proprio il contrario dell'espressività che è eternamente cangiante, si offre ad un'interpretazione infinita. La finta espressività dello slogan è così la punta massima della nuova lingua tecnica che sostituisce la lingua umanistica. Essa è il simbolo della vita linguistica del futuro, cioè di un mondo inespressivo, senza particolarismi e diversità di culture,

In una classe di italiano L2 ci si può avvantaggiare dei TP anche in un altro settore in cui tipicamente si esprime la creatività pubblicitaria, cioè quello della formazione delle parole. In questo settore la pubblicità può raggiungere «un alto grado di sofisticazione linguistica» (Benucci, 2007, 121) formando originali derivati (per es. *merendare*), composti (*mangiapolvere*), parole macedonia (*morbistenza*) e giochi di parole vari (*Vetril, il puliziotto di casa*) con libera creatività, secondando una propensione ludica che, citando un'ultima volta il QCER, ha «spesso un ruolo importante nell'apprendimento e nel perfezionamento linguistico» (p. 69)²².

Vi sarebbero poi altri aspetti linguistici non esclusivi, ma particolarmente ricorrenti nei TP che li rendono pienamente idonei per l'insegnamento e per la riflessione sull'italiano, come l'articolo determinativo in funzione elativa (per es. *Voiello. La buona pasta di Napoli*), l'uso avverbiale di nomi o aggettivi (*Camminate Pirelli, Lava pulito*) o lo stile nominale (cfr. Moro, 1991; Lavinio, 1996: 27-29), a tacere delle potenzialità dei TP per l'insegnamento e per l'ampliamento dei lessici specialistici sempre più impiegati in pubblicità non solo per informare sul bene pubblicizzato, ma anche e soprattutto per ammantarlo di un *appeal* tecnicistico, indipendentemente dalle verosimili capacità di comprensione del pubblico cui sarebbe rivolto (cfr. Sergio, 2016: 317-318, e Sergio, 2007, in riferimento a TP di ambito medico-farmaceutico, che ricorrono al tecnicismo in modo intensivo e che perciò risulterebbero molto utili in un percorso di insegnamento della relativa lingua speciale).

4. SPUNTI APPLICATIVI E CONCLUSIONI

Appare dunque chiaro che i TP presentano caratteristiche che li rendono del tutto idonei a molteplici attività da svolgere in una classe di italiano L2/LS, attività peraltro variamente evidenziate, anche con la proposta di unità didattiche *ad hoc*, da diversi studi (cfr. Ballarin, 2007: 16-23; Benucci, 2007: 131-134; Guidi, 2010: 121-134). In linea generalissima e in considerazione del suo *côté* culturale, una lezione incentrata sulla pubblicità potrebbe essere avviata con un *brainstorming* in cui gli apprendenti stranieri siano richiesti di riportare alla memoria e di condividere con la classe esempi di pubblicità e quindi di dibattere su differenze e costanti, così agevolando lo sviluppo della consapevolezza sia culturale (riferita alla propria lingua, o inculturazione) sia interculturale (riferita a lingue seconde, o acculturazione). Al *brainstorming* possono seguire attività varie: di comprensione, lessico-grammaticali o, per gli apprendenti di livello più avanzato, volte al riconoscimento di argomentazioni e figure retoriche; fra le possibili attività si potrebbe proporre la parafrasi di titoli pubblicitari, che permetterebbe di migliorare le «capacità di compiere inferenze, [...] di manipolare gli elementi morfosintattici e lessicali, [...] di produrre un testo coeso e coerente» (Caiazza, Liotto, Morlicchio, 2005: 110), mentre il *main task* potrebbe consistere, una volta individuati alcuni dei meccanismi ricorrenti in pubblicità, nella progettazione e nella realizzazione di un TP, così stimolando e valorizzando la creatività degli apprendenti. Solo in uno stadio finale potrebbe eventualmente essere introdotta una riflessione metalinguistica relativa alla linguistica

perfettamente omologato e acculturato. Di un mondo che a noi, ultimi depositari di una visione molteplice, magmatica, religiosa e razionale della vita, appare come un mondo di morte.» (Pasolini, 2011: 17 maggio 1973. *Analisi linguistica di uno slogan*).

²² Sul potenziale persuasivo, nei TP, di quella che Jakobson chiama funzione poetica, cfr. Mollica (1979: 706), che parla di «*linguistic shock* – that is, [...] the conscious selection of words and expressions which have been crystallized in certain situations, acceptable and familiar to the reader, and transferring them to an “unusual” situation», e Lavinio (1997) che sottolinea come l'«azione d'urto» della creatività pubblicitaria si espliciti anche in una vera e propria mania di rinominazione del già noto.

oppure, nel riconoscimento di figure stilistiche e retoriche, all'analisi letteraria, così passando dalla considerazione della lingua *nella* pubblicità alla considerazione della lingua *della* pubblicità.

In ogni caso l'impiego di TP non dovrà essere fine a sé stesso, configurandosi magari come momento di svago o di distensione all'interno della lezione, bensì collocarsi all'interno di una progettazione didattica che ponga al centro gli apprendenti. Nel farlo, andrà tenuto conto sia del loro livello linguistico sia delle culture di provenienza, cioè, rispettivamente, dei due principali scogli in cui potrebbe incappare l'impiego glottodidattico dei TP: l'intercettazione dell'interlingua degli apprendenti e l'adeguatezza dei contenuti culturali proposti, che non dovrebbero essere troppo lontani rispetto a quelli dell'apprendente, poiché in questo caso potrebbe determinarsi un senso di straniamento, fino alla chiusura (cfr. Ballarin, 2007: 12-13).

Dunque preziosi non solo per lavorare sulla lingua, ma anche su quei valori, significati, sistemi simbolici di cui la lingua è veicolo, grazie alla loro natura plurisegnica i TP si prestano a un approccio interdisciplinare, trasversale, consentendo di sviluppare nell'apprendente conoscenze linguistiche, metalinguistiche e, trattandosi di testi autentici, anche sociolinguistiche. Esperienze sul campo dimostrano inoltre come i TP riescano a innescare una forte motivazione, a stimolare il raffronto interculturale e a sollecitare, se opportunamente stimolati con attività *ad hoc*, una partecipazione creativa e dunque un processo di apprendimento attivo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arcangeli M. (2008), *Il linguaggio pubblicitario*, Carocci, Roma.
- Ballarin E. (2007), "Materiale audiovisivo e glottodidattica", in Cardona, 2007, pp. 7-26.
- Benucci A., "Lingue straniere e pubblicità: pubblicità televisiva e insegnamento dell'italiano", in Cardona, 2007, pp. 107-136.
- Bogliolo G. (a cura di) (1997), *Percorsi intertestuali*, Schena, Fasano.
- Bonomi I., Masini A., Morgana S. (a cura di) (2003), *La lingua italiana e i mass media*, Roma, Carocci.
- Bonomi I., Morgana S. (a cura di) (2016), *La lingua italiana e i mass media*, Carocci, Roma.
- Caiazza L., Liotto M. R., Morlicchio E. (2005), "La pubblicità anima la didattica", in Lavinio, 2005, pp. 106-115.
- Caon F. (a cura di) (2010), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, UTET, Torino.
- Cardona M. (a cura di) (2007), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, UTET, Torino.
- Celentin P. (2007), *Applicazioni didattiche del video*, in Cardona, 2007, pp. 27-51.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Trad. it. (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Dahl S. (2004), "Cross-Cultural Advertising Research: What Do We Know About the Influence of Culture on Advertising?", in *Middlesex University Discussion Paper 28*: <https://ssrn.com/abstract=658221> o <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.658221>.
- Danesi M. (1998), *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica delle lingue*, Guerra, Perugia.

- De Mancini-Himmrich C. (2006), "Lingua italiana e pubblicità: testi pubblicitari come testi didattici", in Schafroth, 2006, pp. 181-200.
- De Mauro T. (1967), "Un linguaggio subalterno", in *Sipradue*, XII, pp. 5-8.
- Desideri P. (1996), "Il riuso linguistico nella comunicazione pubblicitaria", in Desideri, 1996, pp. 119-160.
- Desideri P. (1997), "Intertestualità e aspetti intertestuali nel discorso pubblicitario", in Bogliolo, 1997, pp. 343-376.
- Desideri P. (2005), "Per un'educazione intertestuale ai linguaggi: osservazioni sul rapporto letteratura-pubblicità", in Lavinio, 2005, pp. 183-199.
- Desideri P. (2008), "Pubblicità paremiologica e italiano L2: lingua e cultura in contesti didattici", in Mollica, Dolci, Pichiassi, 2008, pp. 173-199.
- Desideri P. (2010), "La pubblicità identitaria per l'apprendimento dell'italiano L2/LS", in Caon, 2010, pp. 142-152.
- Desideri P. (2011), "L'intertestualità paremiologica nel linguaggio pubblicitario italiano", in Franceschi, 2011, pp. 51-66.
- Desideri P. (a cura di) (1996), *La pubblicità tra lingua e icona*, Humana Editrice, Ancona.
- Desideri P. (a cura di) (1999), *Multimedialità e didattica delle lingue*, Mediateca delle Marche Editrice, Ancona.
- Desideri P., D'Angelo M. (2011), "Tradurre la pubblicità: aspetti interlinguistici, intersemiotici e interculturali degli annunci stampa italiani e tedeschi", in Massariello Merzagora, Dal Maso, 2011, pp. 297-318.
- Desideri P., Sannazzaro F. (2012), "La forza della parola pubblicitaria tra retorica, pragmatica e intertestualità", in Gargiulo, 2012, pp. 325-357.
- Di Passio I., Tettamanti V. (2004), *Parliamo con la pubblicità*, Guerra, Perugia, con DVD [già Welland (Ontario), Soleil].
- Diadori P. (1986), "Riferimenti culturali nella pubblicità italiana", in *Italienisch*, XVI, pp. 98-105.
- Folena G. (1977), "Analisi linguistica di contesti pubblicitari: «Mettili un tigre nel motore»", in Renzi, Cortelazzo, 1977, pp. 190-200.
- Franceschi T. (a cura di) (2011), *Ragionamenti intorno al proverbio*, Atti del II Congresso Internazionale dell'Atlante Paremiologico Italiano in memoria di Paola Chicco (Andria, 21-24 aprile 2010), Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Gargiulo M. (a cura di) (2012), *L'Italia e i mass media*, Aracne, Roma.
- Garzone G., Cardinaletti A. (a cura di) (2004), *Lingua, mediazione linguistica e interferenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Giacomelli R. (2003), "La lingua della pubblicità", in Bonomi, Masini, Morgana, 2003, pp. 223-248.
- Guidi E. (2010), "Guarda e impara... Un nuovo approccio all'uso di supporti audiovisivi in classe. Riflessioni ed esempi", in *Italiano LinguaDue*, n. 2, pp. 107-135: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/825>.
- Lavinio C. (1996), "La pubblicità nella didattica", in Quartu, 1997, pp. 23-37.
- Lavinio C. (a cura di) (2005), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Lavinio C. (a cura di) (2005), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Lombardo D., Nosengo L., Sanguineti A. M. (2004), *Italiano con la pubblicità. Imparare l'italiano con gli spot televisivi*, Guerra, Perugia, 3 voll. (Elementare, Intermedio, Avanzato), con VHS.

- Marrazzo L. (2019), “I livelli, le competenze e le attività linguistico-comunicative in L2 nel QCER (2001/2018)”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano L2*, Le Monnier, Firenze, pp. 72-89.
- Massariello Merzagora G., Dal Maso S. (a cura di) (2011), *I luoghi della traduzione. Le interfacce*, Atti del XLIII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Verona, 24-26 settembre 2009), Bulzoni, Roma.
- Mastrogiacomì F. (1999), “Il testo pubblicitario multimediale nella didattica della lingua straniera”, in Desideri P., 1999, pp. 121-153.
- Mastrogiacomì F. (2007), *Imparare a insegnare con la pubblicità*, Freefra.eu, 2007.
- Mollica A. (1979), “A Tiger in Your Tank: Advertisements in the Language Classroom”, in *The Canadian Modern Language Review*, XXXV, 4, pp. 691-743.
- Mollica A., Dolci R., Pichiassi M. (a cura di) (2008), *Linguistica e glottodidattica. Studi in onore di Katerin Katerinov*, Guerra, Perugia.
- Moro W. (1991), *Lettura e didattica del racconto visivo. Dal fumetto allo spot pubblicitario*, La Nuova Italia, Firenze.
- Pasolini P. P. (2011), *Scritti corsari*, Garzanti, Milano [versione e-pub].
- Pavan E. (2011), “Saper osservare la pubblicità come documento interculturale”, in *Revista de Italianistica*, XXI-XXII, pp. 123-148.
- Pavan E. (2013), “La cultura attraverso la pubblicità”, in *Italica*, 3, 90, f. 1, pp. 117-130.
- Piantoni M., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (2017), *Nuovo contatto. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*, voll. A1, B2, C1, Loescher, Torino.
- Quartu G. L. (a cura di) (1996), *Crescere con la pubblicità. Didattica e comunicazione pubblicitaria*, Atti del Convegno di Cagliari (14 dicembre 1996), Artigianarte, Cagliari.
- Renzi L., Cortelazzo M. A. (a cura di) (1977), *La lingua italiana oggi: un problema scolastico e sociale*, il Mulino, Bologna.
- Rossi Massimi, L. (2014), “L’editoria italiana per stranieri. Guerra, Bonacci, Alma ed Edilingua”, in *Italica*, vol. 91, n. 1, pp. 43-58.
- Santulli F., Silvestri F. (2004), “Appropriazione e straniamento: lingua, cultura e interferenza nella pubblicità”, in Garzone, Cardinaletti, 2004, pp. 233-254.
- Schafroth E. (a cura di) (2006), *Lingua e mass media in Italia. Dati, analisi e suggerimenti didattici*, Romanistischer Verlag, Bonn.
- Scicolone A. (2018), “‘Carosello’ in aula. Storia e cultura italiana in una lezione di lingua”, in *Cuadernos de Filología Italiana*, 25, 12, pp. 113-133.
- Semplici S. (2019), *I manuali di italiano L2: indicazioni per una scelta consapevole*, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano L2*, Le Monnier, Firenze, pp. 297-337.
- Sergio G. (2004), *Il linguaggio della pubblicità radiofonica*, Aracne, Roma.
- Sergio G. (2005), “Gli usi terminologici in pubblicità: una prospettiva ‘orizzontale’ e una ‘verticale’”, in *La formazione in terminologia*, Atti del Convegno Ass.It.Term – SSLMIT (Portico di Romagna, 29-30 aprile 2005), nella rivista del SITTEC “Mediazioni” (2006):
<http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/images/stories/3%20sergio.pdf>.
- Sergio G. (2007), “La salute in vendita. Un sondaggio lessicale sulla lingua medico-pubblicitaria”, in *Lingua Italiana d’Oggi*, IV, pp. 279-316.
- Sergio G. (2012), *Odissea nella pubblicità 2001-2011*, in *Treccani Magazine*, *La lingua italiana*:
http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/lingua/Sergio.html.
- Sergio G. (2016), “La lingua della pubblicità”, in Bonomi, Morgana, 2016, pp. 291-331; con un’appendice di testi on-line, pp. 65-81.
- Simone R. (1976), *Libro d’italiano*, La Nuova Italia, Firenze.

- Sobrero A. A. (2001), “La pubblicità ha cambiato pelle”, in *Italiano e Oltre*, XVI, pp. 180-181: <http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/08/ITALIANO-OLTRE-2001-n.-3.pdf>
- Statera G., Bentivegna S., Morcellini S. (1990), *Crescere con lo spot. Pubblicità televisiva e socializzazione infantile*, Nuova ERI, Torino.
- Tosi A. (2014), “La pubblicità per creare attività di pronuncia”, in *Bollettino Itals*, Febbraio 2014, 12, 52, pp. 35-52: <https://www.itals.it/le-pubblicit%C3%A0-creare-attivit%C3%A0-di-pronuncia>.
- Uslenghi Miguasha R., Lettieri M., Colussi A. G. (1993), “L’uso della pubblicità nei corsi d’italiano come lingua seconda”, in *Languages Annals*, 4, pp. 278-295.

L'APPROCCIO ALLA TRADUZIONE IN ITALIANO DA PARTE DEGLI STUDENTI CINESI DEL CORSO DI LAUREA IN MEDIAZIONE LINGUISTICA E CULTURALE

*Clara Bulfoni*¹

Questo contributo intende presentare l'esperienza di una “non-addetta” ai lavori, ovvero non competente nell'insegnamento della lingua italiana a stranieri, e nello specifico ai cinesi; tuttavia, in qualità di docente per gli insegnamenti di lingua cinese presso il Corso di laurea triennale in mediazione linguistica e culturale dell'Università degli Studi di Milano, valuto tra gli altri gli studenti sinofoni del *curriculum* Stranimedia rivolto agli studenti stranieri. Nell'articolo presento alcuni casi di errori grammaticali e sintattici e di imprecisioni lessicali, tratti dai testi di traduzioni, dal cinese all'italiano, degli studenti cinesi giunti nel nostro ateneo attraverso il Programma Marco Polo. È infatti richiesto agli studenti del terzo anno, sia italo-foni che sinofoni, di cimentarsi con la traduzione di un brano con l'ausilio di un dizionario: ciò perché, per diventare mediatori linguistici e culturali, è necessario sviluppare competenze linguistiche e culturali nelle due lingue. Nel programma del corso sono naturalmente consigliati i migliori dizionari – sia da cinese a italiano sia da cinese a inglese –; consiglio spesso disatteso dagli studenti cinesi che si presentano con dizionari tascabili, solitamente editi in Cina, utili solo per la comunicazione quotidiana.

Verranno anche presi in esame esempi di elaborati finali del triennio e tesi magistrali: la prassi degli studenti cinesi è quella di scrivere i lavori in cinese, basandosi su fonti prevalentemente cinesi, e poi tradurli in italiano utilizzando i traduttori elettronici.

1. IL PROGRAMMA MARCO POLO

Il Programma Marco Polo è stato lanciato nel 2004 dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI), su diretta sollecitazione della Presidenza della Repubblica Italiana, al fine di incrementare la presenza di studenti cinesi nei nostri atenei. A seguito di un accordo intercorso tra il Governo italiano e il Governo cinese, la pre-immatricolazione e l'iscrizione al corso propedeutico di lingua italiana organizzato presso atenei italiani facilitano il rilascio dei visti di ingresso per studio. Al termine del corso intensivo, della durata di dieci mesi, è richiesta la certificazione B1 (preferibilmente B2) per poter accedere e seguire i corsi di laurea. Tuttavia, come riportano Bagna e Scilbetta (2018: 65):

Considerato il fatto che i descrittori del livello B1 riflettono una competenza parziale e non ancora autonoma degli apprendenti, l'accesso a studi universitari disciplinari con questo livello appare una sfida piuttosto complessa per gli studenti Marco Polo. Tutto ciò si accompagna a un'assenza

¹ Università degli Studi di Milano.

di regolamentazione sulle competenze in ingresso degli studenti: al momento, infatti, non esistono livelli linguistico-comunicativi di sbarramento per l'accesso a questi percorsi di studi.

È stato per questo motivo che all'inizio del 2013 è stato organizzato un corso introduttivo alla lingua e cultura cinese rivolto ai docenti italiani del Progetto Marco Polo a cura dell'Istituto Confucio dell'Università degli Studi di Milano, in modo da poter illustrare loro le caratteristiche di base della lingua cinese e comprendere, quindi, quali sono le principali differenze fra una lingua isolante, come il cinese, e una lingua flessiva, come l'italiano. In particolare, sono stati analizzati i seguenti punti:

- 1) Il sistema scolastico cinese: come è organizzata l'istruzione primaria e secondaria
- 2) La struttura della parola: differenza tra carattere e parola
- 3) Analisi delle strutture grammaticali e sintattiche della lingua cinese
- 4) Le trascrizioni fonetiche: *pinyin*, *Wade-Giles*, *Yale*, *E.F.E.O.*

In quell'occasione è stato anche preparato un glossario bilingue dei termini grammaticali e un elenco di espressioni di uso comune.

2. IL SISTEMA SCOLASTICO CINESE

L'attuale sistema di istruzione cinese si basa sulla *Legge sull'istruzione della Repubblica popolare cinese* (*Zhonghua renmin gongheguo jiaoyufa* 中华人民共和国教育法) adottata nel corso della Terza Sessione dell'Ottava Assemblea Nazionale del Popolo il 18 marzo 1995, promulgata con l'Ordine n. 45 del Presidente della Repubblica lo stesso giorno, ed effettiva dal 1° settembre 1995².

Va sottolineato che studiare in Cina non è facile: infatti, il sistema di valutazione è molto selettivo, la competizione fra gli alunni è molto diffusa e il principio della meritocrazia aiuta gli insegnanti a gestire classi di solito assai più numerose delle nostre (con anche 50-60 alunni per classe).

In base alla *Legge sull'istruzione obbligatoria della Repubblica popolare cinese* (*Zhonghua renmin gongheguo yiwu jiaoyufa* 中华人民共和国义务教育法), adottata nel corso della Quarta sessione della Sesta Assemblea del Popolo il 12 aprile 1986 e emendata nel corso della ventiduesima sessione del Comitato Permanente della Decima Assemblea Nazionale del Popolo il 29 giugno 2006, l'istruzione obbligatoria (*yiwu jiaoyu* 义务教育) è di 9 anni così suddivisi³:

- istruzione primaria (*chudeng jiaoyu* 初等教育), ovvero la scuola primaria (*xiaoxue* 小学) di 6 anni;
- istruzione secondaria di 1° grado (*zhongdeng jiaoyu* 中等教育), ovvero la scuola secondaria di 1° grado (*chujun zhongxue* 初级中学, abbreviata: *chuzhong* 初中) di 3 anni.

Dagli anni '90 del secolo scorso è stato abolito l'esame di licenza secondaria, ma al termine del nono anno, per accedere alla scuola secondaria di 2° grado, è stato istituito l'esame di ammissione (*zhongkao* 中考).

La scelta per gli studi superiori, che durano tre anni, può essere fatta tra:

² Il testo completo della legge è consultabile in <http://www.china.org.cn/english/education/184669.htm>, "Education Law of the People's Republic of China".

³ Cfr. http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2803/200907/49979.html, "Compulsory Education Law of the People's Republic of China".

- scuola secondaria di 2° grado a indirizzo generale (*gaoji zhongxue* 高级中学, abbreviata in *gaozhong* 高中), l'equivalente dei nostri licei, per poter poi accedere all'università. Al termine del 1° anno, dopo avere superato l'esame di fine anno scolastico (il *huikao* 会考, ovvero l'esame collettivo per studenti provenienti da scuole diverse), gli studenti devono decidere quale percorso formativo seguire: indirizzo scientifico (*like* 理科) o indirizzo umanistico (*wenke* 文科).
- istituto professionale (*zhongdeng zhiye xuexiao* 中等职业学校, abbreviato in *zhongzhi* 中职) e istituto specialistico (*zhongdeng zhuanke xuexiao* 中等专业学校, abbreviato in *zhongzhuan* 中专), al termine dei quali si può accedere direttamente al mondo del lavoro, oppure partecipare agli esami di ammissione per poter iscriversi a istituti tecnici superiori (*zhuanke* 专科).

Al termine dei tre anni di scuola secondaria di 2° grado è possibile accedere all'istruzione superiore (*gaodeng jiaoyu* 高等教育) che comprende:

- corsi di laurea di 1° livello (*benke* 本科), a cui possono seguire master (*shuoshi* 硕士) e dottorato (*boshi* 博士);
- corsi presso istituti specialistici superiori (*zhuanke* 专科).

Tuttavia, per accedere all'istruzione superiore è necessario partecipare all'esame di ammissione all'università, il temuto *gaokao* 高考⁴, l'incubo e la più grande fonte di stress e di preoccupazione per studenti e familiari fin dai tempi delle scuole primarie. Gli esami di ammissione all'università sono i più importanti per gli studenti cinesi: sono coordinati su scala nazionale e organizzati a livello nazionale o provinciale; sono stati ripristinati nel 1977 – al termine della Rivoluzione culturale – e da allora hanno subito numerose modifiche (è attualmente in corso una ulteriore riforma⁵). Il *gaokao* si tiene solo una volta all'anno, di solito all'inizio di giugno.

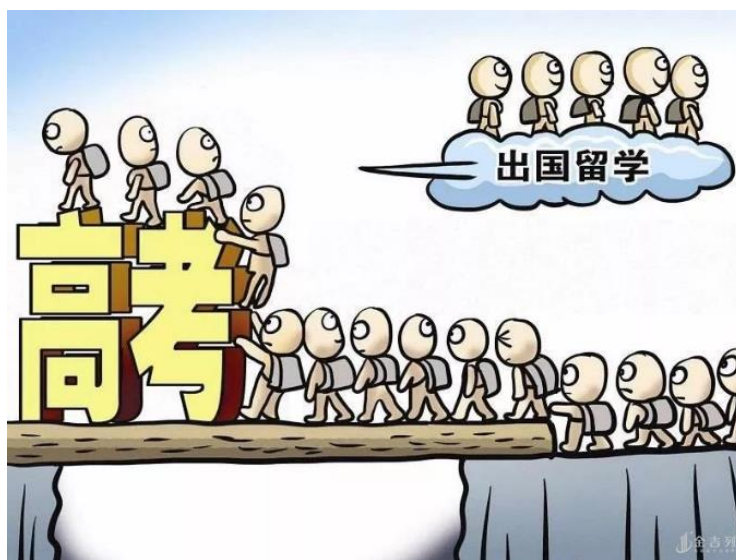
Per gli studenti che non hanno superato l'esame di ammissione oppure che hanno raggiunto un punteggio troppo basso per poter accedere a buoni atenei, la scelta del percorso di studio all'estero è quasi inevitabile. Le conoscenze pregresse sono, per la maggior parte dei casi, insufficienti, a parte per gli studenti del politecnico che, grazie alla solida preparazione scientifica ricevuta nelle scuole secondarie, non hanno grande difficoltà a seguire i corsi e a partecipare agli esami. Il problema di integrazione nel sistema universitario italiano sussiste, quindi, prevalentemente per gli studenti che seguono l'indirizzo umanistico. Oltre al problema linguistico, ovvero la scarsa conoscenza dell'italiano, come precedentemente già sottolineato, manca loro la capacità di studiare in modo autonomo, senza la solerte sollecitazione degli insegnanti cinesi che spingono gli studenti alla competizione. Inoltre, essendosi sempre basati su uno studio mnemonico delle materie, mancano di approccio critico e scientifico nell'affrontare i programmi d'esame e, soprattutto, nell'elaborare la tesi finale.

Un detto cinese descrive il *gaokao* come “una grande armata che attraversa una passerella” (*qian jun wan ma guo dumuqiao* 千军万马过独木桥) per poter accedere alle migliori università:

⁴ *Gaokao* 高考 è l'abbreviazione di *gaodeng xuexiao zhaosheng kaoshi* 高等学校招生考试

⁵ Per un'esaustiva analisi sul progetto di riforma del *gaokao* cfr. Stafutti, 2018: 73-93.

Figura 1. Immagine raffigurante l'“esercito” di candidati che attraversa la passerella e cerca di scalare il gaokao, mentre sulla nuvoletta ci sono i giovani che vanno a studiare all'estero (chuguo liuxue 出国留学)⁶.



3. ANALISI DEGLI ERRORI GRAMMATICALI E SINTATTICI E DELLE IMPRECISIONI LESSICALI

Mi sono focalizzata sulla proposizione relativa, di difficile uso per i sinofoni (ma non solo per loro!). Una caratteristica della struttura sintattica cinese è che, nell'ordine delle parole nella frase, il determinante (d) precede sempre il determinato (D). Il rapporto di determinazione deve essere reso per mezzo della particella strutturale *de* 的, marca di modificazione della parola, inserita tra il determinante e il determinato. Possono avere funzione di determinante anche le frasi soggetto-predicato-[oggetto]. Queste frasi equivalgono alle nostre relative e la particella *de* 的 è, in questo caso, sempre obbligatoria e sostituisce i pronomi relativi italiani che non hanno equivalenti in cinese e vengono quindi tutti resi per mezzo della particella strutturale *de* 的 (Bulfoni, Sun, 2019: 68-70; Abbiati, 1998: 101-104).

Esempi di questa incapacità di rendere le frasi relative sono presi dalle traduzioni dei brani dal cinese all'italiano che vengono proposti a tutti gli studenti all'esame scritto del terzo anno durante il quale è richiesto, come già sottolineato, l'uso del dizionario:

- (1) 不开“两会”的时候，它既是全国人大常委会的会议和办公地点，又是中华人民共和国党和国家举行政治、外交和文化活动的场所。

Studente: Quando non si fa “due conferenze” il parlamento popolare anche per Quan Guo Ren Da Chang Wu Wei Yuan Hui si può fare conferenza e anche come un ufficio. Anche è un luogo si fa politica e anche culturale.

⁶ Fonte: <http://tushuo.jk51.com/tushuo/5917801.html>.

Traduzione corretta: Quando non si tengono le “due conferenze”⁷, esso [il Palazzo dell’Assemblea del popolo] è **sia** il luogo di lavoro e di riunioni del Comitato permanente dell’Assemblea nazionale del popolo, **sia** il luogo **in cui** il partito e il governo della RPC svolgono attività politiche, diplomatiche e culturali.

- (2) 在那里召开的会议都是在全国范围内最重要的会议。

Studente: Di là, convocare le riunioni sono molto importante riunione in CINA.

Traduzione corretta: Le riunioni che qui si convocano sono le (riunioni) più importanti nell’ambito dell’intero paese.

- (3) 火把节那天，彝族人居住的地区到处是火把的海洋，到处是歌舞的海洋，人们还表演着精彩的节目。

Studente: Nella festa fiaccola, il popolo di nazionalità **Li** vivere il luogo come è la mare di fiaccola, è la mare di canto e ballo, persone fare il magnifico show.

Traduzione corretta: Il giorno della Festa delle torce, la zona **in cui** vivono le persone di etnia **Yi** è ovunque un oceano di fiaccole, è ovunque un oceano di canti e di balli, le persone inoltre eseguono magnifici spettacoli.

Nel caso (1), a parte la non resa delle proposizioni relative, è stata omessa anche la costruzione della congiunzione correlativa *ji* 既...*you* 又... (sia...sia...) che in cinese si usa solo con predicati verbali o aggettivali (Bulfony, Sun, 2018: 8; 298). Inoltre lo studente non riesce a tradurre “Quan Guo Ren Da Chang Wu Wei Yuan Hui”⁸, ovvero Comitato permanente dell’Assemblea nazionale del popolo, e lo trascrive in *pinyin*⁹, tra l’altro sbagliato, perché non sa distinguere la differenza tra carattere e parola.

Nel caso (2) lo studente ha ignorato completamente la particella strutturale *de* 的 e ha tradotto una parola di seguito all’altra.

Anche nel caso (3) è stata ignorata la particella strutturale *de* 的 e, inoltre, siamo in presenza di imperfezioni lessicali: una delle minoranze etniche della Cina è quella degli Yi, stanziati nello Yunan, Sichuan, Guizhou e Guangxi, ovvero le provincie sud-occidentali. Un buon dizionario riporta la corretta trascrizione e presentazione.

⁷ Si tratta di due importanti riunioni che si svolgono annualmente in primavera circa nelle stesse date: la *Zhongguo renmin zhengzhi xieshang huiyi* 中国人民政治协商会议, la Conferenza politica consultiva del popolo cinese, composta dai rappresentanti del Partito comunista cinese (il principale partito politico della Repubblica popolare cinese) e dai rappresentanti degli otto partiti minori e dei deputati indipendenti (rappresentanti di corporazioni, minoranze etniche e religiose, ecc.), e la *Quanguo renmin daibiao dahui* 人民代表大会, l’Assemblea nazionale del popolo.

⁸ La corretta trascrizione in *pinyin* è *Quanguo renda changwu weiyuanhui*, in cui *renda* 人大 è l’abbreviazione di *Quanguo renmin daibiao dahui* 人民代表大会, ovvero l’Assemblea nazionale del popolo, legittimata dalla Costituzione come “organo supremo del potere dello Stato” (art. 57), e composta dai delegati eletti a suffragio indiretto. Essa ha sede a Pechino e si riunisce in sessione plenaria una volta l’anno su convocazione del suo Comitato permanente (Rinella, 2006: 49-61 e 99-101).

⁹ Il *pinyin* significa letteralmente “combinare i suoni (in sillabe)”: esso è il sistema di trascrizione in lettere dell’alfabeto latino delle forme grafematiche cinesi, adottato l’11 febbraio 1958 nel corso della V Sessione della I Assemblea Nazionale del Popolo, in seguito alla riforma della lingua e della scrittura intrapresa dopo il 1949. Nella trascrizione in *pinyin* le parole bisillabiche o polisillabiche devono essere scritte unite, senza uno spazio tra le singole sillabe.

Un esempio eclatante di errori sintattici e grammaticali e di imperfezioni e omissioni lessicali è il seguente:

- (4) 在他办了公司, 忙得连春节也没有时间回家的时候, 母亲坐了十二个小时的火车, 专门给他送来了自己亲手包的饺子。

Studente: Lui **fonda** il compagnia, non può tornare a casa in Festa di primavera, la madre **prende** il treno con dieci ore, lo **consegno** il ravioli a lui **da se stessa**.

Traduzione corretta: **Quando** lui, avviata la società, **era così occupato** da non avere **neppure** il tempo di tornare a casa per la Festa di primavera, la madre **ha viaggiato** in treno per dodici ore per portargli espressamente i ravioli che lei stessa con le proprie mani **aveva preparato**.

Nel caso (4) sono evidenti numerosi errori e omissioni lessicali:

- La costruzione *zai ... deshibou* 在...的时候 (quando..., mentre...) è una subordinata temporale che in cinese, come tutte le proposizioni subordinate, precede sempre la proposizione principale. In questo caso lo studente l'ha omessa (Bulfony, Sun, 2018: 6).
- Il suffisso verbale *le* 了 è qui presente dopo tre verbi: *ban* 办 “avviare”, *zuo* 坐 “sedersi”, ma anche “prendere un mezzo di trasporto” e *songlai* 送来 “regalare”, ma anche “consegnare”. Il suffisso verbale *le* 了 è una marca perfettiva ed esprime l'aspetto compiuto (in italiano va, quindi, reso con un tempo verbale passato)¹⁰; la proposizione, il cui predicato verbale è seguito dal suffisso *le* 了, è indipendente solo in determinate condizioni, tra cui quella che l'oggetto deve essere modificato da un determinante. Nel caso di *ta ban le gongsi* 他办了公司, l'oggetto non è modificato e quindi è una subordinata temporale e corrisponde al nostro participio passato, “lui, avviata la società,...” (Bulfony, Sun, 2018: 42-44). Nel secondo caso, invece, si tratta del complemento verbale di durata di tempo e risponde alla domanda “per quanto tempo?”: *zuo le sbier ge xiaoshi de huoche* 坐了十二个小时的火车 “ha viaggiato in treno per dodici ore”. In questo caso il complemento di durata di tempo (*sbier ge xiaoshi* 十二个小时, “dodici ore”) diventa il determinante dell'oggetto *huoche* 火车 “treno” (Bulfony, Sun 2018: 143-145).
- La particella strutturale *de* 得 nella frase che inizia con *mang de* ...忙得...introduce il complemento di grado con il quale si vuole specificare come avvengono o sono avvenute le azioni espresse dal verbo: “era così occupato...” (Bulfony, Sun, 2018: 57-58). Anche in questo caso lo studente l'ha omessa.
- La costruzione *lian...ye...* 连...也..., “persino...”, in questo caso “neppure..” poiché il verbo è preceduto dall'avverbio di negazione *mei* 没, enfatizza l'elemento introdotto da *lian* 连 (Bulfony, Sun 2018: 299).
- *ziji qinshou bao de jiaozi* 自己亲手包的饺子 “i ravioli che lei stessa con le proprie mani aveva preparato”: in questo caso è stata del tutto ignorata la proposizione relativa, determinante di “ravioli” (*jiaozi* 饺子).

¹⁰ Per quanto riguarda la resa dei tempi verbali da parte di apprendenti sinofoni cfr. Prina, 2013.

Come si può evincere dagli esempi sopra riportati, gli studenti cinesi non sanno rendere in italiano le strutture grammaticali e sintattiche della propria L1. È sempre stato consigliato loro di frequentare i compagni italiani e di partecipare alle lezioni del terzo anno che prevedono l'approccio alla traduzione di brani dal cinese. Con l'ausilio dei compagni e sotto la guida del docente riuscirebbero a capire come analizzare la rigida catena sintattica della frase cinese per renderla poi in italiano. Purtroppo l'affluenza non è grande, e solo coloro che seguono regolarmente riescono, alla fine, a svolgere un discreto lavoro.

È stata rilevata anche una scarsa conoscenza della politica cinese. In un brano da tradurre è stato proposto il tema del “sogno cinese” (*Zhongguomeng* 中国梦), ovvero l'esigenza di rinascita nazionale che il Presidente Xi Jinping ha menzionato, per la prima volta, nel discorso pronunciato durante il XVIII Congresso del Partito comunista cinese svoltosi nel novembre del 2012. Facendo leva sul sentimento patriottico, egli si riferisce allo stato d'animo che ha contraddistinto la società cinese a partire dalle Guerre dell'Oppio (1839-1842 e 1856-1860) e dai successivi Trattati ineguali, il cosiddetto “secolo di umiliazione nazionale” (*bainian guochi* 百年国耻). Lo slogan, sempre attuale, è riportato sui manifesti affissi in strada e sulle testate dei quotidiani.

Figura 2. Un esempio di manifesto inneggiante lo slogan “Costruiamo insieme il Sogno cinese” (*gongzhu Zhongguomeng* 共筑中国梦)¹¹



Quasi tutti i manifesti riportano anche la traduzione in inglese e il motto (*Zhongguomeng* 中国梦) è considerato, dal *Dizionario del cinese moderno* (*Xiandai hanyu cidian* 现代汉语词典, 2016: 1695)¹² una parola, in quanto, nella trascrizione fonetica, non c'è spazio tra *Zhongguo* e *meng*. A parte alcuni studenti che l'hanno tradotto correttamente, la maggior parte l'ha reso con “speranza cinese”, “la Cina dei sogni”, “il sogno statale”.

¹¹ Fonte: https://www.16pic.com/pic/pic_8369400.html.

¹² Così lo definisce il dizionario, considerato “la bibbia” del cinese moderno: “指实现中华民族伟大复兴的梦想，基本内涵是国家富强、民族振兴、人民幸福。Indica la realizzazione del sogno della grande rinascita nazionale. I contenuti principalmente sono: paese ricco e forte, sviluppo nazionale, popolo felice”.

4. ANALISI DEGLI ELABORATI FINALI TRIENNALI E DELLE TESI MAGISTRALI

Alla richiesta di tesi da parte di studenti sinofoni – ma non solo – viene, innanzitutto, indicato il documento pubblicato in Ariel¹³, “Indicazioni pratiche per la stesura della prova finale triennale e della tesi magistrale”, in cui la prima parte è più teorica (come svolgere le ricerche bibliografiche, come procedere nella stesura, ecc.), mentre la seconda parte è più pratica (come configurare il testo e la bibliografia, come fare le citazioni, ecc). Recentemente è stato loro fornito anche un tutoraggio tenuto da una nostra dottoranda.

I primi laureandi si sono applicati nella compilazione dell’elaborato facendo ricorso, per la forma in italiano, al China Desk presente in Ateneo o a amici o compagni italofofi. Con il passare del tempo hanno scoperto Google translator (Google non è accessibile in Cina) o altri programmi che offrono online traduzioni automatiche (come Oulu 欧路 e Youdao 有道 per le lingue europee).

Un esempio di traduzione automatica è il seguente:

Con il continuo aggiornamento della “busta rossa online”, “afferrare le buste rosse” perché una busta rossa online può essere presa dalle diverse persone che condividono il importo della busta rossa.

La busta rossa non solo ha un fascino affascinante nel paese, ma ha anche una crescente influenza nel mondo. Dopo che molti stranieri sono arrivati in Cina, hanno appreso rapidamente le benedizioni come “Congratulazione per diventare ricco”, se qualcuno gli regala una busta rossa, saranno anche disposto ad accettarlo. Credono che, come fanno i romani, la busta rossa è un rispetto per le usanze cinesi.

“Congratulazione per diventare ricco” è sicuramente la traduzione inesatta di *gongxi facai* 恭喜发财, ovvero “augurare la ricchezza”, formula di augurio del capodanno cinese, la Festa di primavera, durante la quale viene consegnata ai bambini una “busta rossa” (*hongbao* 红包) contenente un dono simbolico in denaro. Nel presentare la “borsa rossa online” non è chiaro a cosa si riferisca lo studente e quale sia il suo scopo. Sarebbe stato sufficiente fare un’ulteriore ricerca e citare, ad esempio, Fazzari¹⁴:

Con la tecnologia la busta rossa inizia a conoscere nuove declinazioni: in occasione del Nuovo Anno, sta prendendo piede l’abitudine di scambiare buste rosse anche tra amici, ma virtuali. Solitamente vengono inviate tramite Wechat (*Weixin* 微信). Gli importi sono solitamente modesti, e si limitano a un valore simbolico. Ad esempio, 6,6 *Renminbi*. Ricordiamo che 6 è il numero che promette facilità di realizzazione, come nel detto *liu liu da shun* 六六大顺, 66 e vai in scioltezza. Oppure si possono inviare 8,88 *Renminbi*, ad augurare ricchezza per l’anno nuovo. 8 è omofono di *fa* 发, che rimanda a *facai* 发财, arricchirsi.

Non c’è stato invece modo di capire l’espressione “come fanno i romani”, non avendo il testo originario in cinese a disposizione.

¹³ Ariel è la piattaforma dell’Università degli Studi di Milano utilizzata dai docenti per mettere a disposizione degli studenti materiali didattici testuali o multimediali o per proporre discussioni e attività online.

¹⁴ <http://www.nazarenafazzari.it/la-busta-rossa-%E7%BA%A2%E5%8C%85/>.

Alla domanda “Chi ha tradotto?”, gli studenti rispondono di aver fatto ricorso ai programmi di traduzione automatica online. A questo punto devo chiedere di spiegarmi in cinese il senso della frase per poterla rendere accettabile e, soprattutto, comprensibile.

Un altro esempio di traduzione approssimativa è il seguente:

Il cinese come forma di scrittura **ideografica**, presenta una caratteristica che supera la finalità funzionale della trasmissione delle informazioni linguistiche, e rappresenta pertanto qualcosa che va oltre alla **funzionalità di simbolo grafico della pura sintesi semantica**.

“Scrittura ideografica”: la corretta definizione è “scrittura grafematica”. Gli ideogrammi, infatti, sono solo una delle 6 categorie in cui lo studioso Xu Shen nel 200 d.C. ha suddiviso i caratteri cinesi¹⁵. Non c’è stato modo di capire il significato “funzionalità di simbolo grafico della pura sintesi semantica” perché lo studente non è stato in grado di fornire spiegazioni neppure in cinese.

Difficile è far capire ai laureandi l’importanza delle fonti che devono essere indicate nel testo e poi riportate integralmente nella bibliografia finale.

Le fonti utilizzate sono sempre prevalentemente cinesi, soprattutto saggi che si scaricano dal sito a pagamento CNKI (China Knowledge Resource Integrated Database – *Zhongguo zhiwang* 中国知网), come nel caso di una tesi magistrale in cui il candidato ha elencato 13 pagine di bibliografia solo ed esclusivamente di fonti cinesi. Non sanno però scegliere le fonti più recenti come nel seguente caso:

Citando ad esempio la posta elettronica, ogni giorno sono oltre **15 milioni** [??] le persone che inviano email tramite la casella telematica (Xu Zhongning 2004: 2).

Lo studente è stato invitato a consultare il sito CNNIC (China Internet Network Information Center) che, dal 1997, pubblica due volte all’anno rapporti ufficiali sulla comunità di Internet, per aggiornare i dati sull’affluenza degli internauti. Gli è stato anche regalato il volume *Media in Cina oggi* a cura di Lupano (2010), ma non è stato consultato.

Un altro problema, dopo aver cercato di rendere leggibile il loro lavoro, è l’esposizione durante la discussione. Abituati alla memorizzazione, i candidati preparano, o si fanno aiutare a preparare, il discorso che imparano, appunto, a memoria. Se interrotti, non riescono più a riprendere il filo del discorso.

5. CONCLUSIONE

Come aiutare gli studenti cinesi a superare lo scoglio della scrittura in italiano? Siamo tutti consapevoli che, soprattutto per parlanti una lingua isolante come il cinese, l’italiano presenta grosse difficoltà. I sostegni loro forniti – come il tutorato – non vengono, purtroppo, osservati, e anche i colleghi del dipartimento, che non conoscono il cinese, hanno difficoltà nel seguirli durante gli esami e nella stesura della tesi. Importante è sensibilizzare i responsabili dell’Associazione studenti cinesi al fine di organizzare incontri informativi a inizio anno accademico per far capire loro quanto sia importante integrarsi

¹⁵ Cfr. Lavagnino, Pozzi, 2013: 26-29.

e interagire con i compagni e i docenti. Come è stato evidenziato, i progressi formativi e la metodologia didattica in Cina non educano persone in grado di avere un approccio scientifico nell'affrontare lo studio in autonomia nelle materie umanistiche e hanno, quindi, bisogno di maggior sostegno.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV., *Dizionario del cinese moderno (Xiandai hanyu cidian 现代汉语词)* (2016), edizione 7, The Commercial Press, Pechino.
- Abbiati M. (1998), *Grammatica di cinese moderno*, Cafoscarina, Venezia.
- Bagna C., Scilbetta A. (2018), “Studenti cinesi dei programmi Marco Polo-Turandot: opportunità del sistema universitario e dell’alta formazione”, in *Mondo cinese*, XLVI, 1, pp. 59-70.
- Bulfoni C., Sun X.L. (2018), *Corso di lingua cinese intermedio*, Edizioni Unicopli, Milano.
- Bulfoni C., Sun X.L. (2019), *Lingua cinese: corso elementare*, Edizioni Unicopli, Milano.
- Lavagnino A.C., Pozzi S. (2013), *Cultura cinese. Segno, scrittura e civiltà*, Carrocci, Roma.
- Lupano E. (a cura di) (2010), *Media in Cina oggi. Testimonianze e orientamenti*, FrancoAngeli, Milano.
- Prina L. (2013), “Passato prossimo e imperfetto: un problema per gli apprendenti sinofoni”, in *Italiano LinguaDue*, 2: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3754>.
- Rinella A. (2006), *Cina. Si governano così*, il Mulino, Bologna.
- Stafutti S. (2018), “La “terza porta”: la riforma del *gaokao* nel quadro dell’accesso all’istruzione universitaria in Cina”, in *Mondo cinese*, XLVI, 1, pp. 73-93.

IL GENERE NELLE DENOMINAZIONI DI PERSONA: GRAMMATICHE PEDAGOGICHE DELL'ITALIANO E DEL TEDESCO

Marina Brambilla, Valentina Crestani¹

1. INTRODUZIONE

Il seguente articolo presenta i risultati principali della ricerca condotta su 14 grammatiche pedagogiche di italiano e di tedesco. L'indagine riguarda la trattazione del genere delle denominazioni di persona, intendendo specificatamente con queste i nomi denotanti o connotanti singoli individui (es. *la persona, die Person; la befana, die Vettel*) o gruppi (*il gruppo, die Gruppe; la marmaglia, das Gesindel*) ed includendo qualche riflessione sugli antroponimi, che appare necessaria in quanto questi sono intrinsecamente connessi al concetto di persona.

Genere è un termine nomadico in uso in svariate discipline con significati di contesto in parte simili. Nelle discipline linguistiche esso è inteso in primis quale concetto grammaticale mostrato tramite l'articolo precedente il nome (o altri elementi ad esso sintatticamente associati): *il* segnala esplicitamente che *gruppo* è maschile, mentre *die* esplicita che *Gruppe* è femminile. Questo esempio – come molti altri – permette di esporre due considerazioni di primaria importanza per lo studio del genere in prospettiva contrastiva:

- la prima è la possibile diversità di genere in tedesco e italiano fra nomi di persona con lo stesso o simile significato;
- la seconda è la riconoscibilità non sempre (facilmente) individuabile dei criteri di attribuzione di genere, perlomeno da parte di coloro che apprendono la lingua come L2.

Si possono certamente apportare esemplificazioni di nomi con genere equivalente nelle due lingue considerate (*madre* e *Mutter*, entrambi femminili; *padre* e *Vater*, entrambi maschili) e criteri tendenzialmente certi di attribuzione del genere: il genere di *madre, padre, Mutter* e *Vater* è dato dal referente stesso di sesso femminile o maschile. In prospettiva didattica è, tuttavia, interessante concentrarsi anche sui nomi che presentano differenze di genere nelle due lingue (cfr. *membro* di genere maschile e *Mitglied* di genere neutro) o il cui genere pare (apparentemente) non motivato (cfr. *Mädchen* di genere neutro per indicare un referente di sesso femminile).

Nei paragrafi seguenti si affrontano *in primis* questioni teoriche relative ai nomi di persona in ottica interlinguistica:

- definizione di genere (grammaticale, referenziale e sociale);
- attribuzione del genere;
- marcatezza e neutralizzazione del genere referenziale;
- varianti ortografiche.

Segue l'esposizione dei principali aspetti dell'analisi svolta sulle grammatiche pedagogiche e riflessioni critiche volte a introdurre proposte di revisione.

¹ Università degli Studi di Milano. I paragrafi 1, 3.1, 3.2 e 3.4.2 sono stati redatti da Marina Brambilla; i paragrafi 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.3.1, 3.3.2, 3.4.1, 3.5.1, 3.5.2 e 4 sono stati redatti da Valentina Crestani.

2. FONDAMENTI TEORICI

2.1. Definizione di genere per le denominazioni di persona

Prima di introdurre aspetti definatori importanti, è doveroso apportare alcune precisazioni terminologiche relative al tedesco e all'italiano senza tralasciare l'inglese, che, pur conservando poche tracce della categoria e pur non essendo oggetto del presente contributo, è la lingua straniera più insegnata nella formazione primaria e secondaria in molti paesi dell'UE². Queste precisazioni si rendono necessarie a fronte della complessità della categoria e del differente utilizzo di termini – a volte sconfinante nella confusione se si pensa a un apprendente per cui tedesco ed italiano non sono L1 – che si evidenzia in alcune grammatiche pedagogiche e anche in testi di carattere teorico relativi al genere³. In questo saggio (cfr. Tabella 1) si differenzia fra *genere grammaticale*, *referenziale* (o *naturale*) e *sociale* (italiano), fra *Genus*, *Sexus* e *Gender* (tedesco) e fra *grammatical*, *natural* e *social gender* (inglese).

Tabella 1. *Differenze terminologiche intralinguistiche e interlinguistiche*

ITALIANO	TEDESCO	INGLESE
genere grammaticale	<i>Genus</i>	<i>grammatical gender</i>
genere referenziale	<i>Sexus</i>	<i>natural gender</i>
genere sociale	<i>Gender</i>	<i>social gender</i>

Mentre in italiano e in inglese *genere* e *gender* necessitano di una specificazione attributiva ai fini dell'univoca interpretazione dell'uso, il tedesco può utilizzare termini differenti per ognuna delle tre accezioni fondamentali: grammaticale, referenziale e sociale.

In linguistica, il genere è principalmente inteso nella prima accezione, dunque nel valore di *Genus*. Quale categoria linguistica, essa è tematizzata per lo più nell'ambito della morfologia nominale per quanto concerne italiano e tedesco⁴. A livello paradigmatico il genere costituisce un processo di distribuzione (almeno in parte regolarizzata) dei nomi in due categorie in italiano (maschile e femminile) e in tre categorie in tedesco (maschile, femminile e neutro). In prospettiva terminologica, il tedesco può distinguere molto più nettamente rispetto all'italiano e all'inglese fra *maschile* e *femminile* quali termini grammaticali riferiti al nome e agli elementi ad esso associati (*maskulin* e *feminin*) e quali termini relativi al *Sexus* del referente (*männlich* per gli esseri di sesso maschile e *weiblich* per gli esseri di sesso femminile). Le definizioni che sono state attribuite al genere grammaticale (non specificatamente per i nomi di persona) da vari studiosi e studiose risentono di tre tipi di approcci, che presentano linee definitorie comuni: approccio semanticista, approccio formale ed approccio integrato. Senza voler entrare nel merito specifico⁵, si ricorda in questa sede che una delle definizioni semantiche più note nel

² Si confrontino i dati nello studio *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition* condotto dalla rete *Eurydice*: http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/05/Key-Data-on-Teaching-Languages-2017-Full-report_EN.pdf.

³ Le problematiche sono del resto riscontrate in molti lavori di ricerca sul tedesco (cfr. Bußmann, 1995: 117-118; Nübling, 2018: 68-89) e sull'italiano (cfr. Luraghi, Olita, 2006: 15-41).

⁴ Pur essendo il genere assente in molte lingue (giapponese, cinese, ungherese ecc.) o quasi del tutto scomparso in altre (inglese, persiano ecc.), esso è presente in lingue di famiglie differenti così da far presupporre che esso sia un espediente per regolarizzare il “*mare magnum* del lessico” (Chini, 1995: 19).

⁵ Si rimanda per un approfondimento a Chini (1995: 20-30).

secolo scorso è quella di Wundt (1922₄), per cui *Genus* e *Sexus* si influenzano reciprocamente e le opposizioni di genere sono esplicabili come differenze di valore. Seguendo un approccio formale, Ibrahim (1973: 5), che esamina origine e sviluppo del genere in svariate lingue, lo considera un «accidental outcome». L'approccio integrato costituisce un punto di convergenza fra i due approcci appena menzionati, considerando il genere come categoria situata fra semantica e sintassi (Wienold, 1967). È precisamente nei rapporti sintattici che si riconosce il principale effetto del genere, ovvero quello di creare accordo con gli elementi associati al nome (cfr. Hockett, 1958: 231), in primis l'articolo⁶, come indicato nel paragrafo introduttivo. L'articolo (peraltro spesso menzionato dalle grammatiche pedagogiche tedesche come elemento da imparare secondo meccanismi mnemonici insieme al nome) costituisce il «target» (Corbett, 1991) e, pur essendo elemento atto a disambiguare il genere del nome seguente, fungendo da «spia sintattica» (Chini, 1995: 93), per esso il genere è privo di significato. È, infatti, il «controller» (Corbett, 1991), ossia il nome, a controllare l'accordo secondo principi più o meno semantici (cfr. paragrafo 2.2.). Anche se il contributo sintattico fornito dal genere è un criterio definitorio, la componente semantica è sempre presente (cfr. Corbett, 1991: 8: «All gender systems are semantic in that there is always a semantic core to the assignment system»). Nel caso specifico dei nomi di persona, il contenuto semantico apportato dal genere può essere più o meno marcato: il maggior grado di marcatezza è costituito dai nomi di genere comune (*il docente, la docente, der Angestellte, die Angestellte*), dove è l'articolo (o l'aggettivo o comunque l'elemento dipendente dal nome) quale esplicito segnale di genere grammaticale a fungere da veicolatore di informazioni semantiche secondo un principio di binarietà [+maschile] / [-maschile]. Il minor grado di marcatezza si ritrova nei casi di eteronimia (*il padre e la madre, il marito e la moglie, der Vater e die Mutter, der Bruder e die Schwester*): si tratta di coppie di nomi con radici lessicali differenti, dove il genere riflesso nell'articolo fornisce un'informazione ridondante, essendo questa già mediata semanticamente dal nome stesso⁷.

Il genere, oltre che in accezione grammaticale, è da intendersi in senso referenziale: questa accezione riflette una categorizzazione biologistica, dunque extra-linguistica (a differenza del *Genus*), data dalle caratteristiche fisiche del referente e veicolata sin dalla nascita della singola persona tramite l'attribuzione di nomi propri tipicamente femminili (*Giulia, Heike, Anna*) o maschili (*Marco, Peter, Markus*) aventi funzione monoreferenziale ed identificativa (cfr. Nübling *et al.*, 2012: 17).

La terza accezione di genere, inteso come categoria sociale, è legata alla costruzione dell'identità sessuale e alle aspettative sui ruoli assumibili dalle persone nel loro agire sociale (Diewald, Steinhauer, 2017: 23). I ruoli di genere sociale sono interpretabili come stereotipi: si pensi, ad esempio, al termine *maestro*, il cui primo significato registrato dalla versione online del dizionario *Treccani* è quello di 'conoscitore' esperto di una disciplina, di un'arte ecc.⁸ e non quello di docente elementare⁹; il corrispettivo femminile *maestra* è

⁶ Per il termine accordo (o concordanza, in tedesco *Kongruenz*, in inglese *agreement*) non vi è unanimità nelle definizioni se non per la caratteristica per cui si tratta di una relazione sintagmatica che agisce direzionalmente dal controllore verso il target.

⁷ I nomi eteronimi esprimono l'opposizione fra il sesso maschile e il sesso femminile per le «coppie cui si attribuisce, o si è attribuita, una certa rilevanza sociale o culturale» (Pretto, 1985: 318).

⁸ Un esempio tratto dal corpus CORIS: *Di Chaim Potok – il maestro della narrativa ebraico-americana scomparso a luglio – Garzanti propone* Vecchi a mezzanotte.

⁹ Nell'uso, se l'accezione di *maestro* è quella di docente di scuola, il termine è generalmente accompagnato da specificazioni attributive, che guidano nell'interpretazione del significato. Si confrontino i seguenti esempi tratti dal corpus CORIS: 1. *Svejk è ora un semplice maestro di scuola del quartiere di Praga*; 2. *L'esperienza di maestro elementare e la conseguente riflessione sul linguaggio infantile spinsero Wittgenstein ad assumere una prospettiva teorica diversa*.

associato dallo stesso dizionario alla professione di insegnante nella scuola ed è utilizzato anche in senso generico¹⁰.

2.2. *Attribuzione del genere*¹¹

Tipicamente sia il tedesco sia l'italiano marcano l'opposizione del sesso dei referenti tramite l'opposizione grammaticale fra genere maschile e genere femminile, aderendo a un principio semantico di correlazione fra *Genus* e *Sexus*. Il *Genus-Sexus-Prinzip* 'cede', tuttavia, in certi casi di fronte a criteri formali, fra cui rientrano quelli morfologici: si pensi al tedesco *Mädchen* 'ragazzina', che deve il genere neutro al suffisso *-chen*. Questo nome è peraltro citato in molte delle grammatiche pedagogiche analizzate (tuttavia senza spiegazioni sulla discrepanza fra *Genus* e *Sexus*)¹². Il principio di convergenza fra genere grammaticale e referenziale che sussiste per molti nomi di persona è correlato al concetto di animatezza (cfr. Nübling, 2018: 74): maggiore è il grado di animatezza del referente, più stretta è la relazione fra genere grammaticale e referenziale. Dunque, per i nomi di persona¹³, che presentano i massimi gradi di animatezza, sussiste in generale una forte connessione fra *Genus* e *Sexus*. Si confronti a proposito lo schema in Figura 1, che rappresenta un adattamento di quanto proposto da Nübling (2018: 74).

Gli antroponimi (cfr. *Markus* e *Marco* per referenti di sesso maschile; *Lea* e *Lisa* per referenti di sesso femminile) rappresentano l'esempio paradigmatico di questa correlazione¹⁴, interpretabile secondo un criterio referenziale. Ai nomi propri seguono i nomi di parentela (cfr. *Vater* e *padre*; *Mutter* e *madre*), la cui connessione fra *Genus* e *Sexus* è altresì interpretabile referenzialmente, e infine i nomi generici di persona (cfr. *Mann* e *Frau*, *uomo* e *donna*, *Kind*), dove il *Genus-Sexus-Prinzip* può cedere a favore di casi di divergenza del tutto evidenti in tedesco nella categoria del neutro¹⁵.

¹⁰ Si confronti il seguente esempio tratto dal corpus CORIS, dove, dopo una sequenza di denominazioni di persona realizzate al maschile generico, compare il termine *maestra* intesa in senso generico ma con genere grammaticale femminile: *Se il pediatra conferma che il bambino ha preso i pidocchi vanno immediatamente avvertiti i genitori degli amici del bimbo e, se questo è già in età da nido, asilo o scuola elementare, la maestra e le autorità sanitarie scolastiche*. Come il corrispettivo di genere maschile, *maestra* può essere ampliato alla sua destra tramite attributi, che specificano non tanto il significato di 'insegnante', quanto piuttosto il grado di scuola (*maestra d'asilo*, *maestra di scuola materna*, *maestra delle elementari*) oppure l'indicazione di una scuola specifica (*maestra della scuola all'angolo*, *maestra della scuola elementare di via Roma*).

¹¹ Cfr. Corbett (1991) per i criteri di attribuzione di genere in diverse lingue; Köpcke e Zubin (1984, 2009), Murelli e Hoberg (2017) per il tedesco; Berretta (1993), Chini (1995) e Thornton (2006) per l'italiano.

¹² Mentre per il tedesco è relativamente facile individuare vari nomi che denotano persone di un certo sesso a fronte di un genere non corrispondente soprattutto nel caso del neutro, per l'italiano si ha una situazione differente. Nomi come *sentinella* e *guardia* di genere grammaticale femminile denotano tradizionalmente (cfr. esempio 1 e 2 dal corpus CORIS) ma non necessariamente persone di sesso maschile: 1. *La vide per primo la sentinella Andronico, poi la sentinella Pietri, poi il sergente Batta*. 2. [...] *le prove della nuova "sbandata" di Stephanie di Monaco, che ancora una volta si sarebbe innamorata perdutamente di una giovane guardia del corpo, Jean [...]*.

¹³ Si escludono i pronomi personali, essendo questi privi di marche di genere (ad eccezione di quelli alla terza persona singolare *lui*, *lei* in italiano ed *er*, *sie* in tedesco e di quelli alla terza persona plurale *essi* ed *esse* in italiano).

¹⁴ In alcuni dialetti tedeschi l'articolo determinativo antecedente al nome proprio di persona di sesso femminile, peraltro di solito non utilizzato nel tedesco standard, può divergere rispetto a questo, segnalando tratti di confidenzialità (*das Anna*) o tratti di distacco (*die Anna*) verso la persona denominata (cfr. Nübling, 2019: 45). Il genere è assegnato in questi casi in base a criteri pragmatici (rientranti nella macrocategoria dei criteri semantici), in quanto è il tipo di rapporto sussistente fra chi parla o scrive e la persona menzionata a guidare la scelta del genere.

¹⁵ Proseguendo sulla scala dell'animatezza della Figura 1 si trovano i terionimi, che possono presentare una correlazione fra *Genus* e *Sexus* labile o arbitraria (cfr. *das Pferd* 'cavallo'), e i fitonimi, dove la correlazione è

Figura 1. *Correlazione fra Genus e Sexus in base al grado di animazione*

		ANIMATEZZA		INANIMATEZZA		
		CORRELAZIONE fra GENUS e SEXUS in tedesco e in italiano				
		strettissima	molto stretta	stretta	labile / arbitraria	
		nomi di persona			terionimi	fitonimi
		antroponimi	nomi di parentela	nomi generici		
M	Markus Marco	Vater padre	Mann, Priester uomo, prete	Stier toro	Holunder abete	
F	Lea Lisa	Mutter madre	Frau, Nonne donna, suora	Kuh mucca	Tanne querchia	
N	(das) Anna	/		Kind, Weib	Pferd	Kraut

Il genere neutro è attribuibile a questioni morfologiche, in primis la suffissazione spesso con valore alterativo (*-chen*: *Mädchen* ‘ragazzina’, *Männchen* ‘omuncolo’; *-lein*: *Männlein* ‘ometto’, *Fräulein* ‘signorina’) ¹⁶, ma anche a connotazioni più tipicamente semantiche che esprimono ¹⁷:

- assenza di sessualità (denominazioni di bambini: *Kind* ‘bambino/a’, *Baby* ‘neonato/a’);
- valutazione peggiorativa e deagentivizzante ¹⁸ della persona solitamente di sesso femminile (*Weib* ¹⁹ ‘donna’, *Ding* ‘ragazzetta’, *Mensch* ²⁰ ‘donnaccia’);
- giovane età della persona solitamente di sesso femminile (*das Kleine* ‘la piccola’).

arbitraria, anche se sono individuabili tendenze specifiche (ad esempio i nomi di piante da frutto sono tendenzialmente di genere maschile in italiano, cfr. *il melo, il pero, il castagno*).

¹⁶ Gli antroponimi, a cui è possibile aggiungere *-chen* oppure *-lein* sia in caso di referenti di sesso maschile (*Peter* → *Peterchen*, *Wolf* → *Wolflein*) che di referenti di sesso femminile (*Sabine* → *Sabinchen*), sono da considerare diversamente rispetto ai nomi generici di persona, in quanto essi svolgono una funzione identificativa e nella loro forma base, che denota il sesso del referente, non sono problematici dal punto di vista morfosintattico, essendo il genere grammaticale maschile (cfr. *der alte Peter* ‘il vecchio Peter’) o femminile (cfr. *die gute Sabine* ‘la brava Sabine’). La problematicità si crea quando essi presentano il suffisso: *Peterchen*, *Wolflein* e *Sabinchen* sono di genere grammaticale neutro, ma si riferiscono a persone di sesso maschile o femminile (*das alte Peterchen* oppure *der alte Peterchen?* *Das gute Sabinchen* oppure *die gute Sabinchen?*). Si confronti a proposito l’analisi dell’accordo condotta in tedesco da Thurmair (2006).

¹⁷ Per un approfondimento cfr. Nübling (2014, 2018).

¹⁸ Tendenzialmente il ruolo semantico di agente è ricoperto dal soggetto di natura animata al caso nominativo, mentre il ruolo di paziente è esercitato dall’oggetto diretto di natura animata o inanimata al caso accusativo. Mentre per i nomi di genere grammaticale maschile vi è distinzione fra nominativo (es. *der Mann*) e accusativo (es. *den Mann*), per i nomi di genere grammaticale neutro vi è sincretismo (es. *das Weib*) e non vi è distinzione fra agente e paziente.

¹⁹ Il *Duden* online specifica che nell’uso linguistico attuale il termine ha connotazione per lo più discriminatoria (<https://www.duden.de/rechtsschreibung/Weib>). Si confrontino i seguenti esempi tratti dal corpus DeReKo (sottocorpus *Neuakquisitionen des Archivs W4*), entrambi pubblicati in testi del 2019: 1. *Muss ich, um ein wabres Weib zu sein, bügeln, nähen, kochen und kleine Kinder waschen?* 2. *Und die gebürtige Russin Valery Tschepplanowa ist auch kein fesches Festspiel-Girl, sondern eine emanzipierte Frau mit rauchiger Stimme, mehr Vamp als Weib*. L’esempio 1 associa il termine ad attività domestiche viste come tradizionalmente femminili (stirare, cucire, cucinare ecc.). L’esempio 2 contrappone *Weib* a *Vamp* (peraltro di genere maschile), indicando che Valery, russa di nascita, è una donna emancipata (una *Frau*), più vamp che donnetta, dunque in grado di agire autonomamente e in modo freddamente egoistico (si noti qui il tratto di agentività veicolato dal genere maschile di *Vamp*).

²⁰ *Mensch* può essere anche di genere maschile (*der Mensch*) e fungere da nome epiceno nel senso di ‘persona’.

Nonostante la sistematica regolarità di assegnazione del genere nei nomi di persona vi sono, come evidenziato, casi di discrepanza sia in italiano che in tedesco, che si classificano in tre macro-gruppi a seconda del tipo stesso di discrepanza (Crestani, 2019: 319-320):

- A. Discrepanza parziale: si tratta dei nomi epiceni, ossia nomi con un genere grammaticale fisso e un riferimento al genere referenziale valido solo per una parte dei referenti (*ospite, persona, Gast, Person*). Sono esclusi da questo tipo i nomi di genere neutro rientranti nella terza tipologia.
- B. Discrepanza variabile: rientrano in questo gruppo i nomi di genere comune (Chini, 1995: 85; Serianni, 2010: 130), in tedesco nomi con un «Differentialgenus» (Wienold, 1967). Presentando una sola forma per referenti di sesso maschile e femminile (*il/la docente, der/die Angestellte* 'l'impiegato/l'impiegata'), l'individuazione del genere grammaticale avviene tramite i dipendenti del nome stesso. La Tabella 2 illustra i tipi principali in italiano e in tedesco. A differenza del tedesco, l'italiano presenta solo un gruppo di nomi di genere comune che sono effettivamente tali anche al plurale, essendo il genere grammaticale visibile solo nell'articolo (ad esempio *i docenti, le docenti; i nipoti, le nipoti; i guastafeste, le guastafeste*).

Tabella 2. *Nomi di genere comune in italiano e in tedesco*

Nomi di genere comune in italiano	Nomi di genere comune in tedesco
Aggettivi sostantivati: <i>il/la francese; il/la giovane; der/die Alte</i>	
Participi sostantivati: <i>il/la cantante; der/die Angestellte</i>	
(Alcuni) nomi in: <ul style="list-style-type: none"> - -e (<i>il/la nipote; il/la preside</i>) - -a (<i>il/la collega; l'/l'atleta</i>) - -ista (<i>il/la specialista; il/la pianista</i>) - -iatra (<i>il/la pediatra; il/la geriatra</i>) 	
Nomi formati con (alcuni) confissi finali: <i>il/la matricida; il/la burocrate; l'/l'astronauta</i>	
Composti esocentrici: <i>il/la portavoce, il/la guastafeste, il/la senzatetto</i>	

- C. Discrepanza totale: la non convergenza fra genere del nome e sesso del referente è maggiormente evidente in tedesco, presentando questo una categoria in più. Casi discrepanti sono i nomi epiceni di genere neutro (*Mitglied* 'membro', *Opfer* 'vittima'), la cui discrepanza con il sesso del referente si verifica sia per i referenti di sesso maschile sia per quelli di sesso femminile. Vi sono, inoltre, nomi in neutro il cui referente è di sesso femminile (*Weib* 'donna', *Girl* 'ragazza'). I referenti di sesso femminile possono, quindi, realizzarsi linguisticamente tramite nomi di genere neutro (cfr. Figura 2), a volte connotati in maniera peggiorativa, ma anche tramite nomi di genere maschile (*Vamp* 'vamp', *Backfisch* 'ragazzina'). I referenti di sesso maschile, invece, non si realizzano mai al neutro, ma piuttosto effettuano un passaggio di genere al femminile (ad esempio *die Memme* nel senso di 'codardo'). In italiano, il passaggio di genere può essere effettuato solo fra maschile e femminile o fra femminile e maschile (Figura 3): *maschiaccio*, forma alterata di genere maschile, può riferirsi a un referente di sesso femminile dall'aspetto fisico non tipicamente femminile o compiente attività

tradizionalmente viste come maschili²¹; *femminuccia*, forma alterata di genere femminile, può riferirsi a un referente di sesso maschile con caratteristiche di timidezza e irresolutezza o dall'aspetto femminile²².

Figura 2. *Passaggi di genere in tedesco (adattamento da Nübling, 2018: 86)*

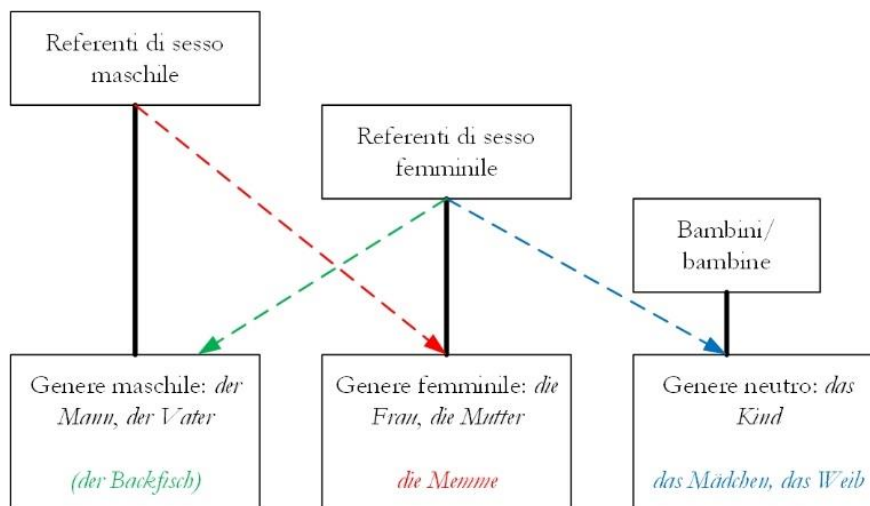
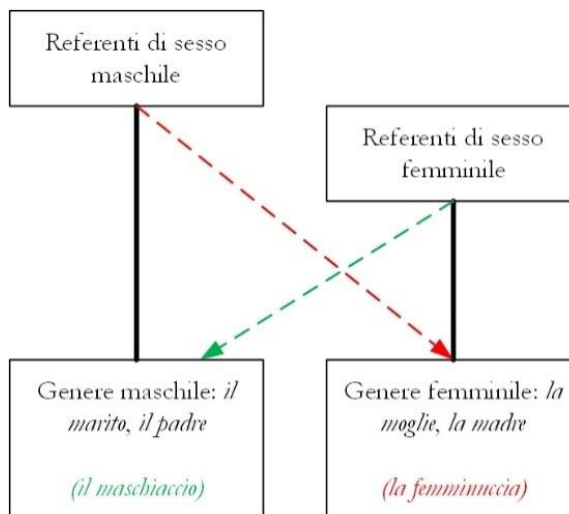


Figura 3. *Passaggi di genere in italiano*



²¹ Su 34 occorrenze trovate nel corpus CORIS, 5 si riferiscono a persone di sesso maschile (*Il principe Filippo, secondo il Daily Lies, sembra invece essere un vero maschiaccio*). Le altre hanno come referenti donne o ragazze: *Accanto alla bacinella dormiva la ragazzina di Beta, un maschiaccio dai capelli corti e neri*.

²² Su 67 occorrenze nel corpus CORIS, 15 presentano una discrepanza fra genere grammaticale e genere sociale, riferendosi a persone di sesso maschile che si comportano secondo modelli tradizionalmente attribuiti a persone di sesso femminile (1. *La nonna le ripeteva che aveva sposato uno da poco, una femminuccia*. 2. *Arturo Bandini, con le lacrime agli occhi e con la candela al naso, si sentì profondamente imbarazzato e completamente disgustato dal suo sentimentalismo da femminuccia*). Le restanti occorrenze denotano, invece, neonate o bambine, a cui si contrappone l'alterato maschiaccio (*Sono due gemelli, un maschiaccio e una femminuccia*).

2.3. Marcatezza e neutralizzazione del genere referenziale

La marcatezza del genere referenziale e la neutralizzazione dello stesso possono avvenire in italiano e in tedesco tramite espedienti lessicali, morfologici (sia flessivi che di formazione di parola) e morfosintattici. Occorre apportare una prima distinzione fra antroponomi e nomi comuni di persona, oggetto del presente paragrafo. In questo gruppo, a differenza degli antroponomi il cui referente è il singolo (ad eccezione dei cognomi utilizzati in riferimento a un'intera famiglia come *i Medici* e *i Buddenbrook*), rientrano nomi riferiti a singoli individui e nomi collettivi. Per quanto riguarda i nomi denotanti singoli individui, questi possono specificare il *Sexus* (cfr. Tabella 3) o neutralizzarlo (cfr. Tabella 4).

La specificazione del genere referenziale (Tabella 3) può essere realizzata sia in tedesco che in italiano tramite procedimenti lessicali e morfologici; in italiano, inoltre, può essere creata tramite processi morfosintattici e perifrastici (cfr. Formato, 2018: 47-50 per l'italiano; cfr. Murelli, Hoberg, 2017: 836-843 e Nübling, 2018: 129-152 per il tedesco).

La neutralizzazione del genere referenziale (Tabella 4) avviene nei nomi epiceni e nei nomi di genere comune in forma plurale, in italiano se non accompagnati dall'articolo o da elementi associati. Essendo l'italiano una lingua con un sistema di genere parallelo, l'articolo dei nomi di genere comune al plurale differenzia il genere maschile (*i nipoti*) dal femminile (*le nipoti*). Nel tedesco, dotato di un sistema di genere convergente, il numero delle marche di genere al plurale è inferiore al numero delle marche al singolare (singolare: *der Mann, die Frau, das Kind* → plurale: *die Männer, die Frauen, die Kinder*).

Tabella 3. *Procedimenti per la creazione di nomi specifici per genere referenziale*

Specificazione del <i>Sexus</i> (singoli individui)		
Procedimento	Italiano	Tedesco
Lessicale	Eteronimi (<i>marito, moglie; Mann, Frau</i>)	
Morfologico	Flessione: nomi di genere comune (<i>il/ la docente; der/ die Lebrende</i>)	
	Formazione di parola: A. derivazione (mozione): - coppie con la stessa radice (parole semplici): <i>figlio, figlia; maestro, maestra; alunno, alunna</i> - coppie di parole complesse: <i>Student, Studentin; Lehrer, Lehrerin; studente, studentessa; scrittore, scrittrice</i>	
		B. composizione: <i>Kaufmann, Kauffrau</i>
Morfosintattico	Attributi (<i>avvocato donna; babysitter uomo; insegnante di sesso maschile, insegnante di sesso femminile; männlicher Angestellte</i> 'impiegato'; <i>weibliche Angestellte</i> 'impiegata')	

Tabella 4. *Procedimenti per la creazione di nomi neutrali*

Neutralizzazione del <i>Sexus</i> (singoli individui)		
Tipo di procedimento	Italiano	Tedesco
Lessicale	Nomi epiceni: <i>persona, ospite, vittima, star, Person, Gast, Opfer, Star</i>	
Morfologico	Nomi di genere comune (al plurale): <i>Studierende, Angestellte</i>	

I nomi collettivi, che si riferiscono a un insieme, un gruppo, un'associazione ecc. indicano anche al numero singolare una pluralità di individui, di cui non si specificano caratteristiche relative al *Sexus* (cfr. Tabella 5). Sono, quindi, nomi dal valore neutrale per quanto concerne il tratto del genere referenziale.

Tabella 5. *Procedimenti per la creazione di nomi neutrali (nomi collettivi)*

Neutralizzazione del <i>Sexus</i> (nomi collettivi)		
Procedimento	Italiano	Tedesco
Lessicale	Nomi collettivi (inclusi i numerali) <i>squadra, gruppo, dozzina, Team, Gruppe, Dutzend</i>	
Morfologico	Formazione di parola: A. derivazione: suffissi collettivi (<i>parentame, gentaglia, Mannschaft</i> 'squadra', <i>Zuhörerschaft</i> 'pubblico di ascoltatori'; <i>Unternehmertum</i> 'padronato'); suffissi per la formazione di nomi astratti (<i>direzione, redazione, Leitung, Redaktion</i>)	
		B. composizione: <i>Arbeitsgruppe</i> 'gruppo di lavoro', <i>Prüfungskommission</i> 'commissione d'esame'

2.4. *Varianti ortografiche*

Ai procedimenti di specificazione e neutralizzazione descritti nel paragrafo 2.3 corrispondono strategie linguistiche adottate per rendere visibile il genere referenziale, che sono fatte tradizionalmente rientrare in due tipi opposti fra di loro: da un lato la femminilizzazione e dall'altro la neutralizzazione (Marcato, Thüne, 2002). La femminilizzazione si riscontra maggiormente nelle lingue dove la mozione²³ è un procedimento produttivo e la specificazione del sesso maschile e femminile del referente è marcato da morfemi finali tipici. La mozione designa il processo per derivare "sostantivi designanti esseri umani o animati di un certo sesso a partire dal nome che designa un essere della stessa specie o funzione ma di sesso opposto" (Thornton, 2004: 218). Tipicamente si tratta della costruzione di nomi di persona con referente di sesso femminile

²³ Il termine *mozione* è un adattamento del corrispondente tedesco *Motion* oppure *Movierung* (cfr. Thornton, 2004: 218) che sopperisce all'uso di forme più estese quali "formazione del femminile". Per il tedesco cfr. Doleschal (1992), per l'italiano cfr. Thornton (2004).

a partire da basi di genere maschile (*poeta* → *poetessa*; *Dichter* → *Dichterin*), benché sia in effetti possibile il procedimento inverso²⁴.

La neutralizzazione è più tipica di lingue come l'inglese, che per le sue caratteristiche (assenza di genere nominale e sistema di accordo limitato a pochi elementi target quali pronomi personali e possessivi di terza persona singolare) porta all'utilizzo di nomi non specificati per genere referenziale (ad esempio *representative* invece di *congressman* e *congresswoman*).

Tedesco e italiano parrebbero assomigliarsi fra di loro, in quanto in entrambi la strategia di femminilizzazione è resa strutturalmente possibile dai procedimenti di mozione tramite suffissi specifici per la marcatezza del genere femminile. Bisogna, però, tenere presente che i procedimenti di formazione delle parole fanno parte del sistema che permette in effetti la creazione di forme al femminile; l'applicazione delle strategie rientra, invece, nell'uso linguistico, dunque nell'effettivo sfruttamento di una delle due strategie a discapito dell'altra o nella compresenza di entrambe a seconda dei contesti d'uso, del genere testuale a cui appartiene il testo, ai destinatari del testo ecc. Considerando la lingua scritta, si vedono, inoltre, altre possibilità di specificazione del genere naturale e sociale, che si collocano in uno stadio intermedio fra femminilizzazione e neutralizzazione e che si basano sulle effettive possibilità morfologiche e ortografiche della lingua considerata. Si tratta, quindi, di possibilità linguisticamente specifiche (cfr. Tabella 6).

Tabella 6. *Strategie di femminilizzazione e neutralizzazione e varianti morfologiche e ortografiche*

Femminilizzazione	Neutralizzazione
<ul style="list-style-type: none"> - Flessione: uso dell'articolo <i>il/ la contraente; der/ die Studierende</i> - Mozione: dal maschile al femminile <i>studente, studentessa; Lehrer, Lehrerin</i> - Attribuzione: <i>ministro donna, avvocato di sesso femminile</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Forme doppie (splitting): <i>professori e professoressa; Lehrerinnen und Lehrer</i> - Linea obliqua: <i>dottorandi/ e, Lehrer/ innen</i> - Asterisco: <i>car* tutt*, Dozent*innen,</i> - I interna maiuscola: <i>LehrerIn, LehrerInnen</i> - Parentesi: <i>Dozent(inn)en</i> - Exit gender <i>Professox</i>
	<ul style="list-style-type: none"> Nomi epiceni: <i>persona, Person</i> Nomi di genere comune: <i>die Lebrenden</i> Nomi collettivi: <i>famiglia, Familie</i>

3. ANALISI DELLE GRAMMATICHE PEDAGOGICHE

3.1 *Grammatiche analizzate*

Si tratta di sette grammatiche pedagogiche di lingua italiana e sette grammatiche pedagogiche di lingua tedesca dal livello A1 al livello C2 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER). Le grammatiche pedagogiche si distinguono da quelle cosiddette di riferimento per due caratteristiche fondamentali: A. oggetto e modalità di

²⁴ In italiano e in tedesco sono in effetti pochissimi i casi in cui la forma femminile funge da base per ricavare la forma maschile (*strega* → *stregone*, *dama* → *damerino*; *Witwe* 'vedova' → *Witwer* 'vedovo'; *Hexe* 'strega' → *Hexer* 'stregone').

descrizione; B. lettori a cui si rivolgono. Le grammatiche di riferimento delineano la lingua in tutte le sue forme ed usi dal punto di vista del grammatico e a beneficio del lettore competente nella lingua descritta e nella linguistica della stessa. Tipico è, quindi, il ricorrere a un linguaggio metalinguistico con lo scopo di rappresentare i fenomeni in modo puntuale e preciso. Le grammatiche pedagogiche rappresentano la lingua nel suo uso concreto a beneficio del lettore-apprendente della lingua; sono, quindi, molto diffuse ai fini dell'apprendimento della L2 sia come supporti aggiuntivi a manuali di lingua sia come strumenti per lo studio autonomo. Esse non mirano a delineare dettagliatamente l'interesse delle peculiarità della lingua in oggetto, bensì selezionano una serie di fenomeni (per lo più secondo le sequenze di apprendimento naturale della lingua), considerando le esigenze linguistico-comunicative degli apprendenti e mirando alla funzionalità della descrizione (dunque spesso rinunciando anche all'uso di termini metalinguistici spesso di difficile comprensione per un non specialista)²⁵. Sono, quindi, «strumenti essenzialmente operativi» (Daloiso, 2018: 42).

Le grammatiche analizzate (cfr. Tabella 7) si concentrano su alcuni dei livelli linguistici del QCER (elementare: A1-A2; intermedio: B1-B2; avanzato: C1-C2). Fa eccezione Duso (2019) per l'italiano, che copre tutti i livelli ed è di fatto direttamente paragonabile ai tre volumi tedeschi di Buscha e Szita (2010), Buscha e Szita (2011) e Buscha *et al.* (2013) che, pur essendo suddivisi, offrono uno strumento di supporto dall'A1 al C2. La scelta di 5 grammatiche di italiano e 4 grammatiche di tedesco dal livello A1 sul totale di 7 per ogni lingua è giustificabile con la basilarità del tema del genere.

Tabella 7. *Grammatiche pedagogiche analizzate*

Grammatiche italiane	Livello QCER	Grammatiche tedesche	Livello QCER
1. <i>Grammatica della lingua italiana per stranieri</i> (Tartaglione, Benincasa, 2015a)	A1-A2	<i>A Grammatik</i> (Buscha, Szita, 2010)	A1-A2
2. <i>Grammatica di base dell'italiano</i> (Petri <i>et al.</i> , 2015)	A1-B1	<i>Übungsgrammatik für die Grundstufe</i> (Billina, Reimann, 2012)	A1-B1
3. <i>Comunicare in italiano</i> (Chiuchiù, Chiuchiù, 2015)	A1-B1	<i>Grammatik aktiv</i> (Jin, Voß, 2013)	A1-B1
4. <i>Grammatica attiva italiano per stranieri</i> (Landriani, 2012)	A1-B2+	<i>Grundstufen-Grammatik</i> (Reimann, 2010)	A1-B1
5. <i>Grammatica dell'italiano L2</i> (Duso, 2019)	A1-C2	<i>B Grammatik</i> (Buscha, Szita, 2011)	B1-B2
6. <i>Grammatica della lingua italiana per stranieri</i> (Tartaglione, Benincasa, 2015b)	B1-B2	<i>Grammatik zum Üben</i> (Jentsch, 2010)	B1-C1
7. <i>Grammatica avanzata della lingua italiana con esercizi</i> (Nocchi, Tartaglione, 2006)	B1-C1	<i>C Grammatik</i> (Buscha <i>et al.</i> , 2013)	C1-C2

²⁵ Per una descrizione del concetto di grammatica si confronti Ciliberti (2013). Si confronti, inoltre, Di Meola (2017).

Le grammatiche italiane e tedesche hanno in comune uno schema di tematizzazione dei vari argomenti grammaticali: alla spiegazione teorica supportata da parole, frasi o brevi testi esemplificativi seguono una serie di esercizi e attività volti all'uso concreto del genere (ad esempio trasformazione dei nomi dalla forma maschile a quella femminile; inserimento di articoli). Inoltre, sia le grammatiche di italiano che quelle di tedesco sono redatte nella specifica lingua di apprendimento; il target di fruitori non è, quindi, dipendente dalla lingua L1.

3.2. Metodo

Le grammatiche pedagogiche sono analizzate separatamente per lingua: alla trattazione di quelle italiane segue l'analisi di quelle tedesche. L'analisi concerne sia le spiegazioni teoriche che l'apparato esercitativo. Per quanto concerne le spiegazioni teoriche gli aspetti analizzati e le domande relative ad essi sono:

- a) Collocazione del genere all'interno del quadro teorico della grammatica analizzata: a quale punto della grammatica si trovano le spiegazioni sul genere? La 'localizzazione' del tema è rilevante per capire se il genere è incardinato all'interno del macrotema del nome (dunque considerato quale caratteristica strettamente inerente al nome) oppure se gli è dedicato uno specifico capitolo o paragrafo.
- b) Aspetti terminologici: quale accezione di genere viene analizzata e quali termini sono utilizzati?
- c) Aspetti descrittivi: viene operata una distinzione fra il genere dei nomi di esseri animati (persone ed animali) e di entità non animate (cose e fenomeni)? Il genere è trattato secondo aspetti principalmente formali e/o anche semantici?

Per quanto concerne gli esercizi si analizzano i seguenti aspetti:

- a) Quantità di esercizi: quanti esercizi sono dedicati al genere?
- b) Contenuto degli esercizi: vi sono attività o esercizi specificatamente rivolti ai nomi di persona o si tratta di esercizi 'misti'?
- c) Tipologia di esercizi: quali tecniche didattiche (Balboni, 2007) sono adottate?

All'analisi condotta per le singole lingue segue uno studio confrontativo sui risultati ottenuti che funge da base per una valutazione scientifica e didattica delle grammatiche.

3.3. Grammatiche italiane

3.3.1. Spiegazioni teoriche

Collocazione del genere – Quattro grammatiche italiane (Petri *et al.*, 2015; Landriani, 2012; Duso, 2019; Nocchi, Tartaglione, 2006) pongono in evidenza all'interno dell'indice analitico il tema del genere nei primi capitoli con le seguenti differenziazioni:

- Petri *et al.* inserisce il genere all'interno del primo macrocapitolo *Sostantivi e aggettivi*, includendolo nei capitoli sul sostantivo e differenziando fra genere delle cose e genere di persone e animali.
- Landriani incardina il genere all'interno del capitolo 1 *Il nome (il genere: maschile e femminile)*.

- Similmente, Duso dedica il capitolo 1 ai nomi, suddividendo questo tema in vari capitoletti, di cui il genere costituisce il terzo (indicato come livello A2), mentre il primo (livello A1) si rivolge ai nomi maschili e femminili in *-a*, *-o* ed *-e* (singolari e plurali) e il secondo (livello A2) alle particolarità del numero²⁶.
- Nocchi e Tartaglione (2006), che si riferisce ai livelli B1-C1, esplicita il genere dei nomi al capitolo 16 (si tenga conto che la grammatica consta di 26 capitoli), ovvero dopo i capitoli dedicati a varie classi lessicali (verbi, articoli, avverbi, aggettivi), alla negazione e ai nomi (alterazione del nome, nomi irregolari e parole straniere).

Le restanti grammatiche non esplicitano il genere nell'indice, focalizzando invece il nome (primo capitolo di Tartaglione e Benincasa, 2015a; secondo capitolo di Chiuchì e Chiuchì, 2015), gli articoli (primo capitolo di Chiuchì e Chiuchì, 2015) e i nomi irregolari (secondo capitolo di Tartaglione e Benincasa, 2015b). In linea generale, la collocazione del genere sia essa esplicita o implicita avviene nei primi capitoli delle grammatiche dei livelli basilari.

Aspetti terminologici – Le grammatiche che esplicitano il termine *genere* nell'indice riportano nelle spiegazioni teoriche indicazioni quali «Tutti i sostantivi hanno un genere, che può essere maschile o femminile» (Petri *et al.*, 2015: 14), intendendo con esso il genere grammaticale indicato per lo più tramite la terminazione in *-o* per i maschili e in *-a* per i femminili.

Petri *et al.*, pur differenziando chiaramente fra genere delle cose e genere di persone e animali, non introduce il concetto di genere naturale per gli esseri animati, ma fornisce un'indicazione generale: «i sostantivi che designano cose hanno un solo genere» (ibd., 14), «i sostantivi che si riferiscono a persone o animali hanno, generalmente, due forme: una maschile e una femminile» (ibd., 18). Il passaggio da maschile a femminile per i nomi di esseri animati è descritto in primis come sostituzione della vocale *-o* (o *-e*) con la vocale *-a* (*il ragazzo* → *la ragazza*, *il signore* → *la signora*), successivamente come differenziazione netta (ibd., 19: «in alcuni casi, esistono parole differenti per riferirsi al genere maschile e al genere femminile (es. *il marito/ la moglie*) e come sostituzione di *-tore* con *-trice* (*il lettore* → *la lettrice*)). A livello terminologico è interessante che Petri *et al.* utilizzi il verbo *riferirsi* per indicare i sostantivi di persona, anche se non approfondisce il concetto di referenza, che risulta fondamentale per i nomi di essere animati²⁷.

Similmente a Petri *et al.*, Landriani (2012: 2) individua un genere fisso per i nomi di cose, idee, sentimenti, luoghi (solo maschili o solo femminili) e un genere 'alternato' per i nomi di persone/animali, «che hanno il maschile (forma maschile) o il femminile (forma femminile)». Qui si intende che i nomi di esseri animati hanno una forma maschile da cui si ricava quella femminile tramite cambio di terminazione come indicato successivamente. Anche Landriani cita poi (p. 3) forme totalmente differenti per maschile e femminile (*uomo-donna, padre-madre*), forme identiche (*cantante, artista*) e forme parzialmente differenti (*re-regina*).

²⁶ La categoria del genere può essere connessa alla categoria del numero (cfr. universale 36 di Greenberg 1978), perlomeno in superficie (cfr. Chini, 1995: 154-158). Il genere è marcato in italiano sia al singolare che al plurale con morfemi *portmanteau*, che cumulano le marche di genere e di numero (si confronti il morfema *-o* in *fratello* e il morfema *-i* in *fratelli*).

²⁷ Cfr. Pettersson (2011) per il tedesco. Con referenza si intende il riferimento tramite elementi linguistici ad elementi extra-linguistici, ovvero a persone, cose e situazioni del mondo reale. Intesa in senso pragmatico, la referenza non va confusa con il significato, che è una categoria semantica, come dimostrano, ad esempio, alcuni nomi (es. *unicorno, drago*) o gli articoli che, pur avendo un significato, non presentano referenti nella realtà. Fra significato e referenza sussistono comunque rapporti di interdipendenza (es. *donna* con significato di 'persona adulta di sesso femminile' e con referente una persona nella realtà concreta: *Martina è una donna straordinaria*).

Duso (2019: 31) è l'unica grammatica che differenzia fra genere di tipo naturale («il nome è maschile se si riferisce a una persona o a un animale maschio e femminile se si riferisce a una persona o un animale femmina: *il ragazzo/la ragazza*») e genere di tipo grammaticale («un nome è maschile o femminile in base alla desinenza»).

Nocchi e Tartaglione (2006: 138) utilizza il termine *genere* in senso grammaticale, similmente a Petri *et al.* e a Landriani, e parla di cambio di genere tramite cambio di vocale finale.

Alcune grammatiche non esplicitano il termine *genere* neppure nelle spiegazioni teoriche all'interno dei capitoli, limitandosi a fornire indicazioni concrete quali «I nomi in *-o* sono di solito maschili e hanno il plurale in *-i*» (Tartaglione, Benincasa, 2015a: 6) e utilizzando di fatto le categorie del genere (maschile e femminile) senza definirle. Chiuchiù e Chiuchiù (2015) utilizza i termini *maschile* e *femminile* in riferimento all'articolo, mentre Tartaglione e Benincasa (2015b) collega *maschile* e *femminile* al concetto di desinenza.

Aspetti descrittivi – Come accennato in precedenza, la distinzione fra genere delle cose e genere delle persone (e di animali) è effettuata solo da Petri *et al.* (2015), Landriani (2012: 2-3) e Duso (2019). Landriani non menziona, però, tale differenziazione nel titolo di capitoli e paragrafi ma solo all'interno degli aspetti descrittivi, indicando in primis regole generali di tipo pratico raccolte in una tabella del capitolo 1 (p. 2): cambiamento delle terminazioni da *-o* ad *-a* (*ragazzo, ragazza*), da *-e* ad *-a* (*cameriere, cameriera*), da *-e* ad *-essa* (*professore, professoressa*), da *-tore* a *-trice* (*attore, attrice*) e da *-a* ad *-essa* (*poeta, poetessa*). Si tratta di una presentazione introduttiva che non comprende generalizzazioni sulla frequenza di certe terminazioni tipiche per il maschile o per il femminile e su particolarità (ad esempio non si menziona che la desinenza *-a* di *poeta* non è tipica dei nomi di genere maschile). Eventuali spiegazioni su nomi come *star* e *gioventù* (di genere femminile) sono altresì escluse (ossia *star* come nome epiceno e *gioventù* come nome collettivo). Questa presentazione è successivamente arricchita da una serie di casi dove si introduce un concetto quantitativo, benché generico espresso sotto forma di «alcuni nomi»: *in primis* compaiono i nomi di genere comune con forma uguale al maschile e al femminile con terminazione in *-ista*, *-ante* ed *-ente* (es. *parente*), poi gli eteronimi (es. *maschio, femmina*) e infine i nomi che modificano la forma dal maschile al femminile (es. *eroe, eroina*). Da notare è che questa grammatica presenta i nomi senza menzionare l'articolo corrispondente: l'articolo è presentato nel capitolo 2 in unione al concetto di numero, tuttavia sempre come informazione marginale, essendo racchiuso fra parentesi prima del nome: (*l'*) *amico*, (*gli*) *amici*.

Tramite tabelle, Landriani presenta prima il plurale regolare (paragrafo 1) e poi quello di forme particolari (paragrafo 2), ponendo l'attenzione sulle terminazioni finali evidenziate in colore blu. A differenza del capitolo 1, i nomi di persona non sono trattati separatamente così che *medico* e *biologo* si trovano nella stessa tabella di *banco* e *albergo*, unione giustificata dalla medesima terminazione in *-co* e *-go*.

Il paragrafo 3 è dedicato al plurale irregolare (ad esempio (*la*) *star*, (*le*) *star*): qui viene posta attenzione ai nomi di genere comune in *-ista*, *-ante* ed *-ente* introdotti nel capitolo 1 (es. (*il*) *turista*, (*i*) *turisti*; (*la*) *turista*, (*le*) *turiste*). Sono poi riportati nomi con forme diverse al singolare e al plurale (es. (*l'*) *uomo*, (*gli*) *uomini*), fra cui erroneamente compare anche il nome *re* che rimane immutato al plurale.

Landriani presenta, inoltre, il plurale di nomi alterati (senza citare eventuali cambiamenti di genere dovuti al suffisso alterativo, es. *il donnone*), di nomi collettivi (es. *esercito*), che «formano il plurale come gli altri nomi» e di nomi composti fra cui quelli con *capo-* come determinato (es. *capostazione, capistazione*). L'articolo (capitolo 3) non viene,

invece, trattato da Landriani come marcatore di genere, ma solo quale elemento che riporta tratti di determinatezza ed indeterminatezza rispetto a persone, animali e cose.

Petri *et al.* (2015) distingue, come indicato, fra genere di persone e animali e genere di cose. Per quanto concerne i primi, questa grammatica indica che «il maschile è la forma di base, quella presente nel dizionario» (edb.: 18). Questa spiegazione va collocata nell'ambito di una visione teorica dove il genere grammaticale riflette quello referenziale: si tratta, dunque, di nomi in *-o* (alcuni in *-e*) che possono formare il femminile in modo regolare, «sostituendo l'ultima vocale con una *-a*» quali *il ragazzo, la ragazza* e *il cameriere, la cameriera*. Si noti che, a differenza di Landriani, i nomi sono introdotti qui sempre con l'articolo determinativo, marcando, dunque, una necessità fondamentale per l'apprendente oltre che una fatticità morfosintattica, ossia la certezza di poter riconoscere il genere grammaticale tramite la forma assunta dall'articolo (e non solo tramite la terminazione del nome che può essere fuorviante, cfr. *poeta*). In una sezione successiva, la grammatica presenta alcuni «casi particolari per il genere delle persone: *marito e moglie...*», includendo qui:

- gli eteronimi indicati con la denominazione «parole differenti» del tutto trasparente per un apprendente di livello A1. Non è, invece, descrittivamente chiaro indicare che queste parole sono diverse «per riferirsi al genere maschile e al genere femminile», in quanto qui è sottintesa l'accezione di genere referenziale e non quella di genere grammaticale. La suddivisione fra le due accezioni di genere non è, però, apportata dalla grammatica.
- i nomi designanti una professione o una carica, che formano il femminile con il suffisso *-essa* (*il dottore, la dottoressa*). Si noti che, mentre per i nomi in *-o* ed *-e* con femminile in *-a*, la grammatica utilizza un criterio fonologico per indicare la terminazione, essa adotta un criterio morfologico per indicare *-essa*.
- i sostantivi che terminano in *-ante, -ente* e *-ista* (stesse terminazioni citate da Landriani), che hanno «una sola forma per i due generi, quindi sono gli articoli e gli aggettivi a definirne il genere» (es. *la docente d'italiano*). La spiegazione, pur scritta secondo un principio di semplicità lessicale e sintattica, è, tuttavia, non pienamente rispondente a un criterio di scientificità. Gli articoli e gli aggettivi (o comunque gli elementi associati al nome) non definiscono il genere, semmai esplicitano morfosintatticamente una caratteristica intrinseca del nome.

Petri *et al.* (2015: 19) è l'unica grammatica che, andando oltre il puro piano grammaticale, fornisce indicazioni pratiche sull'uso linguistico di alcuni nomi di professione: «è molto diffuso l'uso della forma maschile anche per il femminile; in questi casi la forma maschile si percepisce come neutra». La restrizione quantitativa di «alcuni», per la quale il lettore potrebbe chiedersi quali sono i nomi in oggetto, è risolta negli esempi forniti (*avvocato, ingegnere, architetto, medico*) che mostrano come tale restrizione sia esito di processi extra-linguistici ossia di percezione di professioni altamente qualificate, fino a qualche anno fa esercitate tipicamente da uomini. Il lettore attento e curioso si potrebbe domandare il motivo di questo uso, definito in linguistica come maschile generico²⁸, anche

²⁸ Il maschile generico, denominato anche maschile neutro o maschile inclusivo (Robustelli, 2012), è un uso convenzionale per cui i nomi presentano il genere grammaticale maschile per indicare sia persone di sesso maschile che persone di sesso femminile, siano esse intese come singole o come pluralità di individui. Un esempio dal corpus CORIS di maschile generico al singolare (1) e di maschile generico al plurale (2): 1. *Lo studente ha diritto alla partecipazione attiva e responsabile alla vita della scuola*; 2. *Sono mutate le modalità della comunicazione tra insegnanti e allievi; questi sono molto più assidui dei ragazzi iscritti all'università non telematica*. La cosiddetta linguistica femminista, diffusa specialmente in ambito tedescofono a partire dagli anni '80 del secolo scorso (cfr. Pusch, 1984; Hellinger, 1985) e in modo meno evidente nel contesto italiano (Sabatini,

perché la grammatica prosegue in questo modo: «Tuttavia, la forma femminile esiste ed è corretta come quella maschile: *avvocata, ingegnere, architetta, medica*». La forma *ingegnere* è probabilmente un refuso: la forma *ingegnera*, ottenuta seguendo le regole indicate dalla grammatica, è effettivamente possibile²⁹. Similmente a Landriani, Petri *et al.* (2015) tratta il numero in un capitolo a parte (il terzo), che non riserva una sezione specifica per i nomi di persona e segue lo stesso ordine di presentazione di Landriani: plurale regolare dei nomi in *-o, -a* ed *-e*, plurale dei nomi in *-co* e *-go* (*medico, medici*), in *-ca* e *-ga* maschile (*collega, colleghi*) e in *-ca* e *-ga* femminili (*amica, amiche*), plurale dei nomi invariabili (*il re, i re*) e di nomi nella sola forma singolare per indicare una pluralità di individui (*la famiglia, la gente*). Agli articoli è dedicato il capitolo 5.

Duso (2019: 27), nel capitolo 1 *Nomi*, dedica i primi paragrafi (livello A1) ai nomi quali “parole variabili per genere e numero”, di cui presenta prima quelli in *-a, -o* ed *-e* e la formazione del plurale: i nomi che finiscono in *-o* sono in generale maschili, quelli in *-a* femminili. Già nell’A1, la grammatica dà importanza ai nomi di persona sia a livello descrittivo, ponendo le persone al primo punto dei possibili referenti («i nomi sono parole che indicano persone (*bambino*), animali (*gatto*), cose (*bottiglia*), concetti (*fame*), fenomeni (*pioggia*)») e seguendo quindi una scala decrescente di animatezza, sia a livello grafico: la prima tabella presentata riporta il maschile *il ragazzo* e il femminile *la ragazza* al singolare e al plurale con una rappresentazione grafica dei referenti. Attenzione è posta ai nomi di persona che formano il femminile da una radice diversa (es. *il fratello, la sorella*) inseriti in un riquadro graficamente evidente e segnalato dal simbolo grafico contenente un punto esclamativo.

A livello A2, Duso (2019: 28-30) introduce le particolarità sul numero, fra cui quella dei nomi invariabili ovvero quelli accentati sulla vocale finale (*il papà, i papà*), i nomi di una sola sillaba (*il re, i re*), le eccezioni dei nomi in *-ie* (*la moglie, le mogli*) e alcuni nomi maschili in *-a* (*il sosia, i sosia*). La grammatica evidenzia che tali nomi non mutano nella forma, ma muta la forma di articoli e aggettivi che ad essi si accompagnano. Seguono particolarità fra cui *uomo, uomini*, i nomi usati solo al singolare (*la gente, la folla*) e solo al plurale (*i posteri*).

Sempre a livello A2, Duso introduce la distinzione esplicita fra genere di tipo naturale e genere di tipo grammaticale: essa è basata sulla referenzialità nel primo tipo e sulla desinenza nel secondo. Introdotta questa classificazione terminologica per il genere, la grammatica propone sezioni dedicate al genere dei nomi comuni di persona, di animali e di entità non animate. Per i primi la differenziazione di genere è fatta su base vocalica a fronte di una stessa radice tranne nei nomi in *-tore* che formano il femminile con *-trice* (con eccezioni quali *il dottore, la dottoressa*) e in nomi maschili in *-a* (*il collega, la collega; il poeta, la poetessa*). Ai nomi maschili in *-a* è dedicata una sezione specifica che focalizza la formazione del plurale in *-i* (*il papà, i papà*) con eccezioni che prevedono la stessa forma al plurale (*il sosia, i sosia*). Superando una pura prospettiva formale, Duso (2019: 34) indica alcune peculiarità dei nomi di agente, «che indicano persone che fanno un certo lavoro o si occupano di una cosa: il *barista* è la persona che lavora in un bar; il *violinista* è la persona che suona il violino [...]», rimandano poi ad approfondimenti sui nomi di professione (livello B1). A differenza delle altre grammatiche, con cui condivide solo il suffisso *-ista*, cita *-iatra* (es. *il/la pediatra* → *i pediatri, le pediatre*) e *-cida* (es. *l’omicida* → *gli omicidi, le omicide*). Include altresì nell’elenco il nome *atleta* (*il/la l’atleta* → *gli atleti, le atlete*).

1987; Marcato, 1988, 1995), considera il maschile generico come un effettivo maschile che esclude la referenza di persone di sesso femminile.

²⁹ Senza entrare nel merito della frequenza d’uso si confronti l’esempio tratto dal corpus CORIS: *estendere il più possibile l’uscita in “a”, perché non c’è nessun motivo, grammaticale o sociale, per non farlo: via libera, dunque, ad architetta, assessora, avvocatata, [...] ingegnera.*

Una successiva sezione si rivolge alle «particolarità nella formazione del genere di alcuni nomi frequenti (*il dio/la dea, il re/la regina, il cane/la cagna*)», ossia nomi che costruiscono il femminile da una radice modificata (*dio* e *re*) e da un'altra radice (*l'uomo, la donna*). I nomi di professione sono trattati specificatamente a livello B1 (p. 36) e descritti in una tabella come parole tipicamente con suffissi quali *-ista* (es. *barista*); *-nte* (es. *badante*); *-tore/trice* (es. *attore*); *-aio, -ario/-aia, -aria* (es. *lattaio, segretario*); *-(i)ere/-iera* (es. *barbiere*); *-ino/a* (es. *imbianchino*). Seguono approfondimenti di carattere prettamente morfologico, ossia osservazioni sulla formazione delle parole: la grammatica delinea il rapporto fra il tipo di base (nominale o verbale) e il suffisso (ad esempio: «I suffissi che si attaccano ai verbi sono *-tore (-dore, -ore) / -trice [...]*»), specificando, inoltre, la produttività dei suffissi e la semantica dei nomi che si creano³⁰. Fuori dall'elenco è trattato il suffisso *-ino*: tale trattazione a parte è motivata dalla scarsa diffusione del suffisso e dal fatto che esso «indica in genere mestieri modesti» come *ballerino, imbianchino* e *spazzino*.

Successivamente, Duso (2019: 37) dedica un riquadro ad approfondimenti su: A. nomi di professione che possono indicare «sia maschi che femmine» (*la guardia, la guida, la sentinella*); B. nomi in *-nte* e *-ista* aventi una sola forma per il maschile e il femminile al singolare e similmente a nomi terminanti in *-a* (es. *atleta, poeta*), *-iatra* (es. *psichiatra*), *-nauta* (*astronauta*). In aggiunta a queste peculiarità di tipo formale, Duso si sofferma sull'uso “oscillante” del femminile di certi nomi di «professioni che le donne esercitano da tempi relativamente brevi, come *l'architetto, l'avvocato, il ministro, il senatore*» e sulla presenza di molti nomi di nuovi lavori in inglese (es. *food blogger, personal trainer*), che – Duso non lo menziona – sono di fatto assimilabili ai nomi di genere comune. A differenza di Landriani e di Petri *et al.*, Duso (2019: 38) tratta il plurale dei nomi in *-ca, -ga* e *-co, -go* a livello B1 (dunque non a livello base), adottando comunque lo stesso principio descrittivo formale e dunque non differenziando, per fare un esempio, fra *barca* e *amica* (entrambi con plurale in *-che*) o fra *asparago* e *sindaco* (entrambi accentati sulla terzultima sillaba e con plurale in *-gi* e *-ci*). Solo per il suffisso *-logo*³¹, distingue fra cose e persone sulla base di una differenza formale nella creazione del plurale (*catalogo, cataloghi; antropologo, antropologi*), ma «cominciano ad essere accettate anche le forme *antropologhi, cardiologhi* ecc.». Il plurale dei nomi in *-io* (es. *zio, zii*) è analizzato a livello C1 (p. 43) e corredato da spiegazioni su parole omografe al plurale quale *principi* (plurale di *principio* e di *principe*) e su parole omofone al plurale quale *gli omicidi* (plurale di *l'omicidio* e *l'omicida*). A livello C2 (p. 44) è introdotto il plurale dei nomi composti; per i nomi di persona sono indicati, come nelle altre grammatiche, i nomi con *capo-* come primo costituente.

Nel capitolo 2 *Articoli*, Duso (2019: 51-51) introduce, a livello A1, l'uso degli articoli quali brevi parole che stanno prima di un nome e hanno il genere e il numero del nome e che possono essere determinativi, indeterminativi e partitivi. Similmente al capitolo 1, i primi paragrafi offrono rappresentazioni grafiche dei referenti, ad esempio per i nomi *lo studente, gli studenti* e *l'amica, le amiche*. Duso (2019: 53) è l'unica grammatica che cita, se pur brevemente (si tratta pur sempre di un livello A1), i nomi propri («non usare l'articolo determinativo con i nomi di persona: *Marta viene alla festa; Matteo è italiano*»)³² e che introduce il concetto di accordo articolo-nome all'A1: «L'articolo ha il genere (maschile o femminile) e il numero (singolare o plurale) del nome, cioè fa l'accordo con il nome». È,

³⁰ Un esempio: «*-ista*: oggi è il suffisso più produttivo, anche perché presente in molte lingue europee. Spesso indica professioni legate al mondo della medicina (*anestesista, dentista*), dell'arte (*artista, musicista, violinista*), dello sport (*tennista*), della tecnica (*elettricista*)».

³¹ *-logo* rientra, in realtà, nella categoria dei confissi (o elementi formativi, cfr. Iacobini, 2004: 89, secondo cui questi elementi danno luogo a composti e non a derivati).

³² Un approfondimento sull'effettivo uso dell'articolo davanti al nome di persona è fornito a livello B2 (p. 71) caratterizzato come regionale, ad esempio in Veneto per i nomi femminili (*È arrivata l'Anna*) e in Lombardia anche per i nomi maschili (*il Michele*).

inoltre, l'unica grammatica che dedica una sezione (p. 57) all'uso dell'articolo per indicare una professione già a livello A1 (es. *Mimmo fa l'insegnante. È professore al liceo*); a livello B1 (p. 67) è introdotta poi una sezione sull'articolo con i nomi stranieri (es. *lo chef*), mentre a livello B2 (p. 72) si indica l'assenza dell'articolo davanti ad alcuni titoli onorifici ma non davanti a titoli più comuni (es. *Ho visto la signora Rossi che parlava con suor Cristina*). A livello C1, Duso (2019: 74) tematizza l'uso dell'articolo con i nomi di persona e i cognomi. Oltre a riportare quanto già menzionato nel B2 per i nomi propri, Duso introduce usi particolari, ad esempio: nome accompagnato da specificazioni (*Ecco la solita Matilde!*) o nome di persona sconosciuta, ma di cui si sa appunto il nome (*È venuto un Teodoro che ti cercava*). Si concentra, inoltre, sui cognomi distinguendo fra maschili («in genere non si usa l'articolo» ad eccezione dei cognomi di personaggi celebri con o senza articolo, es. *il Petrarca/Petrarca*) e femminili («si usa invece molto spesso l'articolo determinativo, anche se alcuni non lo considerano politicamente corretto», es. *la Bonino*)³³.

L'ultima grammatica che utilizza il termine *genere* nell'indice è, come detto, Nocchi e Tartaglione (2006), che, differentemente dalle altre appena analizzate, riguarda i livelli B1-C1 ed è, quindi, una grammatica avanzata. Il capitolo 16 *Il genere dei nomi* ricorda che «i nomi generalmente sono o maschili o femminili» indicando, tuttavia, la possibilità di possedere entrambi i generi. Nelle varie sezioni sono presentati:

- a) il cambio di genere dal maschile al femminile con il cambio di vocale finale (*amico, amica*). La tabella schematizza, oltre a questo passaggio, anche la sostituzione di *-e* con *-a* (*signore, signora*), il doppio genere dei nomi in *-ista* (*il turista, la turista*) e il plurale di questi ultimi (*i turisti, le turiste*);
- b) i nomi in *-e/-e* fra cui quelli, «il cui genere è determinato esclusivamente dall'articolo» (es. *il/la cantante; il/la custode*);
- c) i nomi in *-e/-essa* spesso indicanti professioni e titoli (es. *il dottore, la dottoressa; il duca, la duchessa*)³⁴;
- d) nomi in *-tore/-trice* indicanti per lo più attività e professioni (es. *il donatore, la donatrice; l'imprenditore, l'imprenditrice*);
- e) nomi in *-sore/-itrice* che «non sono molti» nella forma al femminile (es. *difensore, difenditrice*);
- f) cambiamento tramite suffisso alterativo (es. *il re, la regina*)³⁵ anche per nomi propri (es. *Simone, Simonetta*);

³³ A proposito dell'uso dell'articolo davanti ai cognomi di donne si confrontino per il tedesco Nübling (2014) e Rollnik (2014), che analizzano rispettivamente l'uso dell'articolo determinativo di genere neutro con Merkel e l'uso degli articoli determinativi con i cognomi di uomini e donne di evidenza nell'ambito politico.

³⁴ Nella tabella esemplificativa, la grammatica include il nome *il presidente*, indicando come forme femminili *la presidentessa* (o *la presidente*), benché la prima forma sia ormai utilizzata per lo più per indicare in modo scherzoso la moglie di un presidente, mentre la seconda è in uso per indicare il ruolo svolto da una donna (cfr. <http://www.treccani.it/vocabolario/presidente/>). Una ricerca nel corpus CORIS mostra, tuttavia, che nessuna delle 86 occorrenze di *presidentessa* porta il significato di 'moglie', ma di 'donna con l'incarico di presidente'. Molto più numerose (402) sono le occorrenze di *presidente* con determinanti in forma femminile. Un esempio: *Carlo Federico Grosso, vicepresidente del Consiglio superiore della magistratura, difende l'operato della presidente dell'Anm, Elena Paciotti*. La scelta di indicare entrambe le forme nella grammatica non è pertanto giustificabile tramite il significato differente delle due forme, piuttosto tramite la somiglianza strutturale con *lo studente, la studentessa* (altresi indicati in tabella).

³⁵ Si noti, tuttavia, che *-ina* non è qui suffisso alterativo ma suffisso di mozione con allomorfia della base rispetto a *re* (cfr. *lo zar, la zarina; l'eroe, l'eroina* citati anche dalla grammatica), peraltro suffisso poco produttivo (cfr. Thornton, 2004: 224-225). Nell'elenco è anche menzionata la coppia *lo stregone, la strega*, che dovrebbe essere presentata invertendo i termini: si tratta, infatti, di un caso di mozione dal femminile al maschile.

- g) cambio di genere con parole differenti specialmente per nomi di parentela o di persone in generale (es. *il genero, la nuora, il celibe, la nubile*).

Successivamente, Nocchi e Tartaglione (2006: 147 e 150) introduce i:

- nomi difettivi, fra cui menziona i nomi collettivi ossia nomi “che indicano un insieme di cose”, che esemplifica poi anche tramite nomi indicanti gruppi di persone come *la bolgia* e *la feccia*³⁶, tutti con valore semantico negativo o dispregiativo³⁷;
- nomi composti di cui tratta il plurale di quelli invariabili (es. *il/i madrelingua*), di quelli con struttura ‘nome + aggettivo’ (*il pellerossa, i pellerossa*) e ‘aggettivo + nome’ femminile (*la malalingua, le malelingue*) e di quelli con *capo-*, distinguendo qui nei nomi di persona due sottogruppi semantici del tipo *il capobanda, i capibanda* e *la capobanda, le capobanda* (*capo-* indica la persona a capo di qualcosa) e del tipo *il capocuoco, i capocuochi* e *la capocuoca, le capocuochi* (*capo-* indica la persona con «ruolo superiore a quelli di altre che svolgono la stessa attività»).

Oltre che nel capitolo 16, il genere è indirettamente trattato in altre parti del volume. Nel capitolo 5 *L’articolo*, la sezione B (p. 38) tematizza specificatamente i nomi di persona e l’uso dell’articolo davanti a questi: Nocchi e Tartaglione riporta qui la situazione usuale per cui non è previsto l’uso con nomi e cognomi (*Giacomo, Giovanna, Pasolini, Moravia*), con alcuni titoli (*Lady Diana, Mastro Geppetto*) e con i nomi di familiari. Elenca poi “molte eccezioni” fra cui nomi e cognomi nei dialetti del Nord Italia (*il Riccardo, la Giorgia*), cognomi di donne (*la Melandri, la Pivetti*), cognomi al plurale (*gli Agnelli*), cognomi di personaggi famosi (*il Boccaccio*), soprannomi (*il Sodoma*), nomi seguiti da una determinazione limitativa (*il Nerone dei primi anni*) e titoli onorifici seguiti dal nome di persona (*il Dottor Rossi, la Signora Maria*). Vi è, inoltre, un capitolo dedicato ai nomi alterati, dove si esplicita anche il possibile cambio di genere per alcuni nomi (es. *donnone*). Il capitolo 14 *I nomi irregolari* tratta:

- i nomi in *-a* variabili, di cui la grammatica riporta un elenco con vari nomi di persona (es. *il papa, i papi; lo scriba, gli scribi*), invariabili (es. *il sosia, i sosia*) e con doppio plurale fra cui evidenzia quelli uscenti in *-ista*, fornendone una lista e indicando che alcuni di questi “hanno solo il plurale maschile generico”, ad esempio *l’/l’autista, gli autisti, (le autiste); il dentista, i dentisti, (le dentiste)*. Non indica, tuttavia, cosa si intende con maschile generico e il motivo per cui alcuni sono usati in questa forma. Sempre nella sezione dei nomi in *-a* con doppio plurale tratta quelli con i suffissi *-cida* e *-iatra*, ad esempio *il/la fraticida, i fraticidi, le fraticide* e *il/la parricida, i parricidi, le parricide*.
- i nomi in *-ca, -ga, -scia* (es. *l’amica, le amiche*), in *-à* (es. *la società, le società*), in *-i* (es. *lo gnorri, gli gnorri*), in *-ù* (es. *l’indù, gli indù; la gioventù*), in *-o* maschili (es. *il Roberto, i Roberto*), in *-io* (es. *lo zio, gli zii*), in *-co* e *-go* (es. *il cuoco, i cuochi* con eccezioni; *il mago, i maghi* con eccezione *i tre re magi*).

Le tre grammatiche che non menzionano il genere nell’indice non lo menzionano neppure nella trattazione dei nomi e degli articoli, indicando, senza entrare in questioni terminologiche e concettuali, regole pratiche di base su nomi e articoli. Un esempio: «i nomi in *-o* sono maschili e hanno il plurale in *-i*» (Tartaglione e Benincasa, 2015a: 6); «l’articolo *il* (plurale *i*) si usa con moltissimi nomi maschili» (ebd.: 14). Nella parte

³⁶ La grammatica non precisa, però, che *feccia* è utilizzato anche in riferimento a un singolo individuo (cfr. il seguente esempio dal corpus CORIS: *E Miccoli disse: Quella feccia di Falcone*).

³⁷ Cfr. i seguenti esempi tratti dal corpus CORIS: 1. *Fu letteralmente trascinato in una bolgia di curiosi, fotografi, giornalisti e deficiente*; 2. *Ecco perché era tra la gente comune, gli artigiani, i pezzenti e la feccia dei vicoli che avremmo trovato gli eletti*.

esercitativa sui nomi, Tartaglione e Benincasa (2015a: 13) dedica un'introduzione ai titoli del tipo *signor Rossi, signora Rossi, dottor Ferrari* ma solo per quanto concerne la perdita della vocale finale. Nella parte esercitativa sugli articoli la grammatica dedica, però, una breve spiegazione ai nomi di persona e ai nomi di familiari, indicando le differenze diatopiche fra Nord-Italia (*il Marco, la Luisa, lo zio, la nonna*) e centro e sud, dove l'articolo non viene utilizzato (tranne che nel Salento). Per i livelli B1-B2, Tartaglione e Benincasa (2015b: 16) tratta i nomi irregolari uscenti in *-ista* e altri come *l'atleta, il/la belga* e i loro plurali.

Chiuchiù e Chiuchiù (2015: 3ss.) introduce gli articoli e solo successivamente (p. 59) parla di nomi, peraltro trattando gruppi particolari ovvero quelli in *-ista* e in *-ore/-rice* e i loro plurali e quelli maschili in *-a* e i loro plurali e fornendo elenchi su quelli più frequenti (es. *pilota, piloti*). La grammatica dedica più sezioni a questi ultimi, proponendo elenchi di nomi con plurale in *-i* (p. 107, es. *l'acrobata, l'astronauta, il collega* ecc.), di nomi invariabili (p. 108, es. quelli in *-a* accentata: *il papà, il pascià*; i nomi regionali: *il bauscia, il pirla*). Trovano qui collocazione anche i termini composti con *capo-* e terminanti in *-a* (es. *il caposquadra*). I nomi in *-ente* e *-ante* sono, invece, indicati nel paragrafo sul participio (p. 251) utilizzato come sostantivo (viene menzionato anche il participio passato, es. *gli invitati*). In una sezione di approfondimenti (p. 257), la grammatica introduce i suffissi di origine greca e latina quali *-cida* (es. *omicida*), *-coltore* (es. *apicoltore*), *-nauta* (es. *astronauta*). In un'altra sezione di approfondimenti (p. 283) vi è un paragrafo sul genere dei nomi stranieri contenente una tabella con tre macrogruppi: persone di sesso maschile (es. *il boss, il cowboy*), persone di sesso femminile (es. *la hostess, la top model*), professioni o attività svolte sia da uomini che da donne (es. *il/la designer, il/la promoter*). Segue una tabella con suffissi diminutivi e vezzeggiativi (es. *avvocatuccio, ragazzone*), ma il genere dei nomi non viene menzionato.

3.3.2. Esercizi e attività

Quantità di esercizi – La quantità degli esercizi relativi al genere viene calcolata seguendo il seguente criterio: si conteggiano gli esercizi totali dedicati al genere, includendo anche quelli sul numero (formazione del plurale), il numero di *item* contenuti negli esercizi (escludendo quelli esemplificativi) e il numero di *item* sui nomi di persona.

Tabella 8. *Quantità di esercizi sul genere nelle grammatiche italiane*

Grammatiche Italiane	Livelli QCER	N esercizi sul genere	N item	N item (solo nomi di persona)
1. Tartaglione, Benincasa (2015a)	A1-A2	20	176	59
2. Petri <i>et al.</i> (2015)	A1-B1	25	312	67
3. Chiuchiù, Chiuchiù (2015)	A1-B1	2	17	7
4. Landriani (2012)	A1-B2+	34	462	109
5. Duso (2019)	A1-C2	42	615	154
6. Tartaglione, Benincasa (2015b)	B1-B2	1	16	1
7. Nocchi, Tartaglione (2006)	B1-C1	27	468	336
MEDIA	/	21,57	295,14	104,71
DS	/	14,25	217,05	106,74

I dati espressi nella tabella 8 permettono di comprendere la differenziazione fra le varie grammatiche che risulta essere rilevante: in media le grammatiche presentano 21 esercizi sul genere, 295 *item* e 104 *item* relativi ai nomi di persona (nomi comuni e propri). La

deviazione standard per ognuna delle tre caratteristiche considerate appare significativa: per il numero di esercizi si va da un minimo di 1 ad un massimo di 42, per il numero di *item* da un minimo di 16 a un massimo di 615 e per il numero di *item* specifici sui nomi di persona da un minimo di 1 a un massimo di 336. La forte discrepanza fra valori è motivabile in primis con il fatto che alcune grammatiche coprono più livelli e dunque hanno maggiori e diverse possibilità di approfondire o meno il tema a livello teorico e a livello pratico, inserendo più esercizi ed attività. Le discrepanze potrebbero, inoltre, dipendere dai livelli QCER delle grammatiche. Si confronti la Tabella 9 che considera solo i livelli base (A1-A2), includendo per le grammatiche che coprono anche livelli superiori solo le spiegazioni relative ai livelli A1-A2.

Tabella 9. *Quantità di esercizi sul genere nelle grammatiche italiane A1-A2*

Grammatiche italiane A1-A2	N esercizi	N <i>item</i>	N <i>item</i> (nomi di persona)	Media percentuale fra N <i>item</i> e N <i>item</i> dei nomi di persona
1. Tartaglione, Benincasa (2015a)	20	176	59	33,52%
2. Petri <i>et al.</i> (2015)	23	260	65	25%
3. Chiuchiù, Chiuchiù (2015)	2	17	7	41,18%
4. Landriani (2012)	34	462	109	23,59%
5. Duso (2019)	28	325	73	22,46%
MEDIA	21,4	248	62,6	29,15%
DS	10,8	148,60	32,77	7,16%

Anche considerando solo il livello base, si notano forti discrepanze specialmente nel numero di *item* e nel numero di *item* di nomi di persona, per cui si ottengono valori di deviazione standard pari a 148,60 e 32,77. È interessante a questo punto osservare il rapporto percentuale fra il numero totale di *item* e quello specifico per i nomi di persona: Chiuchiù e Chiuchiù (2015), la grammatica che offre il numero minore di esercizi sul genere (si tenga conto che è una grammatica fortemente orientata alla comunicazione e alle funzioni comunicative e che i temi dei capitoli sono per lo più i verbi), è quella che presenta la percentuale maggiore (circa 41%). Chiuchiù e Chiuchiù propone, quindi, proporzionalmente più *item* sui nomi di persona rispetto ad altre, ad esempio Duso (2019) che offre un apparato teorico solido e focalizzato sul genere dei nomi di persona e che negli esercizi focalizza meno i nomi di persona (22,46%). Considerando tutte le cinque grammatiche, la media percentuale è di 29,15%, ovvero quasi un terzo degli *item* è relativo ai nomi di persona, e la deviazione standard è solo del 7,16%.

La Tabella 10 presenta i valori per il gruppo di grammatiche di livello B1-B2: la deviazione standard è particolarmente elevata nel numero di *item* e nel numero di *item* relativi ai nomi di persona. Due grammatiche non offrono esercizi sul genere e, fra quelle che li propongono, ci sono divari significativi. La percentuale dei nomi di persona sul totale degli *item* è particolarmente rilevante (quasi 75%) in Nocchi e Tartaglione (2006), mentre Duso (2019) presenta una percentuale decisamente inferiore (27 %).

Tabella 10. *Quantità di esercizi sul genere nelle grammatiche italiane B1-B2*

Grammatiche italiane B1-B2	N esercizi	N item	N item (nomi di persona)	Media percentuale fra N item e N item dei nomi di persona
1. Petri <i>et al.</i> (2015)	2	52	2	3,85%
2. Chiuchiù, Chiuchiù (2015)	0	0	0	/
3. Landriani (2012)	0	0	0	/
4. Duso (2019)	7	177	48	27,12%
5. Tartaglione, Benincasa (2015b)	1	16	1	6,25%
6. Nocchi, Tartaglione (2006) ³⁸	25	437	326	74,60%
MEDIA	5,83	113,66	62,83	27,95%
DS	8,89	156,91	118,95	28,41%

La Tabella 11 presenta i valori per le grammatiche di livello C1-C2. È interessante osservare che la distribuzione percentuale dei nomi di persona è pressoché identica (si confronti anche il valore della deviazione standard).

Tabella 11. *Quantità di esercizi sul genere nelle grammatiche italiane C1-C2*

Grammatiche italiane C1-C2	N esercizi	N item	N item (nomi di persona)	Media percentuale fra N item e N item dei nomi di persona
1. Duso (2019)	7	113	33	29,20%
2. Nocchi, Tartaglione (2006) ³⁹	2	31	10	32,26%
MEDIA	4,5	72	21,5	30,73%
DS	2,5	41	11,5	0,01%

Contenuto degli esercizi – Per quanto riguarda gli esercizi specificatamente rivolti al genere dei nomi di persona, si propone nuovamente un confronto quantitativo (Tabella 12) basato sui dati raccolti secondo questo criterio: si considerano quali esercizi relativi al genere solamente quelli che richiedono esplicitamente l'individuazione o la realizzazione del genere per le denominazioni di persona.

³⁸ In questa grammatica non si distingue fra B1, B2 e C1. Ai fini del calcolo si è considerata la sezione sui nomi irregolari, considerati da altre grammatiche nel livello B, sulle parole straniere e su altre desinenze, escludendo i nomi composti.

³⁹ In questa grammatica non si distingue fra B1, B2 e C1. Ai fini del calcolo si è considerata la sezione sui nomi irregolari (considerati da altre grammatiche nel livello B1-B2), quella sulle parole straniere e quella su altre desinenze, escludendo i nomi composti.

Tabella 12. *Rapporto fra esercizi sul genere ed esercizi sul genere dei nomi di persona*

Grammatiche italiane	Livelli QCER	N esercizi sul genere	N esercizi sul genere dei nomi di persona	Media percentuale	N item
1. Tartaglione, Benincasa (2015a)	A1-A2	20	4	20%	30
2. Petri <i>et al.</i> (2015)	A1-B1	25	5	20%	40
3. Chiuchiù, Chiuchiù (2015)	A1-B1	2	0	0%	0
4. Landriani (2012)	A1-B2+	34	3	8,82%	47
5. Duso (2019)	A1-C2	42	4	9,52%	60
6. Tartaglione, Benincasa (2015b)	B1-B2	1	0	0%	0
7. Nocchi, Tartaglione (2006)	B1-C1	27	5	18,52%	168
MEDIA	/	21,57	3	10,98%	49,28
DS	/	14,25	2	8,17%	52,82

Tecniche didattiche – Gli esercizi sul genere dei nomi di persona rientrano nelle seguenti tecniche didattiche (Balboni, 2007):

- *Esclusione*: questa tecnica insiemistica prevede l'individuazione degli elementi estranei all'interno di un insieme. La selezione di tali elementi avviene su base comparatistica, individuando le caratteristiche che li differenziano dagli altri elementi del gruppo. Un esempio di questo tipo è offerto in Tartaglione e Benincasa (2015a: 7): l'esercizio *Quale nome di persona è nel gruppo sbagliato?* è da svolgere dopo aver letto i nomi propri più diffusi in Italia e chiede di riconoscere il nome di persona non coerente con gli altri della lista (es. *Sofia, Beatrice, Ginevra, Andrea, Gaia*).
- *Inclusione*: questa tecnica insiemistica prevede l'inserimento di elementi linguistici forniti in gruppi caratterizzati da una caratteristica tipica (ad esempio nomi di genere maschile e di genere femminile). Un esempio tratto da Petri *et al.* (2015: 17): *Indica il genere delle parole in grassetto (M o F) e sottolinea gli elementi che ti aiutano a capire* (es. *La cameriera è molto educata*).
- *Riempimento di spazi vuoti*: tale tecnica richiede il completamento degli elementi mancanti, eliminati in base a un preciso obiettivo didattico. Vi sono vari esempi nelle diverse grammatiche: inserimento di articoli davanti a nomi (es. *Il signor Camilleri fa _____ scrittore*), di titoli di persona davanti a cognomi (es. *Buongiorno. Mi chiamo Francesco Russo. Sono dottore. Buongiorno _____ Russo!*) e di desinenze (es. *Mio padre ha un fratello e una sorell_*).
- *Manipolazione*: si prevede qui la trasformazione dell'input fornito, ossia di un nome maschile da rendere al femminile o viceversa. Un esempio tratto da Duso (2019: 35): *Trasforma le frasi al femminile* (es. *Il mio barista è anche un bravo atleta*).
- *Abbinamento*: si tratta di associare immagini e parole o frasi e parole contrassegnati rispettivamente da numeri e lettere. Un esempio tratto da Nocchi e Tartaglione (2006: 142): *Associa i sostantivi a Roberto e Susanna, segui l'esempio. Attenzione perché alcuni sostantivi possono essere associabili sia a Roberto che a Susanna*. Una variante è l'accostamento fra

parola e definizione del tipo *Unisci a ogni sostantivo la definizione corretta*. Un esempio tratto da Nocchi e Tartaglione (ebd.): *Una donna che si occupa del giardino: giardiniera*.

3.4. Grammatiche tedesche

3.4.1. Spiegazioni teoriche⁴⁰

Collocazione del genere – Tutte le grammatiche inseriscono esplicitamente il tema del genere grammaticale (*Genus*) nell'indice, per lo più all'interno del capitolo dedicato al nome. Tendenzialmente si tratta del secondo capitolo posto dopo un capitolo sui verbi. Jin e Voß (2013) si differenzia, tuttavia, dalle altre in quanto inserisce nell'indice un'indicazione maggiormente concreta dal punto di vista di un apprendente: all'interno del macrocapitolo su pronomi, nomi e articoli (p. 38), la grammatica colloca la trattazione di articoli determinativi (*der, die, das*) e indeterminativi (*ein, eine, ein*). Soltanto successivamente introduce il concetto di *Genusregeln* (p. 48), ossia regole sul genere grammaticale sempre collegando il tema del *Genus* a quello dell'articolo (*der, die, das*). Con la sola eccezione di Jin e Voß, il *Genus* è, quindi, collocato nelle grammatiche sia dei livelli base che di quelli intermedi e avanzati nel secondo capitolo come categoria del nome.

Aspetti terminologici – Le grammatiche tematizzano il genere grammaticale, pur non definendo questo concetto, bensì trattando l'articolo come indicatore diretto del genere. Reimann (2010: 92), ad esempio, introduce il tema come segue: «Jedes Nomen hat ein festes Genus. Man erkennt es am Artikel *der, die, das*». Anche Buscha e Szita (2010), Buscha e Szita (2011) e Buscha *et al.* (2013) indicano per ogni livello che ogni nome ha un genere fisso riconoscibile nell'articolo e nell'aggettivo (questa indicazione è presente, però, solo nella grammatica di livello C1-C2). Nessuna grammatica, con l'esclusione di Reimann (2010: 92), introduce il concetto di genere referenziale per le denominazioni di persona. Soprattutto le grammatiche di base non trattano i nomi di persona in modo specifico.

Aspetti descrittivi – Come indicato, le grammatiche analizzate evitano una trattazione specifica per il genere delle denominazioni di persona. Tuttavia, la maggior parte fornisce regole concrete sul genere grammaticale dopo aver, però, indicato nella parte introduttiva al genere che questo non è sempre motivabile. Si confronti, ad esempio, Billina e Reimann (2010: 88) che introduce il *Genus* ponendo la domanda concreta «Warum heißt es auf Deutsch: *der Löffel, die Gabel und das Messer*?» e rispondendo che per il genere di *il cucchiaio* (maschile), *la forchetta* (femminile) e *il coltello* (neutro) non vi è una spiegazione, dunque occorre studiare sempre il nome con il suo articolo. Indica poi alcune *Endungen* (terminazioni) che richiedono sempre lo stesso genere ovvero lo stesso articolo (di fatto viene qui proposta un'identificazione fra genere e articolo). In una tabella, Billina e Reimann propone terminazioni tipiche, di cui alcune usuali per i nomi di persona (questa indicazione non è, però, fornita e l'esempio non è sempre costituito da un nome di persona), per il maschile (es. *-ling: der Liebling* 'l'idolo'), il femminile (es. *-schaft*) e il neutro (*-chen: das Mädchen*).

Dopo questa prima classificazione di tipo formale, basata sulle terminazioni (per lo più si tratta di suffissi), la grammatica propone anche una classificazione del genere di tipo semantico, indicando che alcuni gruppi di nomi hanno lo stesso genere: ad esempio, i nomi denotanti *männliche Personen* (persone di sesso maschile) e *männliche Berufsbezeichnungen*

⁴⁰ Sul genere dei nomi nelle grammatiche del tedesco si confronti Di Meola (2019).

(nomi di persone di sesso maschile esercitanti un certo mestiere) hanno genere grammaticale maschile. Di fatto, la grammatica fornisce per entrambi i gruppi un esempio di nome di mestiere (*der Lehrer* ‘l’insegnante’ e *der Mechaniker* ‘il meccanico’). Per il genere femminile indica, invece, *die Mutter* ‘la madre’ quale esempio di persona di sesso femminile e *die Ärztin* ‘la dottoressa’ quale esempio di persona che esercita un lavoro. Il criterio di semplificazione utilizzato per nomi di genere maschile e femminile pare non essere lo stesso. La grammatica introduce anche il nome *das Mädchen* quale eccezione per le persone di sesso femminile senza motivarne il genere. Una trattazione dei nomi di persona, inclusi quelli di nazionalità, avviene nel paragrafo dedicato alla «n-Deklination» (p. 94). Alcuni esempi con la terminazione *-e*: *der Junge* ‘il giovane’, *der Kollege* ‘il collega’, *der Kunde* ‘il cliente’, *der Russe* ‘il russo’. Alcuni esempi con terminazioni derivanti dal latino e dal greco: *der Doktorand* ‘il dottorando’, *der Präsident* ‘il presidente’.

Buscha e Szita (2010: 69) presenta il genere in modo simile a Billina e Reimann, indicando che per alcuni nomi non vi sono regole di attribuzione di genere, mentre per altri sono individuabili a livello semantico e formale. La grammatica mescola principi formali e semantici così che *das Mädchen* è qui giustificato secondo un criterio morfologico. Jin e Voß (2013) è l’unica grammatica di base che esplicitamente utilizza il termine *Genusregeln* (regole di genere): per i nomi di genere maschile indica criteri di tipo semantico (es. nomi di bevande alcoliche), mentre per i nomi di genere femminile e neutro indica criteri formali basati sulle uscite. Questa discrepanza nella trattazione porta a fornire esempi con il suffisso *-in* per il femminile (es. *die Lehrerin* ‘l’insegnante’), di cui non si indica il corrispettivo maschile (ad esempio *der Lehrer* ‘l’insegnante’ con il suffisso *-er*). Alcuni nomi di persona sono trattati nel paragrafo dedicato alla «n-Deklination» (p. 50), ad esempio *der Junge* ‘il giovane’ e *der Herr* ‘il signore’, e in quello sulla formazione delle parole (p. 112), ad esempio i nomi in *-er* a partire da radici verbali (es. *der Fußballspieler* ‘il giocatore di calcio’), oltre che in quello sugli aggettivi sostantivati (p. 152), ad esempio *der Jugendliche* ‘il giovane’.

Reimann (2010: 92), che riprende in parte quanto fornito in Billina e Reimann (2010), è l’unica grammatica che introduce il concetto di genere naturale (definendolo «natürliches Genus»). Dopo aver spiegato la tripartizione del genere in tedesco, apporta la seguente descrizione: «Es erscheint logisch, dass *der Mann* maskulin ist, *die Frau* feminin und *das Kind* (=Mädchen oder Junge) neutrum. Diese Nomen folgen dem natürlichen Genus». Reimann motiva il genere di *Mann*, *Frau* e *Kind* come logico, intendendo con questo termine la corrispondenza fra genere grammaticale e naturale (di fatto, però, il genere neutro di *Kind* non appare come logico). A differenza della grammatica redatta con Billina, Reimann nelle regole di attribuzione del genere menziona vari nomi di persona fra cui *der Vater*, *der Arzt*, *der Lehrer* (maschili) e *die Tante*, *die Mutter*, *die Ärztin* (femminili). *Das Mädchen* non viene, invece, indicato. Successivamente, trattando la “n-Deklination”, cita ulteriori nomi di persona (gli stessi proposti in Billina e Reimann 2010). Ulteriori nomi di persona si trovano nelle spiegazioni sull’uso di aggettivi e participi come nomi (p. 118), ad esempio *der/die Arbeitslose* ‘il disoccupato/la disoccupata’, *der/die Reisende* ‘il viaggiatore/la viaggiatrice’ e *der/die Angestellte* ‘l’impiegato, l’impiegata’.

Buscha e Szita (2011: 97) per i livelli B1-B2 e Buscha *et al.* (2013: 88) per i livelli C1-C2 riprendono quanto già proposto nei livelli precedenti, ampliando le terminazioni (ad esempio per i maschili indicano *-ent*, *der Student* ‘lo studente’ ed *-eur*, *der Ingenieur* ‘l’ingegnere’). I nomi di persona sono trattati specificatamente nella sezione dedicata all’aggettivo e al participio utilizzato come nome (Buscha, Szita, 2011: 143; Buscha *et al.*, 2013: 126), ad esempio *der Fremde* ‘lo straniero’ e *der Abgeordnete* ‘il deputato’.

Anche Jentsch (2010: 60) indica alcune regole formali e semantiche di supporto per l’assegnazione del genere. È l’unica grammatica che fornisce anche esempi di discrepanza

fra genere grammaticale e referenziale, anche se non sempre in modo coerente con l'uso: per i femminili, che indicano *weibliche Personen* (persone di sesso femminile), segnala *das Mannequin*⁴¹ e *das Model*, ma non indica che *Model*, pur essendo prevalentemente utilizzato in riferimento a donne, può riferirsi anche a uomini⁴². Indica, inoltre, il nome *die Person*, che, però, si riferisce sia a referenti di sesso femminile che maschile⁴³. Ulteriori nomi di persona sono trattati nella «n-Deklination» (p. 66) e nella sezione sulla formazione delle parole («Länder und ihre Einwohner», p. 84).

3.4.2. Esercizi e attività

Quantità di esercizi – Seguendo lo stesso criterio utilizzato per le grammatiche italiane, si ottiene il quadro d'insieme della Tabella 13. Si tenga, inoltre, presente che sono conteggiati solo gli esercizi relativi a genere e numero, escludendo quelli specifici sul caso (categoria non presente in italiano) e quelli sul numero che non prevedono l'esplicitazione del genere.

Tabella 13. *Quantità degli esercizi sul genere nelle grammatiche tedesche*

Grammatiche tedesche	Livelli QCER	N esercizi sul genere	N item	N item (solo nomi di persona)
1. Buscha, Szita (2010)	A1-A2	16	269	29
2. Billina, Reimann (2012)	A1-B1	7	134	41
3. Jin, Voß (2013)	A1-B1	16	191	99
4. Reimann (2010)	A1-B1	9	174	97
5. Buscha, Szita (2011)	B1-B2	9	260	41
6. Jentsch (2010)	B1-C1	8	136	11
7. Buscha <i>et al.</i> (2013)	C1-C2	13	270	88
MEDIA	/	11,14	204,85	58
DS	/	3,52	56,44	33,23

In media, le grammatiche tedesche presentano 11 esercizi sul genere e 204 *item*, di cui 58 sono nomi di persona. La deviazione standard appare significativa sia per il numero di esercizi (che variano da un minimo di 7 a un massimo di 16) che per il numero di *item* (che vanno da un minimo di 134 a un massimo di 270) e per gli *item* dei nomi di persona (il cui valore più basso è 11 e il più alto 99).

Considerando le grammatiche di livello A1-A2 (Tabella 14), si ottengono i seguenti valori: in media, le grammatiche propongono 9 esercizi sul genere e 154 *item*, di cui 39

⁴¹ Questo nome può avere anche genere maschile (cfr. www.duden.de/rechtschreibung/Mannequin).

⁴² In questo caso il nome è specificato dall'attributo *männlich*. Una ricerca nel corpus DEREKO (sottocorpus: *Neuakquisitionen des Archivs W3*) del lessema *Model* mostra 2.175 esempi, di cui 9 accompagnati dall'aggettivo *männlich*. Un esempio: *Rund 1000 Euro Tagesgage verdient ein männliches Model. Das ist wenig, verglichen mit weiblichen Models* (Bergedorfer Zeitung, 27.12.2019) 'Un modello guadagna all'incirca 1.000 euro al giorno. È poco in confronto con il guadagno delle modelle'.

⁴³ Si confronti il seguente esempio tratto dal corpus DeReKo (sottocorpus: *Neuakquisitionen des Archivs W3*): *Ob es sich bei der maskierten Person um einen Mann oder eine Frau handelt, ist nicht klar. Der Täter oder die Täterin ist laut Zeugenaussagen 175 bis 180 Zentimeter gross* (Berner Oberländer, 23.09.2019) 'Se la persona che indossava una maschera fosse un uomo o una donna, non è chiaro. Secondo le testimonianze, il criminale o la criminale è di altezza compresa fra i 175 e i 180 centimetri.'

costituiscono nomi di persona. Considerate le percentuali calcolate sugli *item* complessivi e quelle sui nomi di persona, si osserva che in media le grammatiche presentano circa il 32% di nomi di persona sul totale.

Tabella 14. *Quantità degli esercizi sul genere nelle grammatiche tedesche A1-A2*

Grammatiche tedesche A1-A2	N esercizi sul genere	N item	N item (solo nomi di persona)	Media percentuale fra N item e N item dei nomi di persona
1. Buscha, Szita (2010)	16	269	29	10,78%
2. Billina, Reimann (2012)	7	134	41	30,60%
3. Jin, Voß (2013)	12	129	37	28,68%
4. Reimann (2010)	4	86	51	59,30%
MEDIA	9,75	154,5	39,5	32,34%
DS	4,602988	68,68952	7,92149	17,38%

I valori riferiti alle grammatiche di livello B1-B2 sono riportati nella Tabella 15, mentre i valori dei livelli C1-C2 non si calcolano, in quanto solo la grammatica di Buscha *et al.* copre entrambi i livelli (il C1 di Jentsch 2010 non contiene esercizi).

Tabella 15. *Quantità degli esercizi sul genere nelle grammatiche tedesche B1-B2*

Grammatiche tedesche	Livelli QCER	N esercizi sul genere	N item	N item (solo nomi di persona)	Media percentuale fra N item e N item dei nomi di persona
1. Billina, Reimann (2012)	B1	0	0	0	/
2. Jin, Voß (2013)	B1	4	62	62	100,00%
3. Reimann (2010)	B1	5	88	46	52,27%
4. Buscha, Szita (2011)	B1-B2	9	260	41	15,77%
5. Jentsch (2010)	B1-B2	8	136	11	8,09%
MEDIA	/	5,2	109,2	32	35,23%
DS	/	3,18	87,24	22,98	36,99%

Contenuto degli esercizi – Per quanto concerne il rapporto percentuale fra gli esercizi sul genere e quelli specificatamente dedicati ai nomi di persona (Tabella 16), si osserva la presenza di tre grammatiche (Buscha, Szita, 2010 e Billina, Reimann, 2012 per i livelli di base e Buscha, Szita, 2011 per i livelli più avanzati) che tralasciano esercizi relativi ai nomi di persona, pur inserendo questi insieme agli altri tipi di nomi (siano essi di cose, di eventi, di animali ecc.). La grammatica che propone in proporzione percentuale (circa 33%) più esercizi sulle denominazioni di persona è Reimann (2010), ma, se si osserva il numero di *item*, è la grammatica di Buscha *et al.* (2013) ad avere il numero più elevato di *item*. Jin e Voß (2013) e Jentsch (2010) hanno percentuali identiche (circa 12 %), ma Jin e Voß (2013) offre un maggior numero di *item*.

Tabella 16. *Rapporto fra esercizi sul genere ed esercizi sul genere dei nomi di persona*

Grammatiche tedesche	Livelli QCER	N esercizi sul genere	N esercizi sul genere dei nomi di persona	Media percentuale	N Item
1. Buscha, Szita (2010)	A1-A2	16	0	0,00%	0
2. Billina, Reimann (2012)	A1-B1	7	0	0,00%	0
3. Jin, Voß (2013)	A1-B1	16	2	12,50%	21
4. Reimann (2010)	A1-B1	9	3	33,33%	70
5. Buscha, Szita (2011)	B1-B2	9	0	0,00%	0
6. Jentsch (2010)	B1-C1	8	1	12,50%	13
7. Buscha <i>et al.</i> (2013)	C1-C2	13	3	23,08%	79
MEDIA	/	11,14	1,28	11,63%	26,14
DS	/	3,52	1,27	12,01%	31,54

Tecniche didattiche – Gli esercizi sul genere dei nomi di persona rientrano nelle seguenti tecniche didattiche (Balboni, 2017), di cui alcune sono state già trattate per gli esercizi in lingua italiana:

- *Inclusione*: un esempio è offerto da Jin e Voß (2013: 113) che chiede agli apprendenti la classificazione di una lista di nomi di persona (es. *Piloten e Mathematiker*) nella categoria di *Frauen* e in quella di *Männer* anche in base alla categoria di numero, dato che alcuni nomi sono al singolare e altri al plurale.
- *Riempimento di spazi vuoti*: si tratta di inserire desinenze per i nomi di persona oppure nomi di persona per intero. Si confrontino gli esercizi di Jin e Voß (2013: 153) sui nomi di persona ricavati tramite conversione da aggettivi (es. *Das ist ein Bekannt*__).
- *Manipolazione*: le attività proposte in questa categoria mirano alla trasformazione della forma fornita in base a criteri morfosintattici. Ad esempio in Jin e Voß (2013: 152), in Reimann (2010: 253) e in Buscha *et al.* (2013: 127) l'apprendente deve trasformare una serie di aggettivi in nomi di persona per referenti di sesso maschile, di sesso femminile e di sesso maschile/femminile (es. *angestellt* → *ein Angestellter, eine Angestellte, der/die Angestellte*), oltre a indicare il plurale (in Buscha *et al.*) e a fornire una definizione per i nomi creati (in Reimann). In un altro esercizio, Reimann (2010: 103 e 128) prevede la costruzione di nomi di abitanti di sesso maschile e femminile al singolare e al plurale a partire dal nome della nazione (es. *England: Engländer, Engländerin, Engländerinnen*). Lo stesso tipo di esercizio è proposto da Jentsch (2010).

3.5. Grammatiche italiane e tedesche a confronto

Le grammatiche italiane e tedesche facenti parte del *corpus* differiscono sia per le modalità delle spiegazioni teoriche che per la costruzione dell'apparato esercitativo.

3.5.1. Spiegazioni teoriche

La parte teorica delle grammatiche italiane, specialmente quelle di livello A1-A2, è maggiormente orientata a focalizzare il genere nel primo capitolo sui nomi: i nomi

risultano, quindi, il primo argomento affrontato, mentre per le grammatiche tedesche di livello A1-A2 il primo capitolo è dedicato ai verbi, cui segue il secondo dedicato ai nomi e quindi al genere. Anche nelle grammatiche italiane dei livelli avanzati il nome costituisce per lo più oggetto dei primi capitoli. Sia le grammatiche italiane che quelle tedesche utilizzano il termine *genere* e il termine *Genus* in senso strettamente grammaticale anche se quasi tutte collegano questo concetto non solo a principi formali (terminazione del nome) ma anche a principi semantici fra cui si includono quelli referenziali. I principi di assegnazione del genere sono per lo più mescolati fra di loro, a volte giungendo a descrizioni non paragonabili, soprattutto nelle grammatiche tedesche dei livelli A1-A2, dove si forniscono indicazioni formali per i nomi di genere maschile e semantiche per i nomi di genere femminile.

Per quanto concerne i principi formali, è doveroso concentrarsi qui sulle terminazioni intese in senso morfologico o fonologico. Sia le grammatiche italiane che quelle tedesche descrivono le terminazioni dei nomi per lo più in modo generico (*terminazione* in italiano; *Endung* in tedesco), evitando di parlare di morfemi, suffissi o di sillabe (in italiano utilizzano piuttosto il concetto di vocale).

Per quanto concerne i principi semantici, sono maggiormente le grammatiche italiane a concentrarsi sulle specificità dei nomi di persona. In varie grammatiche vi sono paragrafi specificatamente dedicati alla costruzione dei nomi di persona, a volte anche con tendenze d'uso soprattutto nei nomi di professione, che si indicano come nomi usati per lo più al maschile generico se si tratta di mestieri socialmente rilevanti (es. *il medico*). In quelle tedesche, i nomi di persona sono tematizzati soprattutto nell'ambito della *n-Deklination* (es. *der Junge*), nella conversione da aggettivo o participio a nome (es. *der Abgeordnete*) e in parte anche nella formazione delle parole (es. *der Spieler*). Quasi nessuna delle grammatiche evidenzia la pluralità del concetto di genere per i nomi di persona: solo Duso (2019) per l'italiano e Reimann (2010) per il tedesco introducono la differenziazione fra genere grammaticale e referenziale, entrambe a un livello base. Sia le grammatiche italiane che quelle tedesche intendono con nomi di persona fondamentalmente i nomi comuni, escludendo gli antroponomi e la loro formazione: alcune grammatiche italiane includono osservazioni sull'uso dell'articolo davanti ai nomi propri e ai cognomi, ma nessuna si sofferma sulla loro formazione (la sola eccezione è Tartaglione e Benincasa, 2015a che introduce i nomi propri in metà degli esercizi sul genere dei nomi di persona).

3.5.2. Attività ed esercizi

Quantitativamente le grammatiche italiane e tedesche non differiscono apparentemente nella percentuale degli esercizi sul genere dei nomi di persona rispetto al numero degli esercizi totali sul genere (10,98% in italiano e 11,63% in tedesco), ma la media del numero di *item* dei nomi di persona varia: in italiano 49,28; in tedesco 26,14. In tedesco vi sono, infatti, varie grammatiche che non propongono esercizi sul genere dei nomi di persona. Anche per quanto concerne le tipologie di esercizi, le grammatiche italiane presentano una varietà più ampia. Mentre gli esercizi di riempimento degli spazi vuoti sono comuni alle grammatiche italiane e tedesche, solo in quelle italiane vi sono attività di abbinamento e di esclusione.

4. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Il presente lavoro ha proposto un confronto teorico sul concetto di genere in italiano e in tedesco per quanto concerne il gruppo specifico dei nomi di persona, per cui il genere nelle sue accezioni (grammaticale, referenziale e sociale) è fondamentale. Nella prima parte dell'articolo si è offerto un quadro teorico sulle possibilità di costruzione delle denominazioni di persona in italiano e in tedesco, mentre nella seconda parte si sono esposti i principali risultati dell'analisi di 7 grammatiche pedagogiche italiane e 7 tedesche selezionate in base a una suddivisione in livelli paragonabile fra quelle italiane e quelle tedesche. In linea generale, le grammatiche tendono a seguire un criterio di semplificazione linguistica e terminologica anche se con il rischio di non offrire sempre un quadro teorico coerente a criteri descrittivi scientificamente corretti (si pensi al mescolamento fra il suffisso *-er*, ad esempio *Lehrer*, e la terminazione *-er* senza valore morfologico, ad esempio *Computer*). Mentre la semplificazione terminologica, soprattutto nei livelli A1-A2, è almeno in parte giustificabile tramite i livelli stessi, non è giustificabile il mettere sullo stesso piano terminazioni e suffissi oppure terminazioni e vocali (questo soprattutto nelle grammatiche italiane).

Le denominazioni di persona sono oggetto di trattazione specifica soprattutto nelle grammatiche italiane che dedicano specifici paragrafi ai nomi di persona, mentre quelle tedesche offrono una presentazione meno dettagliata e comunque sempre inserita all'interno di paragrafi focalizzati su altri temi (ad esempio nomi che seguono la *n-Deklination*). Benché l'interesse per il genere dei nomi di persona sia maggiormente presente nella ricerca linguistica tedesca anche a fronte della linguistica femminista (cfr. nota 28), il tema non pare essere così presente nell'offerta didattica; al contrario, lo stesso è maggiormente sviluppato nelle grammatiche italiane, anche se l'interesse nella ricerca linguistica italiana non è così sistematico come in quella tedesca, che sin dagli anni '80 del secolo scorso ha dedicato studi e ricerche di vario tipo sul linguaggio di genere. La minore rilevanza offerta dalle grammatiche pedagogiche tedesche sul genere è probabilmente motivabile sulla base di fattori concretamente rilevanti quali la complessità di altri temi grammaticali cui è necessario dedicare maggiore attenzione sin dalle prime fasi e fattori teorici, in *primis* il concetto di genere in senso grammaticale.

La trattazione specifica del genere dei nomi di persona dovrebbe essere, tuttavia, maggiormente evidenziata dalle grammatiche italiane e tedesche non solo per la crescente attenzione sociale ad un linguaggio meno orientato al maschile generico ma soprattutto per la specificità nella realizzazione dei nomi di persona a livello morfologico, lessicale e ortografico. Le grammatiche tedesche non menzionano (neppure ai livelli più avanzati) la varietà ortografica delle forme di persona secondo strategie di femminilizzazione, di neutralizzazione o di inclusione. Queste ultime, fra cui l'uso dell'asterisco, si sono diffuse negli ultimi anni e per questo sono escluse dalle grammatiche, dunque è comprensibile la loro assenza, ma altre forme fra cui l'uso della *I* interna maiuscola (es. *LehrerInnen* per intendere sia i professori che le professoresse) hanno origine ben più vecchia. Anche una descrizione maggiormente attenta alla corrispondenza fra spiegazione teorica ed esempi forniti dovrebbe essere alla base delle grammatiche pedagogiche: ad esempio, Petri *et al.* (2015) indica la forma *ingegnere* quale forma femminile, mentre Jentsch (2010) indica *Person* come nome di genere grammaticale femminile riferito a una persona di sesso femminile. Il genere non dovrebbe essere classificato quale tema di livello base da non trattare nei livelli avanzati (tendenza riscontrata nelle grammatiche tedesche) ma come tema basilare da approfondire gradatamente e in modo ampliato anche ad aspetti pragmatico-comunicativi e sintattici complessi. Se si pensa che la funzione principale del genere è quella di creare accordo con gli elementi associati, risulta evidente la mancata trattazione

di questo concetto che ha riflessi non solo a livello di sintagma (*la donna anziana, *la donna anziano, die alte Frau, *der alte Frau*) e di frase (*questa donna è simpatica, *questa donna è simpatico*) ma anche a livello testuale a livello di forme pronominali (si pensi a *das Mädchen* di genere grammaticale neutro: quale pronome utilizzare in funzione anaforica: *es* di genere neutro o *sie* di genere femminile?).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (2007), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, Torino.
- Berretta M. (1993), "Morfologia", in Sobrero A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*, Laterza, Bari, pp. 193-245.
- Bußmann H. (1995), "Das Genus, die Grammatik und – der Mensch: Geschlechterdifferenz in der Sprachwissenschaft", in Bußmann H., Hof R. (a cura di), *Genus. Zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften*, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart, pp. 115-160.
- Chini M. (1995), *Genere grammaticale e acquisizione. Aspetti della morfologia nominale dell'italiano L2*, FrancoAngeli, Milano.
- Ciliberti A. (2013), "La nozione di grammatica e l'insegnamento di L2", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 1-14:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2808>.
- Corbett G. G. (1991), *Gender*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Crestani V. (2019), "Genus bei nominalen Personenbezeichnungen: Deutsch und Italienisch im Vergleich", in *Deutsche Sprache*, 4, pp. 311-343.
- Daloiso M. (2018), "Intorno alla perifrasi progressiva nelle grammatiche d'italiano per stranieri: analisi dell'apparato esercitativo e proposte glottodidattiche basata sulla *processing instruction*", in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 42-68:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/10384>.
- Di Meola C. (2017): "Übungsgrammatiken im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis", in Di Meola C., Puato D., *DaF-Übungsgrammatiken zwischen Sprachwissenschaft und Didaktik*, Peter Lang, Frankfurt am M. *et al.*, pp. 15-36.
- Di Meola C. (2019), "Il genere dei sostantivi nelle grammatiche didattiche DaF", in Di Meola C., Puato D., *Le categorie flessive nella didattica del tedesco. Un confronto tra grammatiche Deutsch als Fremdsprache internazionali e per italofoni*, Sapienza Università Editrice, Roma, pp. 43-63.
- Diewald G., Steinhauer A. (2017), *Richtig gendern*, Duden Verlag, Mannheim.
- Doleschal U. (1992), *Movierung im Deutschen: Eine Darstellung der Bildung und Verwendung weiblicher Personenbezeichnungen*, LINCOM EUROPA, Unterschleißheim-München.
- Formato F. (2018), *Gender, Discourse and Ideology in Italian*, Palgrave Macmillan, Lancaster.
- Hellinger M. (a cura di) (1985), *Sprachwandel und feministische Sprachpolitik. Internationale Perspektiven*, Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Hockett C. F. (1958), *A course in Modern Linguistics*, Macmillan, New York.
- Iacobini C. (2004), "Composizione con elementi neoclassici", in Grossmann M., Rainer F. (a cura di), *La formazione delle parole in italiano*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, pp. 69-95.
- Ibrahim M. H. (1973), *Grammatical gender. Its origin and development*, Mouton, The Hague.

- Köpcke K.-M., Zubin D. (1984), "Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen: Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation", in *Linguistische Berichte*, 93, pp. 26-50.
- Köpcke K.-M., Zubin D. (2009), "Genus", in Hentschel E., Vogel P. M. (a cura di), *Deutsche Morphologie*, de Gruyter, Berlin-New York, pp. 132-154.
- Luraghi S., Olita A. (a cura di) (2006), *Linguaggio e genere. Grammatica e usi*, Carocci, Roma.
- Marcato G. (1988), "Italienisch: Sprache und Geschlechter. *Lingua e sesso*", in Holtus G. et al. (a cura di), *Lexikon der romanistischen Linguistik (LRL)*, IV, Niemeyer, Tübingen, pp. 237-246.
- Marcato G. (a cura di) (1995), *Donna e linguaggio*, Cleup, Padova.
- Marcato G., Thüne E. M. (2002), "Gender and female visibility in Italian", in Hellinger M., Bußmann H. (a cura di), *Gender Across Languages. The linguistic representation of women and men*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, pp. 187-218.
- Murelli A., Hoberg U. (2017), "Genus", in Gunkel L. et al. (a cura di), *Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich. Das Nominal*. Band 1, de Gruyter, Berlin-New York, pp. 803-844.
- Nübling D. et al. (2012), *Namen: eine Einführung in die Onomastik*, Narr Verlag, Tübingen.
- Nübling D. (2014), "Das Merkel – Das Neutrum bei weiblichen Familiennamen als derogatives Genus?" in *Germanistische Linguistik*, 225-227, pp. 205-232.
- Nübling, D. (2018), "Nominalklassifikation: Flexion und Genus", in Kotthoff H. et al., *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*, Narr Francke Attempo Verlag, Tübingen, pp. 61-90.
- Nübling, D. (2019), "Geschlechter(un)ordnungen in der Grammatik: Deklination, Genus, Binomiale", in Eichinger L., Plewnia A. (a cura di), *Neues vom heutigen Deutsch. Empirisch – methodisch – theoretisch*, de Gruyter, Berlin-Boston, pp. 19-58.
- Pettersson M. (2011), *Geschlechtsübergreifende Personenbezeichnungen. Eine Referenz- und Relevanzanalyse an Texten*, Narr Verlag, Tübingen.
- Pretto A. (1985), "Il genere grammaticale", in Franchi De Bellis A., Savoia L. M. (a cura di), *Sintassi e morfologia della lingua italiana d'uso. Teorie e applicazioni descrittive*, Bulzoni, Roma, pp. 289-309.
- Pusch L. (1984), *Das Deutsche als Männersprache*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Robustelli C. (2012), *Linee guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo*, Accademia della Crusca e Comune di Firenze, Firenze:
https://www.uniss.it/sites/default/files/documentazione/c._robustelli_linee_guida_uso_del_genere_nel_linguaggio_amministrativo.pdf.
- Rollnik K. (2014), "Personennamen in Zeitungstexten", in *Germanistische Linguistik*, 225-227, pp. 321-344.
- Sabatini A. (1987), "Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana", in Presidenza del Consiglio dei Ministri (a cura di), *Il sessismo nella lingua italiana*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma.
- Serianni L. (con la collaborazione di Alberto Castelvechi) (2010), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, UTET Università, Torino.
- Thornton A. M. (2004), "Derivazione nominale", in Grossmann M., Rainer F. (a cura di), *La formazione delle parole in italiano*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, pp. 191-381.
- Thornton A. M. (2006), "L'assegnazione del genere", in Luraghi S., Olita A. (a cura di), *Linguaggio e genere. Grammatica e usi*, Carocci, Roma, pp. 54-71.
- Thurmair M. (2006), "Das Model und ihr Prinz. Kongruenz und Texteinbettung bei Genus-Sexu-Divergenz", in *Deutsche Sprache*, 34, pp. 191-220.
- Wienold, G. (1967), *Genus und Semantik*, Hain, Meisenheim.

Wundt W. (1922⁴), *Völkerpsychologie. Eine Untersuchung der Entwicklungs-gesetze von Sprache, Mythos und Sitte*, Band 2: Die Sprache, Engelmann Verlag, Leipzig.

Grammatiche italiane

- Chiuchiù A., Chiuchiù A., (2015), *Comunicare in italiano. Grammatica per stranieri con esercizi e soluzioni*, Hoepli, Milano.
- Duso E. M. (2019), *Grammatica dell'italiano L2: percorsi ragionati ed esercizi per studenti in scambio*, Carocci, Roma.
- Landriani M. R. (2012), *Grammatica attiva italiano per stranieri*, Mondadori Education, Milano.
- Nocchi S., Tartaglione R. (2006), *Grammatica avanzata della lingua italiana con esercizi*, Alma Edizioni, Firenze.
- Petri A. et al. (2015), *Grammatica di base dell'italiano. La prima grammatica cognitiva dell'italiano*, Casa delle Lingue, Barcellona.
- Tartaglione R., Benincasa A. (2015a), *Grammatica della lingua italiana per stranieri – di base*, Alma Edizioni, Firenze.
- Tartaglione R., Benincasa A. (2015b), *Grammatica della lingua italiana per stranieri – intermedio-avanzato*, Alma Edizioni, Firenze.

Grammatiche tedesche

- Billina A., Reimann M. (2012), *Übungsgrammatik für die Grundstufe*, Hueber, Ismaning.
- Buscha A., Szita S. (2010), *A-Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache*, Schubert Verlag, Leipzig.
- Buscha A., Szita S. (2011), *B-Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache*, Schubert Verlag, Leipzig.
- Buscha et al. (2013), *C-Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache*, Schubert Verlag, Leipzig.
- Jentsch H. (2010), *Grammatik zum Üben*, Verlag Ellen Jentsch, Bergisch Gladbach.
- Jin F., Voß U. (2013), *Grammatik aktiv*, Cornelsen, Berlin.
- Reimann M. (2010), *Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*, Hueber, Ismaning.

Sitografia

- Corpus CORIS: <http://corpora.dslo.unibo.it/TCORIS/>
- Key Data on Teaching Languages at School in Europe: http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/05/Key-Data-on-Teaching-Languages-2017-Full-report_EN.pdf
- Vocabolario Treccani: <http://www.treccani.it/vocabolario/>
- Corpus DeReKo – COSMAS II: <https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/>
- DUDEN Wörterbuch: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Weib>

L'ELLISSI (*DEL DATO*) IN DIALOGHI ITALIANI DI RUSSOFONI E RUSSI DI ITALOFONI

Carla Marello, Alina Masla¹

1. INTRODUZIONE

In questo studio ci focalizziamo sugli enunciati ellittici in dialoghi scritti da universitari russofoni che imparano l'italiano e da universitari italofoni che imparano il russo.

L'analisi si concentra sulle ellissi legate alla struttura tema-rema in domande e risposte; tratteremo delle produzioni elicitate a partire da storie disegnate nel § 3, e poiché sosteniamo l'utilità e perfino la necessità dell'insegnamento esplicito delle condizioni di ellissi, proponiamo anche un'attività didattica mirata nel § 4.

Tuttavia riteniamo opportuno in primo luogo chiarire la nozione di ellissi adottata e fare un breve confronto fra le ellissi possibili in italiano e in russo.

1.1. Nozione di 'ellissi'

Sotto il nome di 'ellissi' troviamo raggruppati fenomeni diversi il cui elemento comune è la mancanza in un enunciato di una porzione di testo che sarebbe necessaria per l'interpretazione dell'enunciato stesso oppure per la sua completezza sintattica (cfr. Marello, 1984; 2011).

Quando è possibile recuperare dall'intorno linguistico il materiale necessario a completare e interpretare l'enunciato si parla di *ellissi in presenza*, per esempio:

1. Maria traduce dall'inglese e Sonia \emptyset dal russo
dove \emptyset = traduce

Le ellissi in presenza, oltre a seguire regole relative alla sintassi dei sintagmi e delle frasi, sono soggette a condizioni di recuperabilità dell'elemento omesso che comportano il ricorso a strategie semantiche e pragmatiche che vanno al di là dei confini della frase.

Si parla di *ellissi in assenza*, invece, quando ciò che manca non si può reintegrare da materiale del contesto linguistico, ma si inferisce in base alle caratteristiche di una costruzione sintattica. Si veda l'es. (2), tratto da Marello (2010), in cui si suppone che *che novelle* sia ellittico di *portate o avete*, sulla base del fatto che la sintassi delle interrogative prevede che ci sia un predicato verbale compatibile con la semantica del sintagma realizzato e dell'enunciato².

¹ Università di Torino. L'articolo è frutto di stretta collaborazione fra le autrici, tuttavia i § 1 e 5 sono di Carla Marello, i §§ 2, 3, 4 di Alina Masla.

² La notazione seguita in Marello (2010) prevedeva fra parentesi quadre [] i materiali linguistici che si ritengono omessi. In esempi successivi, ad es. (28), (29), (39) e vari altri, tali parti sono tra parentesi quadre oppure, più spesso, sottoscritte a fianco del segno \emptyset , che è nel luogo in cui starebbe la parte omessa se non fosse omessa.

2. Ben vegnate,³ il signor mio: che novelle [notizie]? (Novellino, 70, r. 12)

Se non è possibile determinare univocamente con quale materiale le ellissi in assenza vadano reintegrate, è più opportuno parlare di *sottinteso*.

Le ellissi in assenza e in presenza si servono di procedimenti comuni che tengono conto della struttura e dei confini dei costituenti degli enunciati. Per analogia con l'analisi riservata ai fenomeni di pronominalizzazione, nelle ellissi in presenza il costituente completo che stabilisce quale valore si debba attribuire all'elemento mancante è detto *antecedente* e ha una relazione anaforica con il costituente ellittico.

In questo contributo ci occuperemo quasi esclusivamente di ellissi in presenza dal momento che nei dialoghi l'antecedente è recuperabile dalla domanda.

2. SINTASSI DIALOGICA: ITALIANO E RUSSO A CONFRONTO

La lingua italiana è una lingua *pro-drop* canonica, ovvero nelle frasi a soggetto-nullo l'espressione del soggetto argomentale è facoltativa. Al contrario, la lingua russa viene considerata non *pro-drop* o *pro-drop* parziale, ossia il soggetto-nullo è caratteristico del parlato, richiede uno specifico (extra)contesto linguistico e rimane una scelta opzionale: l'uso esplicito del soggetto pronominale, che potrebbe essere omesso, non causa nessun cambiamento enfatico, a differenza di ciò che accade nella lingua italiana e nelle altre lingue *pro-drop* (cfr. Franks, 1995). L'italiano può non esplicitare il pronome soggetto di una frase per via della ricchezza della flessione verbale, che permette di ricostruire l'informazione sull'argomento che non risulta in superficie.

Secondo Franks in russo vengono osservati casi di omissione del soggetto in base ai seguenti due parametri: omissione dei soggetti tematici e realizzazione lessicale dei soggetti espletivi (non-referenziali), caratteristici nei contesti di inversione e con verbi meteorologici, per esempio

3. Ø Темнеет.⁴
dove Ø = soggetto espletivo.

Va sottolineato che nella linguistica russa, come in molte altre, il fenomeno delle ellissi non è stato affrontato e risolto univocamente. Sin dall'inizio tra i linguisti russi esistevano due opinioni: il primo gruppo di studiosi, Šachmatov (2001 [1941]⁵) e Peškovskij (2013 [1928]⁶), collegava l'ellissi alla struttura sintattica della frase completa (*полное предложение*) e incompleta (*неполное предложение*), il secondo gruppo, che includeva il famoso linguista Vinogradov (1954), interpretava l'ellissi come una costruzione particolare.

³ 'Siate il benvenuto'.

⁴ It. 'Si sta facendo buio'. Per un'analisi del soggetto nullo in russo si veda Mel'čuk (1974), Garzonio (2005).

⁵ La scelta dell'edizione 2001 del lavoro di Šachmatov (1941) è motivata dal fatto che comprende sia il primo volume del 1925 che il secondo volume del 1927 ad è arricchito con i materiali dall'archivio personale di Šachmatov *post-mortem* e con i commenti della linguista-russista Istrina.

⁶ Peškovskij (1928) è la terza edizione originariamente completata dallo studioso, è la più completa e successivamente non è stata più aggiornata. Citiamo la decima edizione del 2013 perché più facilmente reperibile e sostanzialmente uguale alla terza.

Il russo standard⁷ può essere definito una lingua *discourse-oriented* (Yokoyama, 1986); nella lingua parlata sono stati identificati innumerevoli casi di *pro-drop* (contestualmente ristretti) riconducibili a occorrenze di ellissi indotte da fattori legati al discorso.

Mentre in italiano la forma pronominale soggetto può essere omessa, in russo va di regola esplicitata, nonostante la presenza di una ricca flessione nominale (declinazione) e verbale (coniugazione):

4. it: Ø ho fame. Ø vado a mangiare
ru: Я ГОЛОДЕН, Ø ПОЙДУ ПОЕМ.

5. it: Dove sei Ø_{tu}?
ru: ГДЕ ТЫ Ø_{есть}?

Le frasi esemplificate in (5) sono del tutto parallele, anche se a cadere nella domanda italiana è la forma pronominale del soggetto e nella domanda russa è la copula⁸.

Nello scritto il russo non accetta facilmente le costruzioni *pro-drop* (Bizzarri, 2015), ma nel parlato le ammette frequentemente, anzi, come sottolinea Valgina (2000), l'uso dell'ellissi in russo è un privilegio del testo dialogico. Nelle risposte alle *wh-question* l'uso delle ellissi è pragmaticamente motivato:

6. it:
- Dov'è Anna?
- È andata a casa.
ru:
- Где Анна?
- УШЛА ДОМОЙ

Testelets (2011) elenca varie strutture ellittiche possibili per la lingua inglese: *VP ellipsis*, *gapping*, *pseudogapping*, *N'ellipsis*, *right node raising*, *sluicing*, *stripping*, *fragments*, *comparative deletion*. Secondo il linguista (Testelets 2011; 2016) per il russo possono essere individuate ellissi come: *gapping*, *N'ellipsis*, *sluicing*, *stripping*, *right node raising*, *fragments*, *VP ellipsis* o *left node raising* (l'uso del termine dipende dal punto di vista di chi fa l'analisi) e *comparative deletion*. Testelets (2011; 2016) è interessato al confronto fra ellissi possibili in inglese, di cui alcune non molto comuni, e ellissi in russo; a noi interessa invece fare un parallelo fra le ellissi possibili in italiano e in russo dal momento che queste due lingue hanno una struttura del sintagma verbale più simile fra di loro. Ci preme inoltre evidenziare i tipi di ellissi che è normale⁹ trovare nei dialoghi.

Fra le ellissi comuni possibili in russo ci sono, secondo Testelets, *gapping*, ellissi del nome nel sintagma nominale, *sluicing*, *stripping*, ellissi del dato e ellissi nelle comparative.

Il *gapping* è di gran lunga, insieme allo *sluicing* e all'ellissi nelle costruzioni comparative, l'ellissi più comune anche al di fuori delle coppie domanda/risposta.

⁷ Per ulteriori approfondimenti sulla lingua russa standard/ letteraria e sulla lingua russa parlata/ colloquiale rimandiamo agli studi di Krysin (2004: 325-340), Polivanov (1933: 3-6) e Zemskaia (1973), in quest'ultimo le nozioni di *rec'* (it. discorso) e di *jazыk* (it. lingua) sono intercambiabili (1973: 6).

⁸ Il verbo nella frase (interrogativa) russa viene prevalentemente omesso se si tratta del verbo russo *есть*, l'analogo dell'italiano *essere*, al tempo presente.

⁹ Non usiamo l'aggettivo *frequente*, poiché la frequenza delle ellissi, tanto nei *corpora* di testi scritti che in quelli di parlato, è modesta. Un'indagine su quanto ellittiche siano sentite dai parlanti espressioni che le grammatiche danno come ellittiche, e come vengano parafrasate con enunciati non ellittici, si trova in Mortara Garavelli (1979: 133-136) e Marengo (1999).

Consiste nel non ripetere il verbo del primo congiunto come in (7):

7. ru: Марк учит русский, а Иван $\emptyset_{\text{учит}}$ итальянский.
it: Marco studia russo e Ivan $\emptyset_{\text{studia}}$ italiano.

In russo l'elisione può riguardare anche altro (cfr. Testelefs, 2011); esemplifichiamo:

8. ru: Пётр установил ёлку в центре комнаты, а Анна украсила $\emptyset_{\text{ёлку}}$
игрушками.
it: Pietro ha messo l'albero di Natale al centro della stanza, e Anna lo ha
addobbato.

Come si osserva dalla traduzione, la frase italiana non presenta *gapping*, poiché in italiano si riprende il complemento *l'albero di Natale* con il *lo* pronominale.

Lo *sluicing* o interrogativa indiretta tronca consiste nella riduzione della frase al solo costituente interrogativo¹⁰.

9. ru: Тебе кто-то звонил, но я не помню, *кто* [тебе звонил].
it: Ti ha chiamato qualcuno ma non mi ricordo *chi* [ti ha chiamato].

Ci sono casi di ellissi del nome nel sintagma nominale possibili in inglese e in russo (anche per via della presenza di caso morfologico), ma non in italiano che deve ricorrere ad una proforma, come si vede in (10c):

- 10a. Мне налили воду. Никогда такой вкусной [N' воды] не пил.
10b. John admires Bill's poems, but Bill despises John's [N' poems].
10c. Ugo ammira le poesie di Ivo, ma Ivo disprezza quelle di Ugo.

In italiano mentre la comparativa di uguaglianza può presentare l'ellissi del verbo come in (11),

11. Faremo tanti regali a te quanti \emptyset a lei.

la comparativa di disuguaglianza con *che* ammette strutture a ellissi del sintagma verbale, ma non l'ammetterebbe nelle strutture con *di quanto* (cfr. Belletti, 1991: 848).

- 12.a. В твоей тарелке пасты было больше, чем в моей \emptyset .
12.b. Nel tuo piatto c'era più pasta che nel mio \emptyset .
12.c. *³Nel tuo piatto c'era più pasta/ di quanta nel mio \emptyset .
12.d. Nel tuo piatto c'era più pasta/di quanta ce n'era nel mio \emptyset .

L'ellissi del dato che si riscontra in ciò che Testelefs (2011) chiama *fragments* (*фрагментирование*) governa in realtà ogni tipo di ellissi in presenza, perché ci deve essere un antecedente da cui ricavare quanto si omette. Certo nella coppia domanda/risposta l'ellissi del dato che lascia espresso il solo nuovo è particolarmente vistosa.

¹⁰ Per un'analisi *corpus-based* delle interrogative indirette tronche in italiano si veda Costantino, Marellò, Onesti (2012).

13. ru:
 - С кем ты разговаривал?
 - Ø С Анной.
 it:
 - Con chi stavi parlando?
 - Ø Con Anna.

Nello *stripping* (*bare argument ellipsis*) il meccanismo è lo stesso: opera in frasi coordinate e in coppie domanda/risposta, quando la parte finita del verbo viene omessa nel secondo congiunto o nella risposta. In tal caso ogni elemento tematico non nuovo viene pure omesso, ma si richiede - perché l'enunciato sia grammaticale e coerentemente interpretabile - la presenza di avverbi come *anche*, *pure*, se il primo congiunto (o la domanda) afferma, *neanche*, *neppure*, *nemmeno* se il primo congiunto contiene una negazione del predicato¹¹. Si veda l'esempio (14):

14. ru: Я ответила на этот вопрос, и он тоже Ø.
 it: Ho risposto a questa domanda, e anche lui Ø.

Il *question tag* "lessicale" non è propriamente una forma di ellissi, ma viene qui menzionato perché ha funzione analoga a quella svolta dall'ausiliare e dal *substitute* in inglese, quali forme ellittiche del verbo lessicale nelle *question tag*. In italiano una forma di *question tag* "lessicale" prevede l'uso del proverbio *fare*, seguito da *sì* o *no* o della sola profrase *sì/no* (cfr. Bernini, 1995; 2010; Andorno, Crocco, 2018 per l'indagine di dati orali spontanei ed elicitati). In russo il *question tag* "lessicale" è più utilizzato nel parlato che nello scritto, e può racchiudersi nella profrase interrogativa *да/ нет / не так ли* e in altre particelle rafforzative, l'uso delle quali alla fine della domanda invita l'interlocutore a rispondere (cfr. Švedova *et al.*, 1980 per i tipi di frasi interrogative in russo).

15. ru: Ты позвонил ей, не так ли?
 it: L'hai chiamata, vero?
 L'hai chiamata, l'hai fatto, no?

Ricapitolando, in entrambe le lingue agli enunciati ellittici si riconoscono tre funzioni comunicative essenziali (Ferrari, 2010a; 2010b):

- favorire *l'economia del processo comunicativo*, per esempio negli enunciati-risposta, soprattutto nell'ambito del parlato conversazionale.

16. it:
 - Sei stato a Torino?
 - Sì, [sono stato a Torino] molte volte.
 ru:
 - Ты бывала в Турине?
 - Да, [я бывала в Турине] много раз.

- esaltare *la coesione testuale*: il recupero di materiale linguistico che gli enunciati ellittici impongono diventa il segno della coesione degli enunciati;

¹¹ Queste ellissi del sintagma verbale in congiunti sono discusse in Marengo (1989: 125-129), in cui si esamina la funzione coesiva degli avverbi *anche* e *forse*.

- attribuire *rilevo comunicativo* all'informazione che gli enunciati ellittici codificano esplicitamente, rispetto a ciò che elidono.

17. it: Ho dormito. E [ho dormito] pure bene!
 ru: Я поспал. И [я поспал] даже хорошо!

3. SPERIMENTAZIONE DIDATTICA: DESCRIZIONE

L'apprendente, nel caso specifico l'italofono che studia il russo come lingua straniera e il russofono che studia l'italiano come lingua straniera, a partire dai suoi primi tentativi di comunicare in LS, è guidato da fini pragmatici, e utilizza il lessico e le strutture di LS che conosce per i suoi scopi comunicativi: per salutare, per presentarsi, per chiedere informazioni, per fare auguri, per accettare o rifiutare proposte, per scusarsi e così via. Per fare ciò l'apprendente ricorre sia agli strumenti di LS a sua disposizione sia alla sua precedente esperienza e competenza legata a L1 o ad altre LS conosciute (Chini, 2015: 13).

Si è scelto di analizzare i dialoghi scritti da apprendenti universitari italo-foni e russo-foni per capire il rapporto che questi dialoghi hanno con gli enunciati ellittici in entrambe le lingue

A partire da due storie appositamente disegnate¹², si è chiesto agli studenti di comporre dei dialoghi che descrivano le situazioni comunicative in modo da apparire realistici, naturali, tipici della varietà colloquiale della lingua.

Uno dei nostri scopi era anche verificare se l'apprendente russofono di italiano, e viceversa quello italo-fono di russo, che conoscono (e utilizzano) tra l'altro fenomeni analoghi nella propria lingua madre, sfruttano l'ordine dei costituenti di frasi per fini pragmatici.

Elenchiamo di seguito le caratteristiche dei gruppi di apprendenti coinvolti nella sperimentazione didattica.

I dialoghi in italiano LS sono stati scritti da un gruppo di ventidue studenti, tutti di madre lingua russa, frequentanti un corso di italiano dell'Università Statale Linguistica di Minsk. Riteniamo importante il dato sulla permanenza nel paese di lingua straniera di studio: per gli studenti russo-foni questo dato varia dai 6 ai 30 giorni. Riassumendo:

- 22 apprendenti russo-foni di italiano LS;
- fascia d'età: 19 – 32;
- permanenza in Italia: 6 – 30 giorni;
- anni di studio della lingua italiana: da 1 a 3;
- testi dialogici generati dalle storie disegnate: *Неудавшаяся помолвка* 21 e *Ужин с неожиданной концовкой* 15.

I dialoghi in russo LS sono stati scritti da un gruppo di venti studenti, tutti di madre lingua italiana, frequentanti un corso di russo presso il Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne dell'Università degli Studi di Torino. Riteniamo importante, anche in questo caso, il dato sulla permanenza nel paese di lingua straniera di studio: per gli studenti italo-foni questo dato varia dai 10 ai 90 giorni. Riassumendo:

¹² Le storie disegnate senza parole, usate per la sperimentazione didattica qui esposta, sono di Valerija Masla. Non abbiamo ritenuto opportuno riprodurre le storie disegnate in quanto gli esempi di enunciati ellittici prodotti dagli apprendenti si comprendono anche senza dover visionare i disegni che li hanno ispirati.

- 20 apprendenti italofofoni di russo LS;
- fascia d'età: 22 – 30;
- permanenza in Russia: 10 – 90 giorni;
- anni di studio della lingua russa: da 2 a 4 anni;
- testi dialogici generati dalle storie disegnate: *Fidanzamento non riuscito* 20 e *Cena con finale a sorpresa* 20.

Ai due gruppi sono state assegnate le storie disegnate con la consegna di costruire su di esse dialoghi, lavorando in modo autonomo, a casa. Inoltre, prima della stesura dei testi dialogici, a tutti gli studenti è stato chiesto di compilare un questionario sulla base del quale, in seguito, abbiamo potuto verificare la lingua madre dell'allievo, la quantità di anni di studio di LS, la conoscenza di altre lingue, la permanenza nel paese della lingua studiata (con la specificazione di dove e per quanto tempo) e come viene utilizzata la LS dallo scrivente stesso. Per quanto riguarda l'ultimo dato, la maggioranza sia di italofofoni che di russofofoni utilizza il russo LS e l'italiano LS o all'università durante il corso oppure durante i viaggi nel paese; per navigare su Internet, per esempio, preferiscono la loro lingua madre, salvo casi eccezionali legati allo studio.

Gli allievi hanno rispettato la consegna dell'esercizio, creando testi con una lunghezza compresa fra un minimo di 100 parole, come richiesto, ed un massimo di 500 parole¹³. Nella consegna dell'esercizio si chiedeva che i dialoghi fossero realistici, come nel parlato, ma non veniva chiesto esplicitamente di introdurre frasi ellittiche. Però, come mostrano i testi raccolti, sia italofofoni che russofofoni hanno costruito i loro dialoghi in LS utilizzando (volutamente e/o casualmente) frasi ellittiche.

Riportiamo di seguito la consegna dell'esercizio, sia in italiano, che in russo.

Consegna per russofofoni:

Guarda queste figure e scrivi un dialogo: non devi descrivere i disegni uno per uno, ma creare un racconto. Usa più di 100 parole.

Consegna per italofofoni:

Изучи изображения и составь по ним диалог: не описывай картинки по одной, а составь связный рассказ. Используй как минимум 100 слов.

Troviamo interessante il differente comportamento linguistico di chi ha visitato il paese della lingua di studio rispetto a chi non ci è mai stato. Per esempio, è evidente la differenza tra un russofono che ha soggiornato in Italia ed uno che non vi è mai stato, circostanza che emerge dalle formule fisse utilizzate negli scritti. Riportiamo due frammenti di dialoghi (18, 19) prodotti da due apprendenti russofofoni, con permanenza in Italia di 23 e 14 giorni consecutivi rispettivamente:

18. - Per il dessert? Cosa prendiamo?¹⁴
- Il dolce dello chef!
19. - Cosa volete provare?
- Vogliamo provare la pizza del giorno?

¹³ La consegna non imponeva un numero massimo di parole.

¹⁴ Riportiamo gli esempi dagli scritti di allievi italofofoni e russofofoni così come li troviamo nei loro testi originali, con tutti gli errori commessi. Gli errori legati alla errata scelta lessicale non vengono commentati

La sequenza di domande *Per il dessert? Cosa prendiamo?* pronunciata dal cameriere comprende il *noi inclusivo* che crea complicità, uso che di solito i corsi di italiano per stranieri non contemplano. Anche le collocazioni *il dolce dello chef* e *la pizza (=il piatto) del giorno* non sempre sono insegnate nei corsi.

3.1. *Sindrome da “horror vacui”*

Gli apprendenti non usano ampiamente la frase ellittica, considerandola incompleta e di conseguenza automaticamente errata.

Nonostante la quasi totale corrispondenza nella possibilità di uso delle ellissi gli studenti italofofoni optano:

- per frasi complete, cioè per frasi in cui tutte le valenze sono riempite e
- per testi non-testi in cui il pronome personale, più spesso *я* (io) ma anche *ты* (tu), sono ossessivamente ed erroneamente, dal punto di vista della progressione tematica, ripetuti.

Con i russofoni la didattica del *pro-drop* ha più successo. Tale situazione potrebbe dipendere dal diverso approccio didattico (didattica mirata?) oppure essere causato dall'applicazione della regola puramente morfogrammaticale e non dal rispetto delle esigenze pragmatiche, come sarebbe opportuno.

Gli italofofoni optano per frasi in russo con soggetto pronominale, e non solo, espresso: questo accade più spesso per le frasi riferite al passato, perché – essendo in russo i verbi al passato in accordo col soggetto per numero e genere, ma non per la persona – non è così facilmente intuibile il soggetto dell'azione. Così nella frase ellittica *Пришёл домой* il soggetto è omissivo e possiamo ricostruirlo con più soggetti pronominali¹⁵, per esempio:

20. *Я* singolare, sia maschile che femminile ПРИШЁЛ ДОМОЙ.
Он singolare, maschile ПРИШЁЛ ДОМОЙ.
Ты singolare, sia maschile che femminile ПРИШЁЛ ДОМОЙ.

Invece, nella frase riferita al presente *Ø Разговариваю* o al futuro *Ø Поговорим* i soggetti pronominali elisi *я* e *мы* sono ricostruibili dalle desinenze verbali.

Nei sottoparagrafi (3.1.1., 3.1.2., 3.1.3.) riportiamo alcuni esempi di enunciati ellittici e non, scritti in italiano LS dagli apprendenti di lingua madre russa e in russo LS dagli apprendenti di lingua madre italiana.

3.1.1. *Progressione tematica (non) rispettata*

Riproduciamo qui esempi (21, 22, 23) tratti dai dialoghi scritti dagli italofofoni in cui i pronomi soggetto¹⁶ sono ripetuti sempre sia in frasi coordinate che in sequenze di frasi. Invece nell'esempio (24) il *pro-drop* è utilizzato correttamente.

21. - Что ты делаешь?
 - *Я в офисе. *Я очень занят и *я должен закончить работу для шефа.
 Поэтому *я не могу говорить по телефону. *Я звоню тебе позже.

¹⁵ A titolo esemplificativo ricostruiamo il soggetto pronominale, possono essere utilizzati soggetti espressi con altre parti del discorso.

¹⁶ Il simbolo * segnala la errata ripetizione del soggetto pronominale.

22. *Я закончу в 8 и *я заеду за тобой.
 23. *Она нарезала торт и *она не нашла никакой сюрприз.
 24. Сейчас он вернется и Ø заплатит.

Riproduciamo qui esempi tratti dai dialoghi scritti da russofoni in cui il *pro-drop* funziona, e altri in cui la ripetizione di *lei* turba la co-referenza.

25. - Ma non ti piace il tuo dolce, amore?
 - No, Ø lo adoro, ma Ø sono un' po annoiata. Ø Aspetto che Ø mi racconterai qualcosa interessante.
 26. *Lei stava tornando a casa dal lavoro, però *lei ha fatto un'altra strada.
 Mentre *lei camminava Ø ha visto il suo ragazzo.

Negli scambi dialogici (27), (28) e (29) gli apprendenti riproducono bene mosse dialogiche ellittiche imparate in Italia o frutto di memorizzazione di *routine*.

27. - Anche gradirei un gelato.
 - Abbiamo Ø _{i gusti} vaniglia e cioccolato.
 - Ø _{il gusto} Vaniglia, per favore.
 28. - Stai cercando qualcosa?
 - No, Ø _{io non sto cercando} niente di speciale.
 29. - Come stai, Monica? Mi fa piacere vederti!
 - Anche a me Ø _{fa piacere di vederti}. Sto bene, grazie. E tu Ø _{come stai?}

Infine ecco un esempio giusto (30) e uno sbagliato (31), in cui l'ellissi è ben fatta ma c'è una sovraestensione dell'articolo.

30. - Ø Posso portarvi acqua? Ø Naturale o Ø frizzante?
 - Ø Beviamo vino!

La sintassi ammette *Beviamo vino*, e questa frase a un russofono (senza articoli in L1) non crea difficoltà di sorta. Tuttavia un parlante nativo specie del nord Italia potrebbe preferire la costruzione partitiva *beviamo del vino*, ed ecco che un altro russofono sovraestende l'uso dell'articolo.

31. - Ordinate altro?
 - Ø 2 calici del vino, per favore.

3.1.2. *Ellissi del dato*

Si è osservato in § 2. che l'ellissi contribuisce a dare rilievo comunicativo a ciò che non è eliso. Qui di seguito proponiamo esempi di risposte sintatticamente corrette, ma pragmaticamente ridondanti in quanto non tutto il dato è omesso.

Russofoni:

32. - Dove Ø sei?
- Ø Sono in ufficio.
- Ø Sono al ristorante.
- Ø Sono a casa.
33. - Dove Ø sei?
- Ø In ufficio.
- Ø Al ristorante.
- Ø A casa.

Sia in (32) che in (33) gli apprendenti russofoni preferiscono la frase ellittica del soggetto pronominale rispetto a quella “completa”.

Interessanti i due scambi seguenti in cui *trovarsi* in (35) è usato come *essere*¹⁷, portando all’elisione errata del *ti* e del *mi*, a fronte del russo *Где мы?* che non presenta nessun verbo.

34. - Dove Ø sei?
- Ø Sono all’ufficio.
- Ø Sicuro?
- Sì sì.
35. - Dove Ø trovi?
- Ø Trovo al lavoro.

Infine un esempio in cui (inconsapevolmente?) l’apprendente russo fa bene a non elidere *sono* per via dell’elemento di contrastività introdotto da *ora*, che non consentirebbe con altrettanta naturalezza un’ellissi di tutto il predicato¹⁸.

36. - Voglio sapere dove Ø sei?
- Ø Sono al lavoro ora. ?? Ø Al lavoro ora

Di seguito esempi di italofofoni che avrebbero potuto rispondere come in italiano, cioè con il solo sintagma preposizionale complemento di luogo, ma hanno preferito inserire *Я*, ammissibile nel russo colloquiale ma spesso considerato ridondante nello scritto.

37. - Где ты Ø?
- *Я в офисе.
- *Я в ресторане.
- *Я дома.

In entrambe le lingue si può omettere il tema e ricorrere all’uso della risposta ellittica, per esempio *In ufficio В офисе*. Però sia gli allievi italiani di russo che gli studenti russi di italiano, negli esempi sopra riportati, cercano di riprendere il contenuto della domanda. Gli italofofoni non trascurano il soggetto tematico *мы* della domanda di (37) sostituendolo correttamente con il soggetto pronominale *я*. I russofoni invece tendono verso la risposta ancora più ellittica (33), priva di tutto il dato: sembrerebbe più un transfer della struttura

¹⁷ Anche se in russo esiste il verbo riflessivo equivalente che è *находиться*, spesso i verbi riflessivi russi non coincidono con i verbi riflessivi in italiano e viceversa. Probabilmente l’allievo che scrive non (ri)conosce il verbo riflessivo *trovarsi* e lo considera uguale a *trovare*.

¹⁸ Si noti l’incertezza circa l’uso del punto interrogativo, spesso attribuito a un’interrogativa indiretta.

dalla lingua madre (russo), dove al presente il verbo *есть* (it. *essere*) non viene espresso, e, nello stesso tempo, l'omissione del soggetto pronominale sembrerebbe un tentativo cosciente di creare una frase ellittica in italiano.

Ecco esempi di *ellissi del tema* rispettata sia da italofofoni che da russofofoni:

Italofofoni:

38. - Куда ты собираешься сводить меня на ужин?
 - Ø Я собираюсь сводить тебя на ужин В очень романтичный ресторан в центре.
39. - Когда ты свободна?
 - Ø Я свободна Сегодня вечером после урока пения.

Russofofoni:

40. - Cosa ne dici se ci incontriamo stasera?
 - A che ora Ø ci incontriamo stasera?
41. - Vorrei prendere un tiramisù.
 - Anch'io Ø vorrei prendere un tiramisù.

Come si nota dagli esempi (38, 39, 40, 41) gli apprendenti sia di italiano che di russo, nel dialogo, tanto scritto quanto parlato, preferiscono la risposta breve a quella completa. In un discorso con il docente sul perché lo fanno, rivelano che non è una scelta cosciente della frase ellittica, ma è piuttosto “un modo per evitare di fare gli errori nella costruzione della frase completa” e solo otto allievi su trenta interrogati spiegano la loro scelta come “l'ho scritto così per non essere ripetitivo” o “per essere più sintetico”.

Complesso spiegare ad un apprendente di russo perché il primo scambio fra i sottostanti (42) è corretto e il secondo (43) no. Nel secondo caso *regalare* è un verbo che richiede l'esplicitazione di che cosa si regala, ovviamente sotto forma di pronome,¹⁹ nel caso di *pagare* invece è ammesso anche un uso assoluto senza oggetto espresso.

42. - Ecco il conto!
 - Ø Paga lui! /Lo paga lui!
43. - Ha comprato l'anello!
 - Ø *Regalerà a te! /Lo regalerà a te!

3.1.3. *Gapping, sluicing, comparative*

Di seguito esempi giusti (44, 45, 46, 49, 50, 51, 53, 54, 55), esempi imperfetti (52) ed esempi pragmaticamente ridondanti (47, 48) che ospitano o avrebbero potuto ospitare *gapping*.

Italofofoni:

44. - Тебе не понравился торт?
 - Нет! И остаток вечера тоже [не понравился]!
45. Ты повредил мой ужин и мою жизнь тоже [повредил]!

¹⁹ Lo scambio con la ripetizione di *l'anello*, è molto meno coeso e accettabile:
 – Ha comprato l'anello! – Ø ?Regalerà a te l'anello!

46. - Я возьму устриц и шампанское. А на десерт [возьму] шоколадный трюфель и клубничный торт.
- Я закажу пиццу.
47. - Ø [закажешь] Пиццу?
- Я закажу пиццу, а ты [что закажешь]?
- А я закажу домашнее блюдо.
48. - Господа, что вы хотите для десерта?
- Я хочу шоколадный торт. Спасибо.

Russofoni:

49. - Siete pronti con il vostro ordine?
- Sì, io prendo un tiramisù e la signorina [prende] un gelato.
50. - Che cosa volete per un dessert?
- [voglio] Crostata di ciliegie, per favore.
51. - Il dessert prenderete? – continuava insistere il cameriere.
- [prendo] Il dolce dello chef! – ha risposto Carla contenta.
- [non prendo] Niente, grazie, – ha detto Carlo.
52. Con carne *beve* il vino rosso e con pesce *beve* [vino] bianco.
53. - Beverete acqua?
- Sì, grazie, [acqua] minerale.
54. Allora, chi paga per questa cena? [paga] Lei, signora?
55. - Prenderei un brasato al Barolo con polenta al tartufo. E tu [cosa prendi]?
- Prendo una pizza margherita e una bottiglia d'acqua naturale.

L'esempio (52) mostra chiaramente la specificità linguistica del *gapping*, poiché la frase corretta sarebbe *Con la carne beve il vino rosso e con il pesce il bianco/Con la carne beve vino rosso e col pesce bianco*. L'apprendente russofono omette il complemento *vino*, però incappa nel problema che se nella prima frase c'è *beve il vino rosso*, anche nella seconda ci deve essere l'articolo *il bianco*²⁰.

Esempi giusti (56, 57, 59, 60) ed esempi imperfetti (58) di *sluicing*.

Russofoni:

56. - Stamattina ho visto qualcuno.
- Chi [hai visto]?
57. - Gentilissima²¹, il Suo Marco è andato via.
- Vorrei saper perchè [è andato via]!
58. *Sicuramente mi ha preso un gioiello, ma non so cosa [mi ha preso]!

²⁰ Lo studente russofono riproduce l'enunciato possibile in russo, lingua senza articoli, e cioè *С мясом пьют красное вино, а с рыбой пьют белое Ø*.

Altre ellissi possibili sono: *С мясом пьют красное вино, а с рыбой Ø белое вино*. oppure *С мясом пьют красное вино, а с рыбой Ø белое*.

²¹ Anche l'uso del modo di rivolgersi 'gentilissima' è raramente insegnato nel corso di italiano all'estero e può essere conosciuto solamente da uno straniero che ha soggiornato in Italia.

Quest'ultimo esempio mostra come lo *sluicing* debba essere molto preciso nell'elemento interrogativo che lascia e come per l'apprendente non sia facile individuare che ci vuole *quale* una volta che l'antecedente è un oggetto specifico e non un indefinito come *qualcosa*:

58a. Sicuramente mi ha preso qualcosa, ma non so cosa [mi ha preso].

Italofofi:

59. - Я кое-кого сегодня видела.

- Кого [ты видела]?

60. Ø хочу пригласить тебя на ужин, но Ø не знаю куда [пригласить тебя на ужин].

Terminiamo con casi di ellissi innescate da comparazione. I tentativi di russofoni funzionano bene nel primo caso (61), ma non nel secondo (62).

61. - Ecco qui i miei fiori per te!

- Grazie! Ø_{i fiori} Sono davvero bellissimi!

- [i fiori sono bellissimi] Proprio come [sei bellissima]_{comparative deletion} te questa sera!

62. - Alessandra, questi fiori [sono] per te. [i fiori] *Sono bellissimi come tu

[sei bellissima]_{comparative deletion}!

- Grazie, caro!

In effetti la comparazione su sintagma aggettivale in italiano (cfr. Belletti, 1991: 834) ha un comportamento diverso quando il secondo termine di paragone introdotto da *come* è un pronome personale di prima o seconda persona singolare: porta il caso accusativo/obliquo, non nominativo con ellissi (61), presenterebbe invece il caso nominativo quando non ci fosse ellissi ma pronominalizzazione²²:

63a. Alessandra, questi fiori sono per te. [?]Sono bellissimi come tu lo sei!

o focalizzazione e inversione del soggetto

63b. Alessandra, questi fiori sono per te. Sono bellissimi come sei tu!

4. PER UNA DIDATTICA MIRATA DELL'ELLISSI: SCELTA MULTIPLA GRADUATA

Come in passato, le condizioni in base alle quali gli enunciati possono essere ellittici continuano purtroppo ad essere poco illustrate nell'insegnamento della grammatica delle lingue, sia prima che seconde, e questo nonostante l'insegnamento del parlato sia considerato sempre più importante e nella moderna didattica delle lingue straniere si tenda a dare molto rilievo allo sviluppo delle competenze orali dell'apprendente.

Gli apprendenti sia russofoni di italiano LS che italofofi di russo LS fanno quindi ricorso a condizioni di elisione che corrispondono a quelle della propria lingua madre, ma data la grande specificità dell'ellissi, lingua per lingua, spesso sbagliano.

Per cambiare la dinamica di insegnamento e di apprendimento di una pragmatica

²² Usiamo il condizionale e premettiamo il punto interrogativo alla seconda parte di (63a) che è molto meno naturale di (63b).

dialogica è auspicabile introdurre esercizi che allenino gli studenti all'utilizzo di dialoghi con ellissi. La maggior esposizione a tale tipo di input contribuirà a rendere più familiari agli allievi gli enunciati ellittici.

Assegnando il compito di costruire i dialoghi a partire da storie disegnate, abbiamo riscontrato qualche miglioramento: gli apprendenti di entrambi i gruppi hanno maturato una maggiore sensibilità verso le condizioni di ellissi.

L'evoluzione futura di questa attività didattica prevede la creazione del dialogo come frutto della collaborazione di almeno una coppia di studenti anziché di un singolo, così da simulare con maggiore naturalezza le condizioni del normale processo comunicativo.

Gli esercizi a scelta multipla qui presentati, ispirati al progetto VALICO (*Varietà Apprendimento Lingua Italiana Corpus Online*; corpus di apprendenti creato presso l'Università di Torino e liberamente consultabile al sito <<http://www.valico.org>>), partono dagli enunciati sbagliati estrapolati dagli scritti degli studenti²³.

Il tipo di esercizio a scelta multipla proposto comprende la coppia domanda/ risposta, che corrisponde alla struttura del testo dialogico: partendo dalla domanda vengono proposte 4 possibili risposte, di cui una risulta completamente corretta, sia dal punto di vista morfosintattico che pragmatico, mentre le altre sono distrattori basati su errori riscontrati negli scritti di italofoeni e russofoeni. Ad esempio, nel primo esercizio la risposta *Il castello fra gli alberi* riproduce la frase russa senza il verbo *essere* espresso, mentre nel secondo esercizio il distrattore *На концерт мы идём вечером* riproduce l'errore comune degli apprendenti italofoeni nella formazione della risposta alla domanda con la parola interrogativa al suo inizio (in questo caso la domanda è *Куда мы идём вечером?*): gli apprendenti cercano di sostituire la parola interrogativa con la nuova informazione senza invertire l'ordine dei costituenti. In altre parole, non viene rispettata la struttura informativa della frase (cfr. Daneš, 1964, 1974, 1986; Firbas, 1964, 1974; Mathesius, 1939; Lombardi Vallauri, 1996, 2002).

Ciò che fanno gli studenti:

Куда мы идём вечером?
↓
На концерт мы идём вечером.

Ciò che andrebbe fatto:

Куда мы идём вечером?
↘
Вечером мы идём на концерт.

Gli studenti che svolgono l'esercizio devono attribuire a ciascuna risposta un punteggio graduato in base alla gravità dell'errore utilizzando i numeri da 4 a 1 con qualità decrescente (4 = corretto, 1 = sbagliato) e giustificare per iscritto le proprie scelte, in tal modo rendendo le proprie scelte esplicite. La valutazione graduale obbliga gli studenti a manifestare quali sono per loro gli errori più gravi. Questa operazione di *scoring*, cioè l'applicazione di "pesi", aiuta a verbalizzare con i numeri ciò che alcuni studenti non riescono a giustificare a parole²⁴.

Due versioni dell'esercizio sono proponibili, una in formato cartaceo e una on-line. Nella versione cartacea gli apprendenti devono giustificare la loro scelta scrivendo una spiegazione breve (per i principianti anche in lingua madre) per tutti i distrattori proposti. All'interno di VALICO è presente il modulo e-learning So.F.I.A. (consultabile al sito <http://www.valico.org/quizproc/finale/>) che permette di costruire esercizi on-line

²³ Per ulteriori informazioni in merito alla costruzione degli esercizi a scelta multipla con distrattori graduati si veda Marellò (2009), Masla (2017), Masla (2020, in corso di stampa).

²⁴ Gli esercizi di questo tipo devono essere valutati normalmente in base alla correttezza delle risposte. Non viene valutata la spiegazione orale o scritta eventualmente fornita. La spiegazione e il punteggio attribuiti dallo studente servono al docente come feedback, mentre allo studente servono come traccia di ragionamento per arrivare a dare le risposte.

corredandoli di spiegazioni grammaticali sintetiche, scritte con un metalinguaggio semplice, e di punteggiaggio graduato, entrambi inseriti dal docente.

La possibilità di scelta nell'esercizio induce lo studente a ulteriori riflessioni e al confronto tra le scelte proposte da chi ha creato il test e le proprie.

In tal modo gli studenti imparano:

- a individuare e correggere gli errori in modo cosciente;
- a svolgere un'analisi linguistica più profonda.

Per rendere l'idea dell'esercizio a scelta multipla graduata proponiamo sotto due esempi, uno per russofoni in formato cartaceo e uno per italofoni pronto per essere caricato on-line con i commenti associati alle risposte.

Scelta multipla graduata per russofoni (su carta).

Dov'è il castello?		punti²⁵
A	Il castello fra gli alberi	1
B	Il castello è fra gli alberi	3
C	Fra gli alberi c'è il castello	2
D	Fra gli alberi	4

Alla risposta **A** ho assegnato ____ punto/i perché _____

Alla risposta **B** ho assegnato ____ punto/i perché _____

Alla risposta **C** ho assegnato ____ punto/i perché _____

Alla risposta **D** ho assegnato ____ punto/i perché _____

Scelta multipla graduata per italofoni (on-line).

Куда мы идём вечером?		punti²⁵
A	На концерт.	3
Б	Идём на концерт.	2
B	Мы идём на концерт.	4
Г	На концерт мы идём вечером.	1

A	3 PUNTI	corretto	L'ordine dei costituenti nella frase è corretto. La frase è ellittica sia del soggetto che del predicato. La struttura informativa della frase corrisponde allo scopo comunicativo della domanda posta. La risposta è colloquiale.
B	2 PUNTI	corretto	L'ordine dei costituenti nella frase è corretto. La frase è ellittica del soggetto pronominale. La risposta B riprende la struttura sintattica della frase italiana <i>Andiamo al concerto</i> = Ø soggetto pronominale VO ed è meno utilizzata della A colloquiale. La struttura informativa della frase corrisponde allo scopo comunicativo della domanda posta.

²⁵ I punteggi di seguito riportati servono per esemplificare la procedura di *scoring* e non vengono visualizzati nell'esercizio consegnato allo studente.

B	4 PUNTI	corretto	L'ordine dei costituenti nella frase è corretto. La struttura informativa della frase corrisponde allo scopo comunicativo della domanda posta.
Γ	1 PUNTO	errato	L'ordine dei costituenti nella frase è corretto. La struttura informativa della frase non corrisponde allo scopo comunicativo della domanda posta. La domanda corretta per questa frase è <i>Когда мы идём на концерт?</i>

5. TRA SPECIFICITÀ DELLE LINGUE E COMUNANZA DI SCOPI COMUNICATIVI

Non tutte le lingue presentano gli stessi fenomeni ellittici, però le forme di ellissi basate sull'economia del dato nell'articolazione dato/nuovo, e in particolare su tale economia nella coppia domanda/risposta, sono molto diffuse nelle lingue del mondo. Di questa caratteristica, unita al fatto che i meccanismi di ellissi sono una spia della struttura dei costituenti, dovrebbero maggiormente approfittare i docenti di lingua straniera per costruire test che enucleino e diano rilievo ai costituenti di frase, sia per ragioni metalinguistiche che per ragioni pragmatiche. Infatti l'ellissi permette di vedere in modo naturale i costituenti di frase e di pesarne la funzione comunicativa sul piano dell'efficacia pragmatica (cfr. Marengo, 2011).

Tornando sugli esercizi proposti nel § 4. possiamo esemplificare concretamente questo doppio ruolo: *Fra gli alberi c'è il castello* ha valore 2 perché a differenza di *Il castello fra gli alberi* è sintatticamente corretta, ma non è la risposta alla domanda *Dov'è il castello?* Piuttosto risponde alla domanda *Che cosa c'è fra gli alberi?* È quindi pragmaticamente sbagliata e rivela una non conoscenza della differenza fra *essere* ed *esserci*²⁶. Dando più valore alla pragmatica, come si fa nell'esercizio successivo, il punteggio attribuito potrebbe essere più alto.

L'analisi dei dialoghi costruiti dagli studenti ha permesso di constatare che, in mancanza di insegnamenti espliciti, gli studenti preferiscono enunciati completi e ridondanti; se si avventurano ad applicare ellissi riproducono le condizioni di elisione della propria lingua madre o, nell'ipotesi più favorevole, applicano le condizioni di elisione della LS sovraestendendole.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C., Crocco C. (2018), "In search for polarity contrast marking in Italian: A contribution from echo replies", in Dimroth C., Sudhoff S. (a cura di), *The Grammatical Realization of Polarity Contrast. Theoretical, empirical and typological approaches*, J. Benjamins, Amsterdam, pp. 255-287.
- Belletti A. (1991), "Funzioni delle frasi subordinate. Comparative", in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*. Vol. 2: *I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione*, il Mulino, Bologna, pp. 832-853.

²⁶ Più che comprensibile in parlanti nativi russofoni poiché per loro il verbo *essere* il più delle volte non è espresso.

- Bernini G. (1995), “Le profrasi”, in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*. Vol.3: *Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*, il Mulino, Bologna, pp. 175-222; 541-545.
- Bernini G. (2010), “Le profrasi”, in Renzi L., Salvi G. (a cura di), *Grammatica dell'italiano antico*, il Mulino, Bologna, pp. 1219-1243.
- Bizzari C. (2015), “Russian as a Partial Pro-Drop Language Data and Analysis from a New Study”, in *Annali di Ca' Foscari. Serie occidentale*, 49, pp. 335-362.
- Chafe W. (1992), “Information flow in speaking and writing”, in Downing P. *et al.* (a cura di), *The Linguistics of Literacy*, J. Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 17-29.
- Cini M. (2015), “Introduzione”, in Chini M. (a cura di), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici*, FrancoAngeli, Milano, pp. 7-26.
- Costantino M., Marellò C., Onesti C. (2012), “‘Non si sa perché.’ Interrogative (in)dirette tronche in italiano”, in Soletti E., Onesti C. (a cura di), *Pensieri e parole del Novecento*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp.215-266.
- Daneš F. (1964), “A Three-level approach to Syntax”, in *Travaux linguistiques de Prague 1*, pp. 225-40.
- Daneš F. (1974), *Papers on Functional Sentence Perspective*, Academia, Prague-Paris.
- Daneš F. (1986), “Some thoughts on the semantic structure of the sentence”, in *Lingua*, 21, pp. 55 -69.
- Ferrari A., De Cesare A. (2009), “La progressione tematica rivisitata”, in *Vox Romanica*, 68, pp. 98-128.
- Ferrari A. (2010a), “Fenomeni di ellissi”, in Simone R. (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma, pp. 420-422: http://www.treccani.it/enciclopedia/fenomeni-di-ellissi_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.
- Ferrari A. (2010b), “Enunciati ellittici”, in Simone R. (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma, pp. 422-424: [http://www.treccani.it/enciclopedia/enunciati-ellittici_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/enunciati-ellittici_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- Firbas J. (1964), “On defining the Theme in Functional Sentence Analysis”, in *Travaux Linguistiques de Prague 1*, pp. 267-80.
- Firbas J. (1974), “Some aspects of the Czechoslovak approach to problems of function sentence perspective”, in Daneš F. (a cura di), *Papers on Functional Sentence Perspective*, Academia, Prague-Paris, pp. 11-37.
- Franks S. (1995), *Parameters of Slavic Morphosyntax*, Oxford University Press, New York.
- Garzonio J. (2005), *Struttura informazionale e soggetti nulli in russo: Un approccio cartografico* [tesi di dottorato.], Università di Padova, Padova.
- Korzen I. (2017), “Rimandi anaforici e coesione testuale: il caso dell'ellissi”, in *Linguistica e Filologia*, 37, pp. 93-120.
- Krysin L.P. (2004), *Russkoe slovo, svoë i čužoe*. Jazyki slavjanskoj kul'tury, Moskva.
- Lombardi Vallauri E. (1996), *La sintassi dell'informazione. Uno studio sulle frasi complesse tra latino e italiano*, Bulzoni, Roma.
- Lombardi Vallauri E. (2002), *La struttura informativa dell'Enunciato*, Carocci, Roma.
- Mathesius V. (1939), “O tak zvaném aktuálním členění věty”, in *Slovo a slovesnost*, 5, pp. 171-174.
- Marellò C. (1984), “Ellissi”, in Coveri L. (a cura di), *Linguistica testuale*. Atti del XV congresso internazionale della Società di Linguistica Italiana (Genova - Santa Margherita Ligure, 8-10 maggio 1981), Bulzoni, Roma, pp. 255-270.
- Marellò C. (1989), “Ellipsis between connexity and coherence”, in Conte M.-E., Petöfi J.S., Sözer E. (eds.), *Text and Discourse Connectedness*, Benjamins B.V., Amsterdam, pp.119-135.

- Marello C. (1999), "Parafrasi di enunciati ellittici", in Lumbelli L., Mortara Garavelli B. (a cura di), *Parafrasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca psicopedagogica*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 109-131.
- Marello C. (2009), "Distrattori tratti da *corpora* di apprendenti di italiano LS/L2", in Corino E., Marello C. (a cura di), *VALICO: studi di linguistica e didattica*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 177-193.
- Marello C. (2010) "Ellissi", in Renzi L., Salvi G.P. (a cura di), *Grammatica dell'italiano antico*, il Mulino, Bologna cap. 39 vol. II, pp.1369-1386.
- Marello C. (2011), "Usare l'ellissi per riflettere sulla lingua", in Cardinale U. (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità Più Lingua più Letteratura più Lessico: tre obiettivi per l'italiano d'oggi nella scuola secondaria superiore*, il Mulino, Bologna, pp. 175-188.
- Masla A. (2017), "Ordine dei costituenti in italiano: esercizi a scelta multipla per russofoni", in Bagna C., Chiapedi N., Salvati L., Scibetta A., Visigalli M. (a cura di), *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici*, OL3 Edizioni, Perugia, pp. 113-121.
- Masla A. (in stampa), "Imparare dagli errori: apprendenti russofoni di italiano L2/ LS".
- Mel'čuk I.A. (1974), "O sintaksičeskom nule", in Cholodovič A. (a cura di), *Tipologija passimych konstrukcij*, Nauka, Leningrad, pp.343-361.
- Mortara Garavelli B. (1971), "Fra norma e invenzione: lo stile nominale", in *Studi di grammatica italiana*, 1, pp. 271-315.
- Mortara Garavelli B. (1979), *Filo del discorso*, Giappichelli, Torino.
- Mortara Garavelli B. (1993), "Strutture testuali e retoriche", in Sobrero A. A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, Le strutture, Laterza, Bari-Roma, pp. 371-402.
- Peškovskij A. M. (2013 [1928]), *Russkij sintaksis v naučnom osveščeni*, Librokom, Moskva.
- Polivanov E.D. (1933), *Russkaja grammatika v sopostavlenii s uzbekskim jazykom*. GOSIZDAT UzSSR, Taškent.
- Šachmatov A. A. (2001 [1941]), *Sintaksis russkogo jazyka*, URSS, Moskva.
- Švedova N. Ju. et al. (1980), *Russkaja grammatika. Tom II. Sintaksis*, Nauka, Moskva.
- Testelets Ya. G. (2011), "Ellipsis v russkom jazyke: teoretičeskij I opisatelnyj podchody", in Atti della conferenza *Typology of morphosyntactic parameters* (Università statale degli studi umanistici di Mosca, il 5 dicembre, 2011):
https://antonzimmerling.files.wordpress.com/2011/11/testelets_typmophparam_handout_2011.pdf.
- Testelets Ya. G. (2016), "Problema klassifikazii elliptičeskich konstrukcij v russkom jazuke", in Atti della conferenza *Grammatičeskie processu i sistemu v sinchronii i diachronii* (Istituto di lingua russa V.V. Vinogradov dell'Accademia russa delle scienze, il 30 maggio 2016):
https://www.academia.edu/25748826/Проблема_классификации_эллиптических_конструкций_в_русском_языке
- Valgina N.S. (2000), *Sintaksis sovremennogo russkogo jazyka: Učebnik*, Agar, Moskva.
- Vinogradov V.V. (1954), "Nekotorye zadači izučeniija sintaksisa prostogo predloženija", in *Voprosy jazukoznanija*, 1, pp. 3-29.
- Yokoyama O. T. (1986), *Discourse and Word Order*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Zemskaja E.A. et al. (1973), *Russkaja razgovornaja reč'*, Nauka, Moskva.

DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO E PRODUZIONE SCRITTA IN LINGUA STRANIERA: RIFLESSIONI NELLA PROSPETTIVA DELLA LINGUISTICA EDUCATIVA

*Michele Daloiso*¹

1. INTRODUZIONE

La Linguistica Educativa in Italia ha da sempre manifestato un forte interesse verso gli apprendenti che presentano qualche forma di svantaggio linguistico. Negli anni Settanta, ad esempio, le riflessioni di Tullio De Mauro e l'azione divulgatrice del GISCEL misero a nudo le criticità di un sistema educativo che ignorava le differenze socio-economiche degli apprendenti e non ne valorizzava i repertori sociolinguistici, finendo così per assumere posizioni pedagogiche non inclusive. Nello stesso periodo, Renzo Titone iniziò ad interessarsi dell'educazione linguistica di apprendenti con disabilità e disturbi di varia natura, avviando una serie di sperimentazioni glottodidattiche ancora oggi ricche di implicazioni per la ricerca edulinguistica contemporanea (tra tutte, segnaliamo i risultati di una sperimentazione pluriennale discussi in Titone, Cipolla e Mosca, 1994).

In anni più recenti, l'interesse della Linguistica Educativa italiana si è poi esteso ai casi in cui lo svantaggio linguistico è determinato da fattori contestuali, quale ad esempio il contesto migratorio, e individuali, come ad esempio la sordità o la disabilità intellettiva (per un quadro diacronico: Daloiso, 2019). Proprio nell'ambito delle differenze individuali, si è registrato un crescente interesse verso l'educazione linguistica degli apprendenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (d'ora in avanti DSA), anche in conseguenza alle novità introdotte dalla normativa scolastica italiana (si vedano, in primis, la Legge 170/2010, i successivi decreti attuativi e le linee-guida ministeriali). A questo proposito, un tema di particolare interesse è lo sviluppo delle competenze in lingua straniera da parte di apprendenti con DSA, su cui si è sviluppata nell'ultimo decennio una letteratura scientifica abbastanza consolidata (si veda il paragrafo 2 per una sintesi).

Il presente contributo si colloca nel solco di questa tradizione di ricerca, focalizzando l'attenzione sullo sviluppo dell'abilità di produzione scritta in lingua straniera. Questo tema ci sembra essere piuttosto trascurato nella glottodidassi, anche in conseguenza alle indicazioni ministeriali, che suggeriscono di privilegiare un approccio orale alle lingue straniere e, in alcuni casi, scoraggiano la valutazione della produzione scritta. Fermo restando l'ormai assodato principio glottodidattico per cui la dimensione orale della lingua è obiettivo prioritario, specialmente nelle prime fasi di sviluppo linguistico (Bosisio, Chini, 2014), la composizione del testo scritto rappresenta un'occasione di riflessione metalinguistica e metacognitiva (Cisotto, 1998) di cui gli apprendenti con DSA non dovrebbero essere privati. Esiste, infatti, una letteratura consolidata sugli effetti positivi del *focus sulla forma* (inteso anche in senso lato come riflessione e comparazione delle produzioni degli apprendenti con quelle dei nativi, come si propone tipicamente nel *task-*

¹ Università di Parma.

based learning) sulla qualità dell'apprendimento di una lingua straniera, in termini sia di accuratezza sia di ritmi di sviluppo (Cadierno, 2010; Nuzzo, Grassi, 2015).

In questo contributo, quindi, dopo una breve disamina della letteratura edulinguistica sull'insegnamento delle lingue straniere ad apprendenti con DSA (paragrafo 2), si offriranno alcune indicazioni metodologiche per sfruttare i compiti di composizione del testo scritto come strumento per lo sviluppo di strategie metacognitive (paragrafo 3); nell'ultima sezione si offriranno alcuni spunti di riflessione conclusiva che speriamo possano orientare la ricerca edulinguistica futura su questo argomento (paragrafo 4).

2. DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO E COMPOSIZIONE DEL TESTO IN LINGUA STRANIERA: ANALISI DELLA LETTERATURA SCIENTIFICA DI RIFERIMENTO

Con l'acronimo DSA s'intende un gruppo eterogeneo di disordini di origine neurobiologica che interessano l'apprendimento e l'uso di alcune abilità di base, quali la lettura, la scrittura ed il calcolo, i quali spesso correlano tra loro e con altri deficit più generali nella comprensione del linguaggio orale e nell'espressione linguistica (Cornoldi, 2007).

Non sorprende, dunque, che lo sviluppo di competenze in una lingua straniera possa costituire un compito particolarmente impegnativo per questa categoria di apprendenti. Su questo fronte, la ricerca clinica italiana ha accertato che le *performance* di lettura in inglese degli studenti italiani con dislessia sono effettivamente deficitarie se confrontate con quelle dei coetanei normolettori (Palladino *et al.*, 2013; Palladino *et al.*, 2016). D'altro canto, la ricerca edulinguistica ha analizzato i profili glottomatetici di questi apprendenti, evidenziandone uno spettro di difficoltà "a cascata" riguardanti dimensioni della competenza comunicativa che vanno ben oltre la letto-scrittura. L'input biologico (DSA) interagisce, infatti, con quello contestuale (ambiente di apprendimento), determinando difficoltà nella lingua straniera che spaziano dall'interiorizzazione del lessico alla comprensione e all'uso delle costruzioni grammaticali, fino allo sviluppo di capacità d'interazione orale fluente (per una sintesi: Kormos, 2017).

Per quanto concerne lo sviluppo delle abilità linguistiche, risulta utile la distinzione tra processi *bottom-up* e *top-down*; i primi costituiscono un nucleo di "competenze tecniche" che consentono di codificare e decodificare gli aspetti formali del linguaggio (ad esempio, le relazioni tra fonemi e grafemi, o i programmi motori per la loro (ri)produzione orale o scritta), mentre i secondi rappresentano un insieme di "competenze strategiche" che consentono di organizzare e gestire l'elaborazione linguistica (ad esempio, pianificare un compito di scrittura, organizzare le informazioni secondo un ordine gerarchico, attivare strategie di monitoraggio e revisione della propria *performance*). Gli apprendenti con DSA presentano deficit specifici nei processi *bottom-up*, che, secondo gli orientamenti più recenti della ricerca clinica, risultano associabili a fragilità in alcune funzioni di controllo, quali la memoria di lavoro, l'attenzione e l'elaborazione rapida ed efficiente delle informazioni (Dispraldo, 2014).

Per quanto riguarda la L1, alcune ricerche evidenziano che negli apprendenti con DSA la mancanza di automatizzazione dei processi *bottom-up* implicati nella letto-scrittura ostacola poi l'attivazione di processi *top-down* da parte degli apprendenti con DSA (De Beni *et al.*, 2004; Klingner *et al.*, 2015). Nella lingua straniera, il fenomeno risulta amplificato: scrivere in una lingua straniera, infatti, è un compito complesso per tutti gli studenti, non solo perché il livello di competenza linguistica potrebbe non essere sufficiente a svolgere il compito, ma anche perché la competenza tecnica va risintonizzata

nella lingua obiettivo. Questo processo di adattamento, tuttavia, non è immediato, in quanto

not all L1 writing skills can be transferred to L2 automatically. L2 writers might need to acquire a new script system and learn new motor-coordination skills. They also have to learn new sound–letter correspondences and phonological and morphological rules to be able to write down L2 words. Sufficient L2 vocabulary and syntactic knowledge are the prerequisites for constructing texts at and above the sentence level [...]. In addition to this, L2 writers need to be familiar with cohesive devices in the L2 and the culturally specific characteristics of different types of texts. (Kormos, Smith, 2012: 75).

Queste difficoltà sono chiaramente comuni a tutti gli apprendenti, ma nella maggior parte dei casi potranno essere superate grazie all'esposizione e alla pratica linguistica. In presenza di DSA, invece, alcuni aspetti della lingua straniera, specialmente nelle aree fonologica ed ortografica, saranno più difficili da automatizzare proprio per via di questa differenza individuale. Accade così che gli apprendenti con DSA nella produzione scritta in lingua straniera si trovano di fronte ad un doppio compito, in quanto devono attivare le strategie per la pianificazione e la gestione della composizione testuale e far fronte contestualmente alle proprie carenze nella competenza tecnica in lingua straniera.

Analizzando i modelli di intervento glottodidattico proposti dalla letteratura di riferimento, emergono alcune considerazioni interessanti. In primo luogo, dall'analisi dei libri di testo di lingua straniera è emerso che né la competenza tecnica né quella strategica vengono sviluppate in modo sistematico nei compiti di comprensione e produzione linguistica (Daloiso, 2017). Per quanto concerne la prima, i manuali di lingua sono spesso carenti nelle attività per lo sviluppo della competenza meta-fonologica e meta-ortografica nella lingua obiettivo; riguardo la seconda, i libri di testo propongono spesso un approccio orientato al testo e non allo scrittore, proponendo vari esercizi di produzione scritta che non sono accompagnati da attività di riflessione metalinguistica e metacognitiva sul processo di composizione del testo obiettivo (sulla distinzione tra i due tipi di approccio e sulle loro implicazioni sul piano edulinguistico torneremo nel prossimo paragrafo).

Rispetto a queste criticità, la ricerca edulinguistica sui DSA ha elaborato soprattutto modelli didattici per il recupero delle competenze meta-fonologiche e meta-ortografiche in lingua straniera, alcuni dei quali sperimentati con successo nell'ambito di sperimentazioni su piccola scala (Kormos, Kontra, 2008; Nijakowska, 2010; Kormos, Smith, 2012). Ancora marginale risulta, invece, l'attenzione dedicata all'elaborazione di modelli per il rafforzamento della competenza strategica in lingua straniera in caso di DSA; le principali ricerche condotte, infatti, riguardano soprattutto il potenziamento delle strategie di comprensione del testo scritto, in L1 e in lingua straniera, e sembrano dimostrarne l'impatto positivo sulla qualità della *performance* nei compiti di comprensione testuale (cfr. Daloiso, 2014; Klingner *et al.*, 2015). Non ci risultano, invece, studi sistematici sul potenziamento della competenza strategica in relazione alla produzione scritta in lingua straniera. Per queste ragioni, tenendo presenti le indicazioni provenienti dalla ricerca clinica e didattica, nel prossimo paragrafo proporremo alcune riflessioni sulle caratteristiche glottodidattiche che dovrebbe possedere un intervento di potenziamento della competenza strategica necessaria per la gestione dei processi compositivi in lingua straniera in caso di DSA.

3. INDICAZIONI PER UNA DIDATTICA DELLA SCRITTURA ORIENTATA ALL'APPRENDENTE

Nell'ambito della Linguistica Educativa, con il diffondersi dell'approccio comunicativo, si è imposta una concezione dell'apprendente come soggetto attivo, che deve essere responsabile del proprio percorso di sviluppo linguistico. Da una parte, dunque, sono sorte riflessioni sul concetto di "autonomia di apprendimento delle lingue straniere" (si veda Menegale, 2011, per una disamina della letteratura sull'argomento), termine-ombrello con cui si identifica la capacità di farsi carico del proprio sviluppo linguistico in modo consapevole e responsabile, che si sostanzia in un ampio bagaglio di *soft skills* necessarie per lo sviluppo dell'autonomia (ad esempio, la capacità di pianificazione, monitoraggio ed auto-valutazione dell'apprendimento, il senso di autoefficacia, le strategie di riflessione sull'oggetto di studio, il *problem-solving* ecc.). Dall'altra, a livello metodologico si è diretta l'attenzione verso i bisogni, la motivazione, le percezioni e le competenze dell'apprendente, operando uno spostamento concettuale verso il *learner-centred approach* (Nunan, 1988), ossia un'impostazione glottodidattica che contribuisca a rendere lo studente soggetto attivo e responsabile del percorso di apprendimento/insegnamento linguistico.

È nell'ambito di questo orientamento metodologico che si è sviluppata la ricerca edulinguistica sull'insegnamento esplicito delle strategie di apprendimento linguistico. Nella letteratura scientifica italiana, in relazione agli apprendenti con DSA, si è sostenuta l'opportunità di muovere da una "glottodidattica orientata al testo" verso una "glottodidattica orientata all'apprendente" (Daloiso, 2015). Come abbiamo accennato nel paragrafo precedente, i manuali di lingua straniera appaiono ancora fortemente ancorati al primo impianto metodologico. Lo sviluppo dell'abilità di comprensione del testo, ad esempio, avviene attraverso la somministrazione di una varietà di testi scritti, che costituiscono il perno dell'azione didattica; l'obiettivo consiste, prevedibilmente, nel comprendere i contenuti del brano proposto, e a tal fine si ritrovano esercizi che precedono, accompagnano e seguono la lettura, i quali risultano esclusivamente focalizzati sui contenuti del brano e non sulle strategie necessarie per la sua elaborazione linguistica e cognitiva. Analogamente, l'abilità di produzione scritta viene sviluppata attraverso esercizi che prevedono la composizione di un testo, di lunghezza e tipologia variabile, di norma coerentemente con le indicazioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue; l'attività compositiva risulta più o meno guidata, ma in genere non sono presenti percorsi di riflessione esplicita sulle strategie necessarie per la pianificazione, la stesura e la revisione di quanto prodotto dallo studente.

L'orientamento glottodidattico incentrato sul testo contribuisce all'acuirsi di quello che nella ricerca sociologica ed educativa viene definito *Effetto Matteo* (Stanovich, 1986), che prende il nome dal passo dell'evangelista secondo cui "i ricchi si arricchiscono sempre di più e i poveri s'impoveriscono sempre di più". Infatti, poiché ogni testo (da comprendere o produrre) presenta le sue specificità e difficoltà, a parità di livello linguistico risultano avvantaggiati gli apprendenti che già posseggono una buona competenza strategica, i quali a loro volta affineranno attraverso la pratica il loro bagaglio di strategie di gestione del compito, e svilupperanno una maggiore autonomia. Gli apprendenti con DSA, per via di un basso profilo di competenza tecnica che spesso ostacola anche lo sviluppo di quella strategica, sono tra i soggetti maggiormente sensibili all'Effetto Matteo.

La "glottodidattica orientata all'apprendente" si pone come strumento di *empowerment* degli studenti con svantaggio linguistico, promuovendo esplicitamente percorsi di potenziamento della competenza strategica allo scopo di formare apprendenti esperti ed autonomi. In quest'ottica il testo diviene piuttosto un "pretesto" per l'insegnamento esplicito e sistematico delle strategie di apprendimento linguistico. Di seguito proporrò

alcune indicazioni metodologiche per impostare percorsi di potenziamento dei processi compositivi in lingua straniera, che coniugano la letteratura edulinguistica sul *learner-centred approach* e quella sulla didattica delle lingue per apprendenti con DSA.

Uno dei capisaldi del *learner-centred approach* è il concetto di analisi dei bisogni (Nunan, 1988), che si rivela fondamentale anche per la costruzione di percorsi finalizzati allo sviluppo della competenza strategica, in quanto consente di raccogliere informazioni sul profilo glottomatetico dell'apprendente nella prospettiva di individuare aree di fragilità da potenziare sul piano metacognitivo. A questo proposito, l'analisi delle produzioni scritte degli studenti offre solamente dati parziali, che interessano la loro *performance* linguistica (ad esempio, il grado di correttezza formale, o adeguatezza pragmatica ecc.), ma non consente di comprendere i processi compositivi attivati dall'apprendente e la sua consapevolezza meta-strategica su di essi. Per raccogliere dati su questa dimensione è possibile utilizzare *think-aloud protocols*, come ad esempio interviste che stimolano la verbalizzazione dei processi mentali attivati dallo studente nello svolgere un determinato compito. Pur essendo stati oggetto di controversie nella comunità scientifica, i *think-aloud protocols* risultano ampiamente utilizzati nella ricerca edulinguistica ed una recente meta-analisi sembra confermarne l'efficacia, qualora vengano utilizzati con procedure rigorose (Bowles, 2010). Nel caso della produzione scritta, l'insegnante può costruire interviste finalizzate a far emergere diversi aspetti legati al processo compositivo, attraverso domande come le seguenti.

Tabella 1. *Esempi di domande per una think-aloud interview sui processi compositivi*

<ul style="list-style-type: none"> - Prima di affrontare il compito, sulla base delle tue esperienze precedenti avevi già un'idea di come sarebbe andata? - Hai fatto qualcosa in particolare prima di scrivere il testo? - Hai letto bene la traccia? Cosa ti veniva richiesto di fare? Hai fatto qualcosa in particolare per cercare di capire meglio la traccia? - Come ti sei organizzato per scrivere il testo? - Quali strumenti hai utilizzato e quando? Ritieni che siano stati utili? - Hai incontrato difficoltà durante la scrittura? Se sì, di che tipo? Come le hai affrontate? - Come ti sei sentito mentre svolgevi il compito? - Sei soddisfatto del testo che hai prodotto?
--

Nella prospettiva del *learner-centred approach*, i risultati dell'analisi dei bisogni vanno poi condivisi con gli apprendenti. Inoltre, per favorire la riflessione metacognitiva sulle strategie di scrittura che saranno poi oggetto di insegnamento diretto, può essere opportuno presentare in forma concreta quelle che potremmo definire “le azioni dello scrittore esperto”, evitando tecnicismi quali “pianificazione”, “stesura”, “revisione” e puntando piuttosto sull'attivazione di immagini mentali ed agganci esperienziali. A questo proposito, può risultare efficace proporre una metafora concettuale del tipo SCRIVERE È VIAGGIARE, chiedendo agli apprendenti di individuare i punti di connessione tra i due domini implicati. Ne proponiamo alcuni, allo scopo di evidenziare la funzionalità della metafora qui suggerita.

Tabella 2. *Concettualizzazione metaforica dei processi compositivi*

Dominio sorgente: VIAGGIARE	Dominio obiettivo: SCRIVERE
- Decidere la meta.	- Definire l'obiettivo di scrittura.
- Informarsi sui luoghi da visitare.	- Raccogliere le idee e i contenuti.
- Stabilire l'itinerario.	- Gerarchizzare le informazioni.
- Pianificare il viaggio.	- Organizzarsi e gestire il tempo.
- Fare le valigie.	- Selezionare strumenti utili (es. dizionario, pc).
- Gestire gli imprevisti.	- Affrontare eventuali ostacoli nello svolgimento del compito.
- Modificare l'itinerario.	- Rivedere l'organizzazione del compito.
- Riguardare le foto del viaggio.	- Revisionare il testo.

Il linguaggio è intriso di espressioni metaforiche che, in diversa misura, sono il segnale della capacità umana di concettualizzare metaforicamente l'esperienza (Lakoff, Johnson, 1980), utilizzando riferimenti concreti per rendere più familiari ed accessibili concetti astratti. In questo senso, l'utilizzo della metafora SCRIVERE È VIAGGIARE consente di concretizzare "le azioni dello scrittore esperto", presentando in forma più immediata alcuni elementi fondamentali della competenza strategica necessaria per la composizione di un testo in lingua straniera. L'insegnante, sulla base dei risultati dell'analisi dei bisogni, definirà quali di questi elementi saranno poi oggetto di insegnamento diretto e riflessione esplicita nella classe di lingua.

La costruzione di percorsi di potenziamento dei processi compositivi deve tenere in considerazione la relazione di reciproca influenza che si viene a creare, all'atto pratico, tra i processi *bottom-up* e quelli *top-down*. Nel caso specifico degli apprendenti con DSA, la ricerca suggerisce che i processi *bottom-up* tendono a saturare le risorse cognitive degli studenti, costringendoli a concentrarsi su aspetti "micro", quali la coordinazione motoria o la correttezza ortografica, perdendo di vista aspetti "macro", quali la progettazione o la revisione complessiva del testo (Kormos, 2017).

Facendo riferimento alla *Teoria del carico cognitivo* elaborata da Sweller e colleghi (per una disamina degli sviluppi più recenti: Peas *et al.*, 2003; Sweller, 2011), la produzione di un testo scritto in lingua straniera presenta certamente un "carico cognitivo intrinseco", dovuto al fatto che questo compito richiede l'attivazione e il controllo simultaneo di processi *bottom-up* e *top-down*, che diventa ancor maggiore in caso di deficit specifici che compromettono l'efficienza di questi processi. Sul piano edulinguistico, tuttavia, è possibile ridurre il "carico cognitivo estrinseco", che risulta cioè legato al tipo di compito proposto, alle sue modalità di presentazione, al grado di *scaffolding* fornito dall'insegnante, e ai materiali utilizzati. Da questo punto di vista, nel caso degli apprendenti con DSA, sarebbe opportuno elaborare percorsi di sviluppo della produzione scritta capaci di potenziare i processi *top-down* e al contempo sostenere i processi *bottom-up* nell'atto pratico della stesura e della revisione del testo, fornendo adeguato supporto metodologico e strumenti compensativi. A questo proposito, proponiamo un esempio di procedura glottodidattica ispirata alla letteratura edulinguistica e psicopedagogica relativa al potenziamento della scrittura in caso di DSA (cfr. paragrafo 2).

Tabella 3. Esempio di procedura per il potenziamento dei processi compositivi (adattato da Daloso, 2015: 261-262)

Fase di lavoro	Procedura
Pianificazione guidata	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analizzare la consegna del compito di scrittura: <ul style="list-style-type: none"> - individuando ‘cosa’ viene richiesto e ‘come’ lo si deve svolgere; - identificando l’argomento e gli eventuali sotto-argomenti del compito. ▪ Condividere con i compagni idee e informazioni utili per il compito, anche compiendo ricerche preliminari. ▪ Riflettere sulla tipologia di testo da produrre, individuando mittente e destinatario, e recuperando la struttura testuale. ▪ Rivedere le idee e le informazioni raccolte precedentemente e selezionare quelle che si ritengono pertinenti al tipo di testo da produrre. ▪ Mettere in ordine le idee costruendo una mappa sotto forma di itinerario, distribuendo i contenuti tra inizio, tappe intermedie e fine del percorso.
Elaborazione con <i>scaffolding</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recuperare gli strumenti compensativi necessari per il processo compositivo (mappe lessicali, prompt, programmi di videoscrittura). ▪ Scrivere il testo avvalendosi di tecniche di <i>scaffolding</i>, come: <ul style="list-style-type: none"> - la modellizzazione da parte dell’adulto, che compone la prima parte del testo esplicitando a voce alta e sintetizzando per punti i suoi pensieri, le strategie selezionate, le difficoltà incontrate e come le ha risolte; si offre così un primo modello-guida che gli apprendenti poi seguiranno proseguendo autonomamente, da soli o in piccoli gruppi, la composizione del testo; - la dettatura all’adulto, che non si limita a trascrivere quanto proposto dall’apprendente, ma lo stimola a riformulare, aumentare la precisione lessicale, motivare le proprie scelte linguistiche ecc.; - la scrittura di gruppo, assicurandosi che all’apprendente con bisogni specifici sia assegnato un ruolo di elaborazione attiva del testo, affidando perciò ad altri il compito di trascrizione. ▪ Alternare la composizione del testo con una fase di riflessione, in cui si riprende la mappa-itinerario, si osserva il percorso svolto e le tappe che rimangono da compiere, e si valuta contestualmente la rilevanza di quanto si è appena scritto con gli obiettivi del compito.
Revisione guidata	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rivedere il testo a più riprese, orientando di volta in volta l’attenzione su un focus diverso. Tra i molti aspetti da considerare, ne citiamo tre a titolo esemplificativo: <ul style="list-style-type: none"> - efficacia comunicativa: formulare alcune domande molto precise da utilizzare come lista di controllo per la rilettura del testo (ad esempio: “Sono stato chiaro quando ho parlato del punto X?”; “Ho segnalato il passaggio dal punto X al punto Y? Come? È sufficiente?”). - struttura testuale: consultare schemi che sintetizzano le caratteristiche del tipo di testo su cui verte il compito, e verificare se e in quale misura quanto prodotto è coerente con essi; in alternativa, confrontare il testo prodotto con un brano analogo già analizzato in classe e controllarne l’aderenza ai canoni richiesti dalla tipologia testuale; - ortografia: indicare all’apprendente la frase in cui è contenuto l’errore, invitarlo a rileggerla parola per parola (anche a ritroso, in modo da non concentrarsi sul significato), identificare e correggere l’errore; in alternativa, può essere utile adottare la codificazione cromatica per segnalare con i colori le diverse tipologie di errori commessi e invitare l’apprendente all’autocorrezione individuale o a coppie; sarebbe utile, inoltre, che lo studente disponesse di una sorta di elenco delle sue ‘debolezze ortografiche’, in modo da utilizzarlo come guida per la ricerca dei propri errori.

Sintesi metacognitiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ripercorrere mentalmente l'intero percorso svolto e creare una lista di controllo riguardante le fasi di pianificazione, elaborazione e revisione, da utilizzare come strumento compensativo per la produzione individuale di un ulteriore testo, che costituirà una fase successiva alla procedura qui descritta.
-----------------------	--

4. RIFLESSIONI PER LA RICERCA EDULINGUISTICA SULL'ARGOMENTO

Nella letteratura edulinguistica sull'insegnamento delle lingue ad apprendenti con DSA è stata avanzata l'ipotesi che una buona competenza strategica possa costituire uno strumento di compensazione delle limitazioni di quella tecnica, al punto tale che un suo potenziamento possa condurre ad un miglioramento complessivo della *performance* degli apprendenti nei compiti linguistici (Kormos, Smith, 2012; Daloiso, 2017). Questa ipotesi ha ricevuto alcune conferme in relazione alla comprensione del testo (Daloiso, 2014; Klingner *et al.*, 2015), seppur limitatamente a studi di caso non generalizzabili, mentre allo stato attuale mancano indagini sistematiche relative alla produzione del testo scritto. Le proposte metodologiche delineate nel paragrafo precedente andrebbero perciò sottoposte a verifica empirica per valutarne l'efficacia in diversi contesti sperimentali. A questo scopo, vorremmo concludere il presente contributo con alcune riflessioni che ci auguriamo possano orientare la ricerca edulinguistica futura sull'argomento.

Un primo aspetto che meriterebbe di essere indagato riguarda i requisiti che gli apprendenti dovrebbero possedere per poter attivare efficacemente i processi *top-down*. Nella realtà educativa accade spesso che gli studenti con DSA non riescano a raggiungere livelli di competenza linguistici elevati, a causa di un'interazione non ottimale tra le loro caratteristiche e le metodologie glottodidattiche in uso. Sarebbe dunque importante indagare la correlazione tra la competenza strategica e il livello linguistico degli apprendenti, al fine di comprendere se esista una "soglia minima" di competenza nella lingua straniera che consente un'attivazione efficace delle strategie di scrittura da parte dello studente tale da migliorarne effettivamente la *performance* nella composizione del testo. In relazione ai requisiti, sarebbe inoltre interessante indagare anche le possibili correlazioni tra il livello di sviluppo raggiunto nella scrittura di testi in lingua straniera e la capacità di composizione scritta in L1, soprattutto per individuare possibili aspetti del processo compositivo da rafforzare simultaneamente e coerentemente nelle due lingue in una prospettiva di educazione linguistica.

In secondo luogo, sarebbe opportuno focalizzare l'attenzione sulle traiettorie di apprendimento delle strategie di scrittura. Nella letteratura di riferimento (cfr. paragrafo 2), la maggior parte degli studi empirici riguardanti il potenziamento della competenza strategica si basa su un disegno sperimentale pre-test/post-test, che però non riesce a catturare aspetti qualitativi di maggior interesse edulinguistico. Ad esempio, adottando una prospettiva di studio longitudinale, sarebbe interessante comprendere se esista una "curva di apprendimento" della competenza strategica nella composizione del testo e, in caso affermativo, come questa si venga a configurare. In riferimento agli esiti di un percorso di potenziamento dei processi compositivi in lingua straniera, nell'ottica dell'educazione linguistica sarebbe opportuno, inoltre, verificare la trasferibilità delle strategie apprese durante il lavoro in lingua straniera, osservandone l'eventuale impatto positivo nello svolgimento di compiti di scrittura in altre lingue oggetto di studio. Questo dato sarebbe di estrema utilità per comprendere quali aspetti dei processi compositivi possano essere potenziati trasversalmente, in un'ottica di educazione linguistica, e quali

invece debbano essere oggetto di rafforzamento specifico per ciascuna delle lingue incluse nel curriculum scolastico.

Infine, non va sottovalutato l'influsso di alcuni aspetti psicodinamici sia nell'apprendimento sia nelle *performance* degli studenti. In particolare, sappiamo dalla ricerca clinica che i DSA si associano tipicamente a profili psicologici caratterizzati da un basso senso di autoefficacia, che può incidere in modo rilevante sulla gestione del compito da parte dell'apprendente e, in ultima istanza, sul risultato stesso. Sarebbe dunque opportuno indagare l'interrelazione tra la competenza strategica e il senso di autoefficacia in due direzioni: da una parte, comprendere se e in quale misura, a parità di livello linguistico, gradi di autoefficacia diversi conducono a risultati diversi nello sviluppo della competenza strategica; dall'altra, comprendere se l'apprendimento di strategie efficaci di scrittura in lingua straniera abbia un impatto positivo sul senso di autoefficacia degli studenti con DSA ogniqualvolta si trovino di fronte ai compiti di composizione scritta. Nell'ottica di un intervento educativo complessivo, una maggiore conoscenza delle relazioni tra questi fattori consentirebbe infatti di costruire percorsi di potenziamento dei processi compositivi che agiscano sia sul miglioramento della *performance* linguistica sia sul rafforzamento del profilo psicodinamico dell'apprendente, in una prospettiva del tutto coerente con il *learner-centred approach*.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bosisio C., Chini M. (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma.
- Bowles M. A. (2010), *The Think-Aloud Controversy in Second Language Research*, Routledge, New York-Londra.
- Cadierno T. (2010), "El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua", in *Marco ELE*, 10:
https://marcoele.com/numeros/numero_10/.
- Cisotto L. (1998), *Scrittura e metacognizione. Linee teoriche e proposte operative*, Centro Studi Erickson, Trento.
- Cornoldi C. (a cura di) (2007), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, il Mulino, Bologna.
- Daloiso M. (2014), "Specific Learning Differences and foreign language reading comprehension: a case study on the role of meta-strategic skills", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 1/2, pp. 49-68.
- Daloiso M. (2015), *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET Università, Torino.
- Daloiso M. (2017), *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*, Oxford University Press, Oxford.
- Daloiso M. (2019), *Linguistica educativa, linguistica cognitiva e bisogni specifici: intersezioni*, Centro Studi Erickson, Trento.
- De Beni R., Cisotto L., Carretti B. (2004), *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*, Centro Studi Erickson, Trento.
- Dispraldo M. (2014), "Abilità cognitive nel Disturbo Specifico del Linguaggio: verso una ridefinizione generale del deficit", in Marotta L., Caselli M.C. (a cura di), *I disturbi del linguaggio. Caratteristiche, valutazione, trattamento*, Centro Studi Erickson, Trento, pp. 163-190.

- Klingner J. K., Vaughn S., Boardman A. (2015), *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*, Guilford, New York.
- Kormos J., Kontra E.H. (2008), *Language Learners with Special Needs: An International Perspective*, Multilingual Matters, Bristol.
- Kormos J., Smith A. M. (2012), *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*, Multilingual Matters, Bristol.
- Kormos J. (2017), *The Second Language Processes of Students with Specific Learning Difficulties*, Routledge, New York-Londra.
- Lakoff J., Johnson M. (1980), *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago.
- Menegale M. (2011), "Qual è il grado di autonomia degli studenti nell'apprendimento delle lingue straniere", in *Studi di Glottodidattica*, 5, 1, pp. 1-14:
<https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/136/7>.
- Nijakowska J. (2010), *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*, Multilingual Matters, Bristol.
- Nunan D. (1988), *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nuzzo E., Grassi R. (2015), *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Loescher, Torino.
- Palladino P., Bellagamba I. *et al.* (2013), "Italian children with dyslexia are also poor in reading English words, but accurate in reading English pseudowords", in *Dyslexia*, 19, 3, pp. 165-177.
- Palladino P., Cismondo D. *et al.* (2016), "L2 spelling errors in Italian children with dyslexia", in *Dyslexia*, 22, 2, pp. 158-172.
- Peas F., Renkl A., Sweller J. (2003), "Cognitive load theory and instructional design: Recent developments", in *Educational Psychologist*, 38, 1, pp. 1-4.
- Sweller J. (2011), "Cognitive load theory", in Mestre J.P, Ross B.H. (a cura di), *The Psychology of Learning and Motivation*, Vol. 55, pp. 37-76.
- Stanovich K.E. (1987), "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy", in *Reading Research Quarterly*, 21, 4, pp. 360-407.
- Titone R., Cipolla F., Mosca G. (1994), *L'educazione linguistica dei bambini handicappati: una ricerca*, Bulzoni, Roma.

III. LA SCRITTURA CREATIVA OGGI ALL'UNIVERSITÀ

SCRITTURA VINCOLATA, SCRITTURA ESPERIENZIALE: UN PERCORSO CREATIVO IN LINGUA STRANIERA

Benoît Monginot¹, Sibylle Orlandt²

Le riflessioni che seguiranno nascono da un'esperienza pedagogica svoltasi presso l'Università Statale di Milano e l'Università di Torino: nel corso dell'anno accademico 2018-2019 abbiamo proposto laboratori di scrittura creativa a studenti universitari italofofoni che studiano lingue e letterature straniere e si destinano a carriere legate all'insegnamento delle lingue, alla traduzione o all'ambito culturale in senso lato.

La nostra riflessione verterà sulla dinamica – nonché sulla dialettica – che si installa, nel corso del laboratorio, fra il vincolo e l'esperienza. Se il vincolo sembra costituire un *input* decisivo, se, insomma, funge da stimolo per l'atto di creazione, non può determinare integralmente quest'ultimo senza che ci sia il rischio di trasformare la scrittura in una esercitazione staccata dal vissuto dello studente. Allo stesso modo, l'assenza di vincolo può diventare un ostacolo: la regola riconosciuta come tale permette l'ingresso nel territorio del gioco, disinnescando le possibili paralisi e mettendo fra parentesi il problema della valutazione.

Ci sembra pertanto che i due grandi orientamenti, che strutturano il paesaggio dei laboratori di scrittura – il primo che privilegia un approccio centrato sulla creazione di vincoli, sul modello oulipiano, il secondo che mette l'accento sull'esperienza individuale – entrino in tensione feconda, purchè i loro rapporti non vengano considerati nella modalità dell'esclusione reciproca. Percorrere un itinerario creativo in una lingua straniera vuol dire accettare di esplorare questa terra di mezzo: fra la zona delimitata del vincolo e quella senza confine del vissuto soggettivo, fra lo spazio ludico condiviso e una forma d'investimento più intimo.

Cercheremo di interrogare il modo in cui, concretamente, si costruisce e si dispiega questa dinamica – questa dialettica – nei laboratori di scrittura in francese, destinati a degli apprendenti per i quali il francese è una lingua straniera. Si tratta dunque di comprendere come questa dinamica possa rappresentare una strategia particolarmente efficace per l'apprendimento di una lingua seconda.

Indagheremo, in un primo momento, le modalità pratiche e i principi pedagogici che entrano nella progettazione di un laboratorio di scrittura creativa in lingua seconda. Dopodiché analizzeremo alcune produzioni scritte, realizzate in aula dai nostri studenti, in cerca di segni che testimonino la tensione tra arbitrarietà degli *input* proposti e appropriazione soggettiva dello scritto.

¹ Università di Torino.

² Université de Nantes.

1. DALL'IDEAZIONE ALLO SVOLGIMENTO DI UN LABORATORIO DI SCRITTURA CREATIVA

1.1. *Resistenze*

La realizzazione di un laboratorio creativo, esplicitamente identificato come tale, non è cosa semplice nell'ambito universitario. Innanzitutto si tratta di trovare uno spazio all'interno di piani di studi stabiliti da dipartimenti che non sempre si dimostrano favorevoli all'iscrizione di tali pratiche nei propri percorsi accademici. Quando non è possibile far comparire nell'offerta formativa un insegnamento espressamente dedicato alla scrittura creativa, si possono proporre, per così dire di nascosto, all'interno di esercitazioni e laboratori di "produzione scritta" o "tecniche redazionali"³. Questa tipologia di attività suscita poi ulteriori resistenze da parte degli studenti. In effetti, per un pubblico avvezzo a esercitazioni linguistiche centrate sull'acquisizione di competenze grammaticali e/o comunicazionali esplicitamente prestabilite, la scrittura creativa può risultare spiazzante e la sua legittimità può essere messa in questione.

La circospezione dell'istituzione e del pubblico studentesco dei lettori è comprensibile. Le pratiche dei laboratori di scrittura creativa spostano l'accento dall'acquisizione metodica di una correttezza grammaticale a strategie di esplorazione della lingua. Di conseguenza, i laboratori procedono piuttosto all'insegna di un'interrogazione pedagogica che non secondo la progressione didattica classica che prevede un elenco ragionato di items da studiare e acquisire. Nell'ambito dei laboratori di scrittura creativa la realizzazione di produzioni linguisticamente corrette non rappresenta l'obiettivo principe quanto piuttosto un effetto collaterale, auspicabile certo, ma non tale da condizionare le pratiche adottate⁴.

1.2. *Modalità pratiche*

L'obiettivo principale di un laboratorio di scrittura consiste innanzitutto nello stimolare la produzione di testi. Da qui una definizione minimale di ciò che è un laboratorio di scrittura creativa: un insieme di pratiche e posizioni pedagogiche che cercano di vincere le eventuali inibizioni dei partecipanti, al fine di portarli a scrivere e di guidarli nella scrittura. Tutto inizia dunque con un modo particolare di organizzare il tempo e lo spazio delle attività didattiche e con l'affermazione di alcuni principi pedagogici.

Una prima pista consiste nel definire uno spazio a parte che rispecchi e agevoli le nuove dinamiche relazionali⁵. È importante segnalare fin dall'inizio la rottura con l'ordine abituale della lezione, ad esempio creando uno spazio circolare piuttosto che frontale. Una disposizione dei tavoli a forma di U permette di far circolare la parola, sia scritta che orale, in un modo più fluido. L'atto stesso di cambiare la disposizione dell'aula nei primi minuti del laboratorio e di rimettere tutto nell'ordine iniziale alla fine diventa un rituale, che rende visibile e sensibile il confine tra il "tempo ordinario" e il "tempo creativo", tra "la solita aula" e "lo spazio dell'esperienza creativa". Questa nuova disposizione spaziale permette quindi l'instaurazione di un rituale che verrà ripreso di volta in volta. Questo rituale

³ Per un sopralluogo recente della situazione in Francia vd. Houdart-Mérot (2018); ricordiamo per una fotografia della situazione italiana alla fine degli anni '90 l'importante pubblicazione a cura di Lepri (1997).

⁴ A tal proposito, Perdriault (2014: 101) scrive: «Le travail de révision suppose un certain retrait du *maître*. L'animateur suspend la norme, il écarte provisoirement toute attitude orthopédique, ce qui laisse la place au tâtonnement, à l'erreur, à la réflexion».

⁵ Sull'importante questione dell'ambiente che si deve cercare di creare, vd. Perdriault (2014: 31-42).

s'inventa col gruppo, tenendo conto dello spazio, del tempo a disposizione, del tipo di lavoro. L'idea è di stabilire un percorso con delle tappe che verranno riprese e adattate nel corso del semestre.

Ecco un esempio di strutturazione della seduta: a un primo *input* (che può essere la lettura di un testo, come vedremo più tardi) fa seguito una proposta dell'animatore, seguita a sua volta da un tempo di scrittura (individuale, a coppie o di gruppo), che apre a un momento di lettura collettiva e di discussione. Nell'arco della seduta (tra un'ora e due ore, idealmente circa un'ora e mezza), i partecipanti creano un testo individuale o collettivo, che corrisponde a una proposta. Idealmente, quindi, ogni seduta costituisce un'unità di creazione completa, dalla quale si esce con una produzione. Un incontro settimanale, o quindicinale, permette di mantenere vivace il legame del gruppo.

1.3. *Posizioni pedagogiche*

Il principio fondante di questi dispositivi consiste in un determinato numero di posizioni pedagogiche che mirano ad aggirare gli eventuali blocchi dell'apprendente. La prima riguarda la valutazione, ed in effetti è importante che i feedback dati ai partecipanti non siano di ordine valutativo. È al contrario necessario partire dal presupposto che non ci siano produzioni sbagliate: ogni testo è un'esplorazione e in quanto tale rappresenta un valore sia per l'autore che per l'intero gruppo. Si cerca dunque di mettere in atto una pedagogia dell'incitamento e della valorizzazione senza per questo precludere la possibilità di offrire letture critiche delle produzioni⁶.

Bisogna poi considerare che le attività proposte presuppongano l'esistenza nell'apprendente di un insieme di saperi che devono essere riconosciuti e sfruttati al meglio. Tali saperi consistono da una parte in competenze linguistiche e culturali, dall'altra risalgono a esperienze esistenziali e individuali, ed essi possono non coincidere, come è ovvio, con quelli espressamente promossi dall'istituzione. Riconoscere questi saperi e considerarli validi punti di partenza per la scrittura permette al processo di apprendimento e alle pratiche di scrittura di svolgersi senza creare fratture tra il soggetto e i saperi istituzionali⁷.

Sotto lo stesso segno dell'assenza di valutazione e della considerazione orizzontale dei saperi, la pedagogia del laboratorio di scrittura creativa cercherà infine di prevenire l'instaurarsi di rapporti gerarchici tra i partecipanti. Questo tentativo implica una grande attenzione dedicata ai rapporti all'interno del gruppo nonché agli scambi collaborativi, affinché non prevalga il rapporto frontale e verticale allievo-maestro.

1.4. *Forme del laboratorio di scrittura*

Considerati questi aspetti del rapporto pedagogico, possiamo adesso proporre una descrizione concreta delle attività. L'obiettivo è sempre la stimolazione della scrittura: si tratta dunque di immaginare qualcosa che inneschi la redazione di un testo e aiuti i partecipanti a superare lo scoglio della scrittura sia esso dovuto alla mancanza o, al contrario, alla sovrabbondanza di idee e di cose da dire.

⁶ Vd. Perdriault, 2014: 90-107.

⁷ Vd. Bon, 2005: 69: «[...] le regard de ceux que nous induisons à écrire vaut au même degré, au même niveau, que ce que nous pourrions dire, de notre côté de la culture».

Si può probabilmente affermare che le strategie per stimolare la scrittura creativa possono essere ripartite in due macrocategorie: quelle basate sull'esperienza e quelle basate su vincoli linguistici. Le prime invitano i partecipanti a mobilitare un ricordo, una percezione, un'osservazione⁸ e ad usarla come punto di partenza per la scrittura. Le altre propongono vincoli stilistici indipendenti da un referente semantico (scrittura senza verbi, ecc.)⁹.

Questi sono, naturalmente, solo i poli di uno stesso *continuum*, su cui si potrebbero immaginare molti tagli intermedi. Infatti, i *workshop* di natura esperienziale si appoggiano spesso su vincoli linguistici ben definiti, come dimostrano ad esempio i lavori di François Bon (Bon, 2015), Laura Lepri, Del Giudice. E, d'altra parte, la pratica dimostra che i *workshop* basati su vincoli arbitrari portano spesso a una ri-motivazione del vincolo da parte del partecipante, o per lo meno producono testi che testimoniano l'iscrizione di una soggettività, l'appropriazione del discorso nonostante l'alterità arbitraria delle istruzioni¹⁰.

Ciononostante resta significativo pensare tale polarizzazione, dal momento che essa riflette la dinamica insita in questo tipo di pratica che si basa su una dialettica tra l'esperienza di un soggetto e l'esteriorità di una sollecitazione. Come cercheremo di dimostrare, questa dinamica è al centro degli effetti pedagogici prodotti dal dispositivo nei nostri laboratori.

2. DAL VINCOLO AL FLUSSO ESPERIENZIALE, ANDATA E RITORNO: ANALISI DI PRODUZIONI STUDENTESCHE

2.1. Premesse: l'arte della deviazione e i suoi benefici nell'apprendimento

Gli esempi di produzioni che commenteremo in questa parte sono nati nell'ambito di laboratori fortemente caratterizzati da vincoli linguistici – peraltro, come vedremo dopo, non escludono, anzi favoriscono, delle forme di scrittura eminentemente personali per non dire intime. Ci sembra che il vincolo sia uno stimolo nel contesto di una scrittura in lingua seconda. Noi esamineremo i benefici che possono trarne gli studenti: i benefici ovvi nell'apprendimento di una lingua straniera, i benefici direttamente legati al vincolo, i benefici legati alla dialettica tra vincolo e esperienza, che sono acuiti dal fatto di giocare con la lingua dell'altro. In primo luogo, il laboratorio favorisce l'acquisizione di nuove competenze nonché il consolidamento di quelle già acquisite, ma permette anche di imparare in modo autonomo a seconda dei propri bisogni espressivi. In secondo luogo, imparando una lingua, lo studente affronta i limiti inerenti al processo di apprendimento. Nel laboratorio, invece, in qualche modo, le limitazioni prescritte sostituiscono questi limiti, si adattano ad essi, e aprono uno spazio di esplorazione: di nuovo, in un modo apparentemente paradossale, il vincolo assume una funzione liberatrice, diventa una risorsa.

Oltre a questi benefici evidenti, possiamo fare l'ipotesi che i laboratori abbiano un effetto pedagogico magari più profondo e meno ovvio. In effetti si potrebbe considerare

⁸ Tra gli esponenti di queste pratiche si possono citare François Bon o alcuni tra i fondatori della Scuola Holden. Vd. in Lepri (1997) i tre primi capitoli, che raccolgono interviste ad Alessandro Baricco, Dario Voltini e Sandro Veronesi, s'intitolano significativamente "Percepire", "Ascoltare" e "Guardare".

⁹ Basti ricordare le proposte dell'Oulipo o di Gianni Rodari (1973). L'Oulipo, in quanto gruppo, si può definire con Reggiani (1999: 7) come «une équipe de recherche dont le but est d'inventer de nouvelles 'formules' créatrices, ou d'en faire resurgir d'oubliées». La parola "formule" è usata da François Le Lionnais (1973).

¹⁰ Vd. Maizonniaux, 2015.

che molti dei processi chiamati in causa dall'apprendimento di contenuti preesistenti, si svolgono secondo una dialettica spesso velata tra appropriazione e alterità del sapere. Di fatto, chi cerca di appropriarsi di un sapere fa l'esperienza di una distanza tra sé e l'alterità di questo sapere o delle competenze associate che si cerca di raggiungere.

Possiamo ipotizzare che i laboratori di scrittura creativa, fondati su *input* linguistici vincolanti, rendono palese tale alterità del sapere (che l'apprendente cerca di raggiungere) attraverso l'esplicitazione del vincolo, il quale rispecchia l'alterità del compito manifestandone la gratuità e l'arbitrarietà. L'esplicita arbitrarietà del vincolo istituisce dunque un gioco che favorisce l'adesione dell'apprendente all'alterità del compito. In questo modo viene colmata la distanza tra il soggetto e, a volte, la temibile alterità del sapere. In un certo senso, il gioco rende abitabile il presente dell'apprendimento perché trasforma in adesione ad una regola l'imposizione subita del compito.

Tali fenomeni sono esacerbati quando il gioco si fa nella lingua dell'altro e con la lingua dell'altro. Basti considerare che i manuali funzionano sovente per competenze comunicazionali (orientarsi, presentarsi, esprimere gusti e preferenze, ecc.) e comportano un elemento di vincolo (costrizione). Nel corso di una lezione classica, bisogna parlare di questo o di quello in contesti finti e distaccati dal contesto reale. Ci si finge dunque un simulacro di situazione, finti scopi pragmatici che facciano da pretesto ad un atto comunicazionale, a costo di dire ciò che non si pensa. E tutto ciò senza che l'atto di fingere sia mai tematizzato. Si crea allora uno scarto fra il contesto reale del corso e il contesto finto della comunicazione. Paradossalmente, l'esplicitazione del vincolo e la riconoscenza della sua gratuità ristabiliscono una sorta di presente, un *hic et nunc* dell'attività pedagogica e la possibilità di un'iscrizione del soggetto nel presente dell'esperienza. In sostanza, si tratta di colmare la distanza tra finzione comunicazionale arbitraria e presente dell'apprendimento grazie al gioco e ai suoi espliciti vincoli.

2.2. *Qualche esempio di appropriazione dell'arbitrario*

Riporteremo e analizzeremo adesso alcuni esempi di testi prodotti durante i nostri laboratori. Rifletteremo in un primo momento su tre testi scritti nell'ambito di un laboratorio di impostazione oulipiana in cui prevale il vincolo linguistico, prima di soffermarci su un laboratorio bilingue basato su *input* misti (linguistici e esperienziali). Cercheremo di capire se e come si manifesta nella scrittura vincolata un movimento di appropriazione da parte degli studenti. A tale effetto, presteremo particolare attenzione a tutti i segni che testimoniano i seguenti fenomeni:

- la presa in considerazione della materialità del linguaggio da parte dello studente, e del modo particolare in cui questa materialità si realizza in francese (ad esempio, attraverso la non coincidenza tra grafia e fonìa);
- l'adattamento o persino la deviazione dei vincoli proposti, in quanto rivelano un'adesione attiva e deliberata al vincolo;
- la (ri)costituzione di un immaginario e di un contesto a partire da un materiale linguistico decontestualizzato e ancora privo di senso ma reso disponibile dai vincoli che fungono da *input*.

2.2.1. *Abitare un lipogramma*¹¹

La proposta fatta agli studenti si organizzava in quattro fasi:

- innanzitutto, leggere il testo di partenza (Georges Perec, *La Disparition*), lasciando agli studenti il compito di scoprirne il “segreto”, eventualmente guidandoli;
- presentare il progetto di Perec: l’assenza della lettera “E” nel romanzo è legata alla sparizione dei genitori, scomparsi durante la Seconda Guerra Mondiale – “eux” (loro), pronome plurale omofono della lettera “E”;
- chiedere a ognuno di scegliere una vocale, che non sia la “E”;
- proporre ad ognuno di scrivere un testo senza la vocale scelta, con un motivo che giustifichi quell’assenza, che sia percepibile senza essere espresso letteralmente.

Il fatto di chiedere una scelta che non sia gratuita ma motivata, come del resto lo è la scelta di Perec, permette di dare radici esperienziali a un lavoro formale. Nel gruppo, l’indagine sul testo iniziale crea un’emulazione e un ambiente favorevole al gioco e alla sperimentazione. Nello stesso tempo, la proposta, una volta chiaramente formulata, suscita spesso un’inibizione, perché il vincolo è molto forte, e se il lipogramma è già di per sé una sfida, lo è ancora di più in una lingua seconda. Ciò detto, l’ultimo incontro del semestre, che è dedicato in parte a uno scambio di esperienze, ha rivelato sovente che il lipogramma è piaciuto molto agli studenti, proprio per quella dinamica di restrizione-liberazione di cui abbiamo parlato.

I risultati sono stati inattesi, anche per gli studenti: paradossalmente i testi prodotti sono stati da loro giudicati più personali di altri testi scritti con vincoli meno forti. In altre parole, ognuno si è appropriato del vincolo in un modo singolare. Riporteremo in questa sede tre esempi – i cui autori resteranno anonimi – scelti per la varietà e la ricchezza delle proposte.

Testo di partenza (estratto di Georges Perec, *La Disparition*):

Anton Voyl n’arrivait pas à dormir. Il alluma. Son Jaz marquait minuit vingt.
Il poussa un profond soupir, s’assit dans son lit, s’appuyant sur son polochon.
Il prit un roman, il l’ouvrit, il lut ; mais il n’y saisissait qu’un imbroglio confus,
il butait à tout instant sur un mot dont il ignorait la signification.
Il abandonna son roman sur son lit. Il alla à son lavabo ; il mouilla un gant
qu’il passa sur son front, sur son cou.
Son pouls battait trop fort. Il avait chaud. Il ouvrit son vasistas, scruta la nuit.
Il faisait doux. Un bruit indistinct montait du faubourg. Un carillon, plus lourd
qu’un glas, plus sourd qu’un tocsin, plus profond qu’un bourdon, non loin,
sonna trois coups. Du canal Saint-Martin, un clapotis plaintif signalait un
chaland qui passait.
Sur l’abattant du vasistas, un animal au thorax indigo, à l’aiguillon safran, ni
un cafard, ni un charançon, mais plutôt un artison, s’avançait, traînant un brin
d’alfa. Il s’approcha, voulant l’aplatir d’un coup vif, mais l’animal prit son vol,
disparaissant dans la nuit avant qu’il ait pu l’assaillir.

¹¹ LIPOGRAMMA (dal greco λιπο “che manca di” e γράμμα “lettera”): testo in cui è vietato l’uso di una determinata lettera.

Primo testo: I., lavoro spaziale, iconicità e flusso esperienziale :

Liquide,
transparente,
fuyante,
fraîche,
pure, désaltérante,
vivante. Effrayante, dévastatrice,
agitée, cachée, impénétrable, mystérieuse,
clandestine. L'eau se répand sur la terre et aux pieds de la ville.
Devant, derrière, sur le macadam. Elle marche, elle file, elle mange le pavé.
Elle arrive à la fin du chemin, elle vire à gauche, elle s'amuse, elle remue.
Elle pénètre dans les demeures, elle saute, elle danse, elle passe par
la fenêtre, elle s'éclate sur le mur.
Et la femme n'arrive pas
à arrêter ces larmes,
qui se répandent,
qui glissent, qui
s'échappent.
Ses larmes de
chagrin, ses
larmes de
tristesse, ses
larmes de malheur.
Elle va, elle s'enfuit, elle
se sauve. Elles avancent, elles partent,
elles s'esquivent. Ses perles d'eau,
ses grains salés, ses pensées
la libèrent. L'eau
guérit, l'eau
cicatrise, l'eau
efface.

Il testo di I. testimonia, come si può vedere, un movimento di appropriazione dello spazio della pagina in modo tale da consentirne il paragone con un calligramma. Cosa degna di nota, I. ha amputato un testo dedicato all'acqua della lettera "O" (lettera, in francese, omofona della parola "acqua"). Possiamo qui misurare il piacere preso a giocare con la distanza che separa la lingua francese dall'italiana: questa proposta, perchè prende atto della non corrispondenza fonetica/grafia che caratterizza il francese, costituisce ad un tempo un'elegante presa in giro delle difficoltà incontrate da ogni apprendente italofono posto di fronte a una ortografia non fonetica e un reinvestimento di queste stesse difficoltà che si sono trasformate per lo studente, lungo la durata del laboratorio, in molle poetiche (un tale dispositivo non avrebbe potuto vedere la luce nella lingua materna di I.). Di fatto, l'iconicità del testo, che riproduce visivamente il flusso dell'acqua, permette il dispiegarsi di una sensibilità acuta. Emerge l'espressione di una intimità che non potrebbe darsi apertamente e che qui affiora grazie al sotterfugio rappresentato dal lavoro formale.

Secondo testo: P., elusione del proprio "blocco" e adattamento creativo:

Une nuit de tropiques. Une nuit exotique et dense comme une culture de micro-insectes en ferment. Une nuit plus qu'exotique, presque une robe : toute cette obscurité est devenue un vêtement. Corps. Cette nuit enrobe le

désœuvré qui erre vers une ville éveillée. Des villes sur une île près du Mexique. Villes de nuit, de nuits sensuelles peintes de musique. Urbi et orbi. Qui vient, sort, enroule, invite, effleure. Une musique, une ronde, une guenille qui rejoint les corps en direction d'une petite boîte qui donne sur un énorme croisement. On boit des mojitos, "Mon Dieu! Que de vertiges!"

(à partir de Philippe Claudel, *Parfums*)

Questa proposta di P. merita un'attenzione particolare. Nel corso del laboratorio, lo studente si è trovato in grande difficoltà con l'esercizio e ha escogitato un modo per sormontare il blocco, modificando il processo di creatività. La sua prima riflessione è stata: "non riesco a produrre un lipogramma". Ma in una seconda fase ha sviluppato uno stratagemma, scegliendo di sfruttare un testo già esistente ed eliminando la materia verbale, dal momento che non si sentiva in grado di aggiungere delle parole sulla pagina bianca davanti a lui (in questo caso, ha tolto le parole con una "A", ristrutturando un paragrafo estratto da *Parfums*, di Philippe Claudel). In tal senso, la proposta di P. costituisce un rovesciamento: affronta l'esperienza della scrittura come un "togliere/tagliare" piuttosto che come un "aggiungere" (esperienza che era già stata affrontata nelle prime settimane del laboratorio con il "caviardage" di un testo, alla maniera di Emilio Isgró). È un'illustrazione del fenomeno presentato prima: davanti a un ostacolo, a un momento di paralisi, ha trovato un "escamotage". In definitiva, P. ha adattato la regola, associandola a un altro vincolo precedentemente incontrato nel laboratorio. In francese, potremmo dire che egli "fait feu de tout bois" – cioè utilizza ogni mezzo a disposizione, usando tutte le risorse disponibili.

Terzo testo: M., dall'umorismo e dalla meccanicità al canto funebre e all'interrogazione etica:

L'ÉLÉPHANT

L'éléphant est une bête grasse, replète, charnue, grosse, abondante, dodue, potelée, opulente. L'éléphant adore manger, dévorer, consommer, croquer, absorber, engouffrer tout le temps, toute la journée, de l'aube jusqu'au coucher de l'astre, quand la lune commence à émerger dans l'atmosphère. On peut rapprocher sa forme ronde de son bon caractère : calme, doux, sage, posé, prudent, pondéré, réservé, modéré, vertueux, mesuré, retenu, sensé, pénétrant, sagace, perçant, capable, agréable, honnête, correct, fort, brave, généreux. Lorsqu'un parent meurt, l'éléphant pleure. Les éléphants se déplacent toujours ensemble, onques seules. Ces bêtes demeurent en grands clans : elles sont affables et accommodantes.

La leçon que nous devons apprendre d'eux, c'est que même lorsqu'on est un peu gros et qu'on vénère les repas (déjeuner et goûter surtout), de temps en temps on est une personne excellente, très heureuse et très charmante.

Nella sua proposta, M. definisce l'elefante togliendo la lettera "I", perché – spiega la studentessa – questa vocale simboleggia l'antitesi dell'animale: la "I" è lunga e magra, mentre l'elefante è grosso e generoso. In un discreto slittamento, però, l'umorismo e la meccanicità che caratterizzano il testo, almeno la prima metà, con l'accumulo di aggettivi e lo stile pseudo-scientifico, si trasformano, inaspettatamente, in un canto funebre («Lorsqu'un parent meurt, l'éléphant pleure») e in un'esplorazione dei rapporti inter-individuali, umani – con il paragone finale tra animali e umani («La leçon que nous devons apprendre d'eux, c'est que même lorsqu'on est un peu gros et qu'on vénère les repas

[déjeuner et goûter surtout], de temps en temps on est une personne excellente, très heureuse et très charmante»). In qualche modo, l'esperienza estetica coincide, o meglio apre su un'esperienza etica.

2.2.1. *Da una lingua all'altra*

Il secondo laboratorio di cui parleremo è un laboratorio bilingue destinato a studenti italofofoni che hanno un livello B2 in francese. Come vedremo, la scelta del bilinguismo qui si giustifica con la volontà di tessere legami tra la lingua madre (supporto dell'investimento emozionale) e la lingua studiata (nella quale lo studente potrebbe stentare a proiettare affetti e emozioni). Il laboratorio, di cui dettaglieremo ora il protocollo, sfrutta la dinamica prodotta dall'alternanza tra vincoli che obbligano ad una stretta limitazione linguistica e momenti di espansione espressiva, poiché tale dinamica sembra consentire un investimento dell'apprendente nella scrittura a prescindere da – o forse sfruttando al meglio – l'alterità della lingua straniera.

Prima fase:

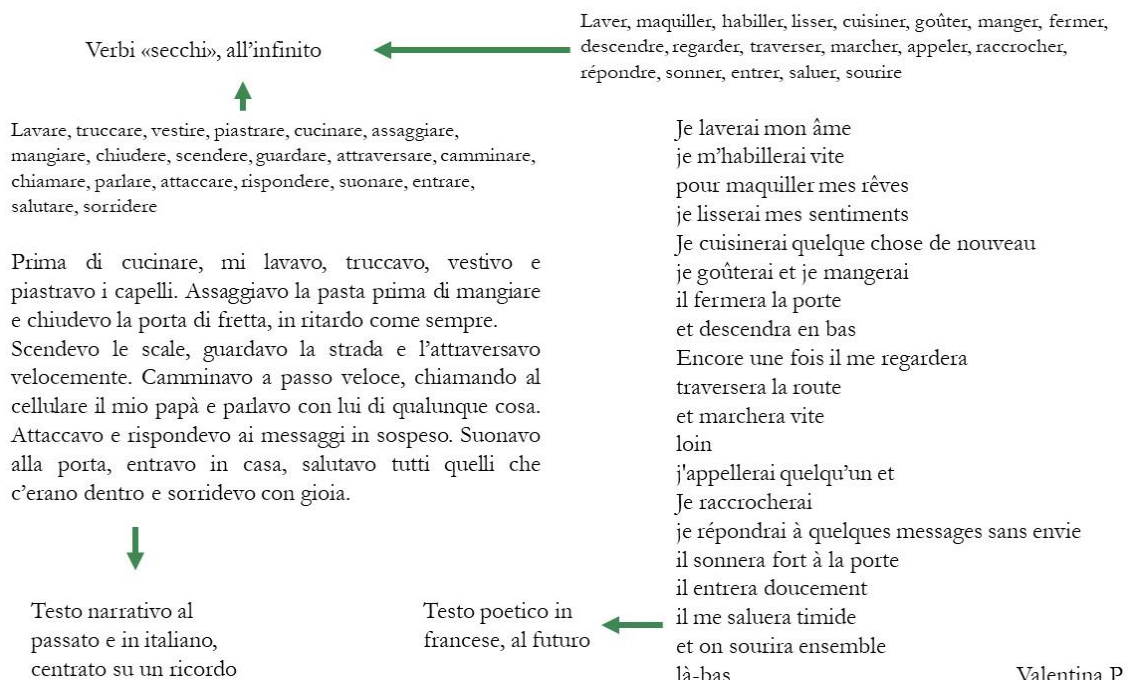
- in un primo momento si chiede allo studente di pensare ad un tragitto quotidiano a lui ben noto, magari un tragitto dell'infanzia.
- a partire dalla mobilitazione del ricordo, gli si chiede di scrivere in italiano e all'infinito tutti i verbi che corrispondono alle azioni – sue e non – presenti in questo percorso.
- si tratta allora di scrivere al passato il racconto di questo ricordo utilizzando tutti e solo questi verbi.

Seconda fase:

- si chiede di tradurre l'elenco dei verbi in francese, sempre all'infinito.
- a partire da essi e senza utilizzare altri verbi, lo studente scrive un testo in versi liberi che rispetti le seguenti regole: non deve parlare di ciò di cui parla il testo precedente; deve usare almeno una volta il futuro, un deittico di prima persona e il deittico spaziale “là-bas”.

L'intero percorso porta alla composizione di dittici bilingui. Prima di analizzare un esempio di scritto, è utile riflettere sulla natura di questo laboratorio. L'organizzazione del lavoro è deliberatamente molto direttiva al fine di poter accompagnare studenti le cui competenze in francese sono ancora troppo fragili per permettere produzioni autonome di testi complessi. Bisogna sottolineare che lo svolgimento delle attività fa alternare fasi di restrizione espressiva (si pensi al contrasto tra il ricordo vivo e l'elenco degli infiniti) con momenti di liberazione (il passaggio dagli elenchi ai testi). In tale meccanismo, la posta in gioco è già quella dell'investimento soggettivo: in effetti, se risulta difficile iscriversi nella stesura di un elenco tratto da un ricordo, il passaggio dall'elenco al racconto verrà invece vissuto sul modo di una espressività ritrovata. D'altronde, la direzione cui tende l'attività è abbastanza chiara: legando il ricordo e il passato alla lingua madre il processo di scrittura ne fa il suolo in cui radicare il testo in francese. Quest'ultimo, al futuro, può allora prestarsi come supporto di un'iscrizione soggettiva.

Figura 1. *Laboratorio bilingue*



La proposta di Valentina P. che abbiamo scelto di riprodurre qui è interessante per varie ragioni. Nel secondo testo, scritto in francese, si verificano due fenomeni che possono essere rilevanti per una riflessione sull'iscrizione del soggetto nel discorso che egli produce. Il testo evoca una trama amorosa che, da un certo punto di vista, sembra chiara e definita: vi si tratta della partenza («il fermera la porte / et descendra en bas / encore une fois il me regardera / traversera la route / et marchera vite / loin») e del ritorno («il sonnera fort à la porte / il entrera doucement») di una figura maschile. D'altronde, ed è il secondo punto, l'emergere della fantasia amorosa si esprime attraverso una specie di indeterminazione: né i personaggi né la loro relazione sono tematizzati in maniera precisa. Tale vaghezza può essere considerata un tratto distintivo del possibile fantasmatico alla base di ogni fantasia. Il carattere fantasmatico della scena – cioè il coinvolgimento di figure legate al desiderio inteso in senso lato – pare ovvio e la poesia si presenta come una sorta di *rêverie* intima.

Azzardare ipotesi psicoanalitiche sul meccanismo che ha portato all'invenzione di questa trama sarebbe inutilmente avventuroso, oltre ad essere fuori luogo. Si può altresì tenere per buono che il testo comporti una tensione tra raffigurazione concreta di un nucleo narrativo e un margine di indeterminazione. A convincercene sarà anche il passaggio progressivo da un uso metaforico e astratto dei verbi («je laverai mon âme», «maquiller mes rêves», «je lisserai mes sentiments») a una narrazione concreta ancorata nella realtà dei corpi e delle cose («je cuisinerai»).

Questi aspetti del testo sono molto significativi in quanto rispecchiano una tensione che si può considerare indotta dal processo di scrittura stesso: quella tra la definizione della trama del ricordo e la potenzialità degli infiniti per natura disponibili in qualsiasi contesto. In effetti, il vincolo, che consiste nell'elencare i verbi del racconto, poiché implica una decontestualizzazione apparentemente arbitraria (il passaggio dal racconto contestualizzato del ricordo alla messa a disposizione di una serie di verbi senza contesti),

suscita lo spiegarsi di molteplici scenari virtuali che possono prestarsi allo sviluppo di una scrittura aperta alla reinvenzione di un contesto allo stesso tempo finzionale e intimo.

Questo testo – e altri analoghi che non possiamo commentare qui – permette dunque di capire in che modo il vincolo può fungere da tramite tra l'apprendente e la lingua della quale egli cerca di appropriarsi. La decontestualizzazione, suscitata arbitrariamente, diventa il terriccio di altre contestualizzazioni, di altre iscrizioni del soggetto.

3. CONCLUSIONE

Per concludere, possiamo constatare che i testi che abbiamo osservato comportano i segni di un'appropriazione dello scritto in lingua seconda da parte degli autori. Quest'appropriazione può assumere varie forme: un gioco con le risorse della lingua seconda, una traslazione della regola di partenza, la costruzione di scenari immaginari a partire da un materiale linguistico asemantico e decontestualizzato ecc.

Una spiegazione probabile del fenomeno sta nel fatto che l'alterità della lingua straniera coincide con quella della proposta scritturale vincolante, la quale ne opera una sorta di trasposizione su un piano esplicitamente ludico. L'utilizzo del gioco sembra permettere il superamento del possibile distacco dell'apprendente nei confronti della lingua seconda. In questo modo, l'estraneità della lingua e la stranezza del vincolo si sommano, dando luogo a un inaspettato movimento di adesione e appropriazione.

Pertanto, si avvera quanto ipotizzato all'inizio di questo contributo: la polarizzazione tra scrittura vincolata e scrittura esperienziale non può essere descritta come una vera dicotomia (le produzioni considerate testimoniano una forte compenetrazione tra le due tipologie di pratiche), ma merita tuttavia di essere mantenuta in quanto permette di spiegare l'efficacia pedagogica dei laboratori di scrittura creativa a partire dalla descrizione di feconde tensioni tra sollecitazioni estranee e rimotivazioni soggettive.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baetens J., Schiavetta B. (2004), "Définir la contrainte", in *Le goût de la forme en littérature, Écritures et lectures à contraintes*, Colloque de Cerisy, Noesis, Collection Formules, pp. 344-347.
- Béhar H., Chevrier A. (a cura di) (2007), *Surréalisme et contraintes formelles*, Formules n°11, Noesis, Paris.
- Berthaut P. (2005), *La chaufferie de la langue – Dispositifs pour ateliers d'écriture*, Érès, Paris.
- Bon F. (2005), *Tous les mots sont adultes*, Fayard, Paris.
- Bon F. (1997), *Le Tiers-livre*, site internet: <https://www.tierslivre.net/>.
- Chailley S. (2017), *La Fabrique des histoires*, Ellipses, Paris.
- D'Astragal L. (2013), *Atelier d'écriture*, Hachette, Paris.
- Guiguet A., Roche A., Voltz N. (2005), *L'Atelier d'écriture*, Armand Colin, Paris.
- Haddad H. (2006), *Le nouveau magasin d'écriture*, Zulma, Paris.
- Haddad H. (2007), *Le nouveau nouveau magasin d'écriture*, Zulma, Paris.
- Houdart-Mérot V. (2018), *La création littéraire à l'université*, Presses Universitaires de Vincennes, Vincennes.

- Le Lionnais F. (1973), “La LiPo (le premier manifeste)”, in *La Littérature potentielle. Créations, re-crédations, récréations*, Gallimard, Paris.
- Lepri L. (a cura di) (1997), *Quaderni di Panta: Scrittura creativa*, Bompiani, Milano.
- Le Tellier H. (2005), *Esthétique de l'Oulipo*, Le Castor Astral, Bordeaux.
- Maizonniaux C. (2015), “Exercice d'écriture sous contrainte et engagement du lecteur-scripteur de FLE”, in *Lidil*, 52, pp.177-197.
- Mégrier D. (2001), *Ateliers d'écriture à l'école élémentaire Cycles 2 et 3, 60 jeux poétiques*, Retz, Paris.
- Munari B. (1977), *Fantasia*, Laterza, Roma.
- Munari B. (1981), *Da cosa nasce cosa*, Laterza, Roma.
- OuLiPo (2017), “Contraintes”, site internet: <https://www.ouliipo.net/>.
- Perdriault M. (2014), *L'écriture créative-démarche pour les empêchés d'écrire et les autres*, Érès, Paris.
- Reggiani C. (2000), “Contrainte et littéralité”, in *Qu'est-ce que la littérature à contraintes? Avant, ailleurs et autour de l'Oulipo*, Formules, 4, Noésis, Paris, pp. 10-20.
- Reggiani C. (1999), *Rhétoriques de la contrainte: Georges Perec-l'OULIPO*, éditions InterUniversitaires, Saint-Pierre-du-Mont.
- Reggiani C. (2014), *Poétiques oulipiennes: la contrainte, le style, l'histoire*, Droz, Genève.
- Rodari G. (1973), *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino.

UN LABORATORIO TEATRALE PER STUDENTI DELLA STATALE E RAGAZZI RECLUSI DEL BECCARIA: UN ESEMPIO DI SCRITTURA COLLETTIVA. LABORATORIO CONDOTTO DA CRISTINA CAVECCHI, MARGARET ROSE E GIUSEPPE SCUTELLÀ

*Margaret Rose*¹

1. PREMESSA

Ho iniziato a condurre laboratori teatrali all'Università degli Studi di Milano nei primi anni Novanta. In quel periodo si dedicava più tempo per le attività extra-curricolari e l'ISU (Istituto per il diritto allo Studio) aveva dei fondi per sostenerle; d'altra parte gli studenti non si affannavano troppo a laurearsi nei quattro anni previsti, a costo di finire fuori corso. Si poteva quindi trovare qualche ora per realizzare dei progetti teatrali che richiedevano ai partecipanti di fare ricerche, scrivere e recitare. Erano attività non riconosciute istituzionalmente, ma da parte dei ragazzi c'era tanta creatività e entusiasmo. Anche se si trattava di attività extra-curricolari, facevo in modo che fossero legate al tema del corso monografico; solitamente selezionavo un testo in programma che si prestava a una riscrittura teatrale.

Il mio obiettivo, attraverso questi *workshop*, era fornire agli studenti delle competenze diverse da quelle che acquisivano durante i corsi ufficiali. Mi sembrava una grave lacuna che nelle università italiane, a differenza di tante università europee e nord americane, non si insegnassero le basi della scrittura creativa, o le prime nozioni di scrittura teatrale e recitazione – dal mio punto di vista una mancanza ancora più deplorabile. Pur sapendo che la maggior parte degli studenti che si iscriveva ai laboratori non sarebbero diventati scrittori, drammaturghi, attori, ero convinta, e lo sono tuttora, che questo tipo di attività laboratoriale aumenti le competenze linguistiche dei partecipanti: e le proprie capacità critiche verso il lavoro di altri autori. Inoltre la scrittura creativa aiuta a formulare e sviluppare le proprie idee, talvolta anche originali, rafforzando la fiducia in sé stessi, con grandi benefici nella vita adulta e nel lavoro.

Uno dei *workshop* più significativi, "Writing One-Person Plays" ("Scrivere partiture per un attore solo", 1991-1992), era collegato a un mio seminario sul monologo teatrale (Rose, 1996). Con il regista Alessandro Quasimodo e lo scrittore Giuseppe Manfridi, abbiamo invitato un gruppo di una quindicina di studenti di Lingue e Letterature Straniere a scrivere dei brevissimi teatrali per attore solo. Per compensare l'inesperienza degli studenti in fatto di scrittura drammaturgica, decidemmo di optare per il monologo invece che per un testo a più personaggi, in quanto la struttura di quest'ultimo è generalmente più complessa. Inizialmente abbiamo esaminato alcuni monologhi di grandi autori del Novecento, come Samuel Beckett, Harold Pinter e Alan Bennett, per poi stimolare gli studenti a sviluppare le proprie idee e cimentarsi nella scrittura di un proprio testo. Il ciclo di monologhi che

¹ Università degli Studi di Milano.

gli studenti e noi docenti abbiamo prodotto fu poi messo in scena da Quasimodo presso il Sipario Spazio Studio, e seguito da un incontro con il pubblico. I momenti salienti del seminario, come lo spettacolo e l'incontro post-performance, sono stati ripresi dal regista Michele Sebregondio del CTU (Centro Televisivo Universitario) per realizzare un audiovisivo di carattere didattico. Da sempre credo nella necessità di documentare in video lo svolgimento dei laboratori, così come ritengo estremamente utile realizzare materiali didattici e pubblicare testi da utilizzare nell'ambito di corsi e seminari futuri. Abbiamo quindi pubblicato un'introduzione al progetto e i testi teatrali nel volume *Partiture per attore solo* (Rose, Quasimodo, 1992).

Negli anni successivi tenni altri laboratori di scrittura creativa e di traduzione teatrale, come *Frammenti di Macbeth* (1992) in collaborazione con il regista Dursham Savino, *Moll Flanders Onstage* (1995) con la regista Marina Spreafico, tuttora direttrice del teatro Arsenale, e infine *Shakespeare's Videodiary* (1999) con la regista Annig Raimondi (Rose, 2002a).

In quest'ultima occasione, il laboratorio si legava a un corso monografico sul concetto di tragico in Shakespeare, e in modo particolare, sulla tragedia *Riccardo II*. Il gruppo di sette studenti, provenienti da diversi corsi di laurea, compresi Lingue e Letterature Straniere, Giurisprudenza e Fisica, hanno seguito tutto il processo creativo: dalle ricerche sulla biografia di Shakespeare è nato un copione a più mani, secondo la pratica della scrittura collaborativa di Shakespeare e altri autori suoi contemporanei. Gli studenti hanno quindi seguito le prove e assistito alla rappresentazione in scena del loro testo, di cui è stata anche realizzata la versione video a cura di Michele Sebregondio del CTU (Centro Televisivo Universitario).

Il testo che è emerso dal lavoro di gruppo parla del dilemma di Shakespeare nel 1601 all'epoca della cosiddetta "Essex Rebellion", quando i conti di Essex e Southampton, con altri nobili e cittadini, hanno organizzato un complotto per detronizzare Elisabetta I. È risaputo che la compagnia di Shakespeare, *The Lord Chamberlain's Men*, era sospettata di aver collaborato con il gruppo di cospiratori (uno dei loro azionisti e attori fu chiamato davanti alla magistratura per testimoniare), presentando la tragedia *Riccardo II* al Globe per fomentare il pubblico e spingerlo a insorgere contro la regina.

Lo spettacolo *Shakespeare's Videodiary* comprendeva un lungo monologo di Riccardo II, inframmezzato da spezzoni video con le testimonianze di alcuni dei personaggi coinvolti nella congiura: Elisabetta I, il Lord Chamberlain (il Censore), il proprietario della Mermaid Tavern, l'osteria frequentata da Shakespeare e la sua compagnia. La pièce ha debuttato nell'aula Stucchi di Piazza Sant'Alessandro, con lo studente Luca Fusco nei panni di Riccardo, e con Genni D'Aquino e Riccardo Magherini, attori professionisti del Teatro Arsenale, nel ruolo dei testimoni. Successivamente, *Shakespeare's Videodiary*, che è stato realizzato grazie alla collaborazione con Marina Spreafico, è stato presentato al pubblico delle scuole nella sala che lei dirigeva, il teatro Arsenale. In questa occasione, abbiamo inoltre fornito agli insegnanti dei materiali didattici sul teatro shakespeariano, sulla storia e sulla cultura del cinque e del Seicento, con uno sguardo specifico al tema del nostro testo teatrale (Rose, 2002b).

2. LABORATORI PRESSO L'ISTITUTO PENALE CESARE BECCARIA

Nel nuovo millennio, con l'inserimento dei laboratori nelle tabelle ministeriali, ho ripreso le mie attività laboratoriali in un contesto istituzionalizzato, che prevede

l'erogazione di tre crediti per venticinque ore di insegnamento. Il progetto più significativo di questa seconda serie di laboratori è indubbiamente “*Shakespeare behind Bars*” (“Shakespeare dietro le sbarre”) che è stato avviato nel 2016 presso l'Istituto Penale Minorile Cesare Beccaria insieme alla collega di Storia del teatro Inglese, Cristina Cavecchi, e il regista Giuseppe Scutellà. Quest'ultimo da venticinque anni insegna teatro ai ragazzi reclusi del Beccaria e nel 2019 è riuscito, insieme all'attrice Lisa Mazoni, a trasformare la sala teatrale che affianca l'Istituto penale in un vero e proprio teatro con una stagione teatrale. Anche se ci sono altri laboratori teatrali nelle carceri minorili in Italia, e alcuni di questi si occupano di Shakespeare, come ci illustra il saggio di Cristina Cavecchi (2020), *Shakespeare negli Istituti minorili*, il nostro laboratorio si distingue per la tipologia del gruppo coinvolto. Si tratta di un gruppo eterogeneo di circa venticinque studenti universitari, provenienti da diversi corsi di laurea, giovani detenuti, ex-detenuti in messa alla prova e altri giovani della compagnia teatrale Punto Zero, gestita da Scutellà. Gli studenti della Statale possono inserire il laboratorio nel loro piano di studi, ricevendo tre crediti per la loro frequenza, un fenomeno unico in Italia, dove generalmente il lavoro teatrale nelle carceri è su base volontaria e i laboratori o tirocini formativi con i detenuti sono offerti quasi esclusivamente a studenti dei corsi di scienze sociali o della formazione.

Nel corso degli ultimi quattro anni abbiamo costruito i nostri progetti a partire dai seguenti testi shakespeariani: *il Sogno di una notte di mezz'estate* (2016 e 2017) *Romeo e Giulietta* (2018) e *Sir Thomas More* (2019), quest'ultimo scritto da Henry Chettle e Anthony Munday, con revisioni da Thomas Dekker, Thomas Heywood e Shakespeare. Affrontare lo studio di un'opera shakespeariana con l'obiettivo di adattarla (2016 e 2017) o addirittura ritrascriverla (2018 e 2019), con un gruppo così eterogeneo sia dal punto di vista culturale che linguistico ha rappresentato una vera sfida. Comunque, il teatro del Beccaria, dove si svolgono i laboratori, ha contribuito in modo assai significativo al buon esito dei lavori. Paradossalmente, pur nel contesto di un carcere, sia i nostri studenti che sono lontani dalle aule della Statale, che i reclusi, che possono evadere dalla sezione del carcere, respirano un senso di libertà e a poco a poco si rendono conto di trovarsi in quella che definirei un vero e proprio fucina di creatività.

Per il primo *workshop* dedicato a *il Sogno di una notte di mezz'estate* abbiamo invitato a condurre i lavori insieme a noi il poeta, rapper e regista Kingslee James Mclean Daley, conosciuto come Akala, direttore della Hip-Hop Shakespeare Company di Londra (Canani, 2017). Da quando ha fondato la sua compagnia nel 2009, Akala coinvolge giovani, che spesso considerano la cultura ‘alta’ di Shakespeare come qualcosa lontano da loro, in *workshop* dedicati al teatro del Bardo. Akala offre una tragi-comica descrizione dei giovani che beneficiano dei suoi *workshop* nel seguente rap del 2006:

I'm similar to William but a little different
I do it for kids that's illiterate
Stuck on the road, faces screwed up
Felt like the world spat em out and they chewed up

Ed è soprattutto attraverso la musica e il ritmo intriso nei versi di Shakespeare che questo poeta-rapper-insegnante ha trovato la chiave per catturare l'immaginazione e motivare i suoi allievi. Questo ‘black Shakespeare’, come talvolta Akala viene nominato, trasforma questa musicalità nel ritmo del rap che per tanti giovani di oggi, compresi quei ragazzi rinchiusi al Beccaria, rappresenta il linguaggio preferito. Dall'inizio del nostro laboratorio, attraverso esercizi fisici e vocali, Akala ha quindi saputo mettere a proprio agio il gruppo misto di nostri studenti e dei giovani detenuti (molti dei quali hanno un

background simile ai giovani londinesi con cui Akala lavora abitualmente), in modo che ognuno di loro potesse contribuire al processo creativo secondo le proprie capacità linguistiche e culturali.

Il primo esercizio consisteva nel raccontare la storia del *Sogno* a voce alta, con tutto il gruppo in cerchio sul palcoscenico. In un secondo tempo ci siamo suddivisi in cinque gruppi di cinque o sei persone, a cui è stato affidato il lavoro su un atto del *Sogno*. Prima dell'inizio del laboratorio, Akala aveva già preparato per ciascun atto una versione ridotta in un inglese leggermente modernizzato; il testo originale, che dura normalmente tre ore circa, durava un'ora.

Ciascun gruppo ha poi lavorato sulla propria parte in italiano, elaborandola ulteriormente e rendendola più vicino al proprio linguaggio. Importante ricordare come questi piccoli gruppi misti abbiano saputo aiutare i membri più deboli a elaborare le proprie idee. In certi casi i ragazzi reclusi erano riluttanti a leggere Shakespeare, il cui linguaggio sentivano ostico e lontano da loro, ed è stato grazie all'aiuto dei nostri studenti e membri della compagnia Punto Zero che sono riusciti a superare le loro difficoltà e diffidenze. Il copione scritto, poi, dal collettivo, riflette l'universo culturale e la fantasia di questi giovani del nuovo millennio. Per esempio, la fuga nel bosco di Ermia e Lisandro viene ritardata poiché la ragazza deve guardare una puntata del suo reality show preferito, mentre Puck diventa un donnaiole che cerca di soddisfare i suoi smisurati appetiti sessuali con le fate di Titania. Talvolta, invece, la riscrittura fa risuonare specifici versi di Shakespeare in un contesto contemporaneo, come quando Oberon, il re delle fate, ordina a Puck: «Fetch me that flower; the herb I showed thee once.» (11, ii, 169). Nel copione elaborato al Beccaria il re fa la richiesta a un suo spacciatore di fiducia.

Lo spettacolo che intendeva creare Akala, inoltre, ha unito la parola shakespeariana, riappropriata dai partecipanti, a canzoni, rap e danze, forme artistiche vicine alla sensibilità e talvolta, capacità già acquisite dei giovani allievi (come scrivere e recitare rap: Canani, 2017: 133, per la suddetta descrizione della riscrittura). Senza sorprese, quando è venuto il momento del casting, quasi tutti i partecipanti hanno voluto far parte dello spettacolo finale, allestito da Giuseppe Scutellà: a lui va la nostra riconoscenza il notevole ingegno mostrato, visto che la gran maggioranza degli 'attori' non aveva mai recitato prima. Per la replica la sala teatrale del Beccaria è stata affollata da un pubblico di amici e parenti, ma anche di esterni.

Durante il laboratorio, oltre all'elaborazione del testo teatrale, abbiamo chiesto ai partecipanti di scrivere un diario di bordo. I partecipanti quindi si sono cimentati con un altro tipo di scrittura, rivelando quasi sempre notevole introspezione. Inoltre, un piccolo gruppo di studenti ha deciso di impegnarsi, preparando materiali per la stampa, creando così un "ufficio stampa junior".

Con questo primo laboratorio, presso un istituto penale minorile, è emerso subito chiaramente che le varie attività non contribuivano solo a migliorare le capacità linguistiche e critiche e ad arricchire il bagaglio culturale dei partecipanti, ma potevano incidere sul modo in cui essi vedevano la realtà circostante, e di conseguenza, portarli a una specie di metamorfosi; i nostri studenti, come attestano i loro diari di bordo, sono diventati più consapevoli e spesso più sensibili verso la situazione dei ragazzi reclusi, mentre i ragazzi del Beccaria hanno conosciuto dei loro coetanei che hanno avuto delle opportunità di studiare e arricchirsi culturalmente che loro non avevano mai sperimentato. Senza esagerare, la metamorfosi ovidiana ricorrente nel *Sogno* di Shakespeare ha interessato tutti i partecipanti, insegnanti inclusi.

Con il laboratorio del 2018, *Romeo Montecchi: innocente o colpevole?* il processo creativo è stato più complesso, in quanto con Cristina Cavecchi e Giuseppe Scutellà abbiamo deciso di invitare i partecipanti a riflettere sui concetti di legge e di giustizia. Partendo da *Romeo e Giulietta* di Shakespeare, tragedia in cui questi temi ricorrono, visto lo scontro tra le famiglie Montecchi e Capuleti, che provoca numerosi liti e omicidi, siamo arrivati ai giorni nostri. Questa volta volevamo non solo ridurre e adattare la pièce di Shakespeare, ma riscriverla, immaginando una situazione che nel testo di Shakespeare non esiste; nel nostro testo, Romeo non muore, né viene mandato in esilio a Mantova, ma viene processato per aver ucciso Tibaldo, membro della famiglia dei Capuleti e in seguito messo alla prova.

In una prima fase, volevamo che il gruppo misto di studenti universitari, membri di PuntoZero, detenuti e ragazzi in messa alla prova, approfondissero le questioni legali e processuali legate al caso di un minorenne che commettesse un omicidio nel 2019. Abbiamo quindi invitato un criminologo, un avvocato specialista in diritto minorile, un docente di letteratura inglese specializzato in Shakespeare e la legge, a parlare con il gruppo. Questi interventi sono stati fondamentali per approfondire le conoscenze del gruppo in queste aree, ma hanno anche introdotto i diversi linguaggi specialistici, arricchendo così il bagaglio linguistico e culturale di questi neofiti scrittori. Questi linguaggi hanno fatto poi parte del testo finale, in quanto i vari personaggi, il PM, l'avvocato, lo psicologo, usano un specifico registro linguistico. Anche in questo caso Giuseppe Scutellà ha compiuto un piccolo miracolo, creando una specie di canovaccio, in cui si potevano inserire le voci dei vari personaggi (Romeo, la Balia di Giulietta, il giudice, il PM, l'avvocato difensore, lo psicologo e i vari testimoni), che sono stati concepiti grazie al lavoro in piccoli gruppi, dove, nuovamente, quelli più bravi hanno aiutato i più deboli.

Per quanto riguarda la messinscena dello spettacolo, abbiamo avuto un importante contributo dall'*environmental artist* Peter McCaughey. Quest'ultimo ha guidato il gruppo nella creazione della cella di Romeo, chiedendo a ciascuno di preparare un cartellone con una propria scritta, che parlasse di libertà e reclusione. Nell'intento dell'artista irlandese, questi cartelloni avrebbero dovuto creare le pareti della cella dove Romeo è rinchiuso in attesa del processo.

Lo spettacolo, interpretato nuovamente dai partecipanti al laboratorio, è stato presentato presso il teatro Beccaria per un pubblico di detenuti e cittadini. Come nei laboratori precedenti, i partecipanti si sono anche cimentati nella scrittura dei diari di bordo in cui descrivevano la propria esperienza, con la differenza che questa volta alcuni frammenti dei diari sono entrati a far parte dello spettacolo. Questi scritti dimostrano non soltanto una capacità di analizzare una propria esperienza a livello critico, ma rivelano spesso come l'atteggiamento dello scrivente sia cambiato durante il processo creativo.

In conclusione, si può dire che il formato "laboratorio" aiuti i partecipanti a padroneggiare diverse forme di scrittura normalmente non insegnate nel nostro Ateneo, in cui la didattica si concentra invece sulla scrittura di saggi critici, temi e tesi di laurea. I laboratori, inoltre, portano i nostri studenti a fare un'esperienza in un luogo diverso da quello delle aule universitarie, e a fare conoscenza di professionisti e giovani che hanno maturato esperienze di vita assai diverse dalle loro. Il fare parte di un processo creativo di questo tipo, che come sottolineato sopra include sia l'apprendimento di tecniche di scrittura teatrale e di critica (i "diari di bordo"), ma anche la redazione di programmi di sala e comunicati stampa, fornisce ai partecipanti delle capacità che saranno indubbiamente utili per la vita dopo l'università, soprattutto negli ambiti lavorativi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Canani M. (2017), "Shakespeare in the 'Gangsta's Paradise.' Akala and the Empowering Potential of the Bard's Poetry." in *Altre Modernità. Rivista di studi letterari e culturali, special issue: Will Forever Young! Shakespeare & Contemporary Culture*, pp. 123-139.
<https://riviste.unimi.it/index.php/AMonline/article/view/9182/8682>.
- Cavecchi C. (2020), "Shakespeare negli Istituti minorili", in Cavecchi C., Mazoni L., Rose M., Scutellà G. (a cura di) (2020), in corso stampa.
- Cavecchi M., Mazoni L., Rose M., Scutellà G. (a cura di) (2020, in corso di stampa), *SeeKspir al BeKka. Il cigno di Avon dietro le sbarre*, Clichy, Firenze.
- Perin G., Quasimodo A., Rose M. (1992), (a cura di), *Partiture per attore solo. Laboratorio di scrittura drammaturgica*, ISU (Istituto per il diritto allo studio universitario dell'università degli studi di Milano), Milano.
- Rose M. (1996), *Monologue Plays for Female Voice*, Tirrenia, Torino.
- Rose M. (2002a), "Introduction, *Shakespeare's Videodiary*" in Restivo G., Crivelli R. (a cura di), *Tradurre/Interpretare Amleto*, Teatro Rossetti, Clueb, Trieste, pp. 268-313.
- Rose M. (2002b), "Teaching Shakespeare in Secondary Schools" in De Stasio C., Vescovi A. (a cura di), *Strumenti didattici*, vol. 1, Unicopli, Milano, pp. 60-70.

Appendice

Figura 1. Una prova del "Sogno di una notte di mezz'estate" con il regista Giuseppe Scutellà e gli studenti di Unimi.



Figura 2. *Scena di rap, con il cast di studenti Unimi e i membri della compagnia Punto Zero*



SCRIVERE PER PENSARE, SCRIVERE PER COMUNICARE. RIFLESSIONI SULLA DIDATTICA DELLA SCRITTURA A MARGINE DI UN'ESPERIENZA NELLA LAUREA MAGISTRALE PER TRADUTTORI SPECIALIZZATI

Francesca Gatta¹

1. IL CONTESTO

Da tempo mi confronto con la scrittura degli studenti universitari sia nella laurea triennale sia in quella magistrale. I corsi di studio in cui insegno non sono quelli delle tradizionali facoltà umanistiche, ma sono i corsi del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna, che hanno come obiettivo del percorso formativo due profili professionali, cioè il traduttore specializzato o l'interprete di conferenza.

In questo contesto professionalizzante la scrittura non è solo un addestramento finalizzato alla stesura della tesi di laurea o di un saggio accademico, bensì deve essere una competenza solida, capace di confrontarsi con le altre lingue nei diversi generi testuali, esclusi, salvo sporadici episodi, i generi letterari. Vale la pena di sottolineare la ricchezza dell'esperienza linguistica dei traduttori, alimentata dal confronto continuo fra due lingue che acuisce una sensibilità del tutto particolare e profonda, anche quando si tratta di ambiti non letterari, come testimonia l'esperienza di Luciano Bianciardi.

Le osservazioni sulla didattica della scrittura che seguono nascono a margine del corso *Tecniche di scrittura saggistica* (5 cfu) tenuto nella laurea magistrale in traduzione specializzata e per l'editoria. In questo percorso formativo di secondo livello, la riflessione linguistica avviene principalmente accanto alla traduzione: gli studenti sono abituati ad analizzare le loro traduzioni secondo modalità consolidate, cioè tenendo conto dei generi testuali, dell'adeguatezza linguistica rispetto al genere, mettendo a confronto i due testi attraverso revisioni e commenti. Tuttavia, anche a livello di laurea magistrale, in occasione di una serie di collaborazioni con agenzie di traduzione o aziende (esperienze di tirocini confluiti spesso in progetti di tesi di laurea) si è ripresentato, se così si può dire, il problema della scrittura.

La richiesta proveniente in modi diversi dalle agenzie di traduzione e dalle aziende era quella di rivedere la manualistica tecnica e di provare ad elaborare linee guida per la revisione dei testi, una richiesta giustificata in sintesi da due motivi: la manualistica tecnica spesso è frutto di redazioni successive (raramente integrali, ma spesso consistenti in aggiunte e adattamenti di singole parti) che la rendono di difficile comprensione e, di conseguenza, di difficile traduzione; la richiesta di linee guida per la revisione della letteratura tecnica è dettata dalla necessità di elaborare un testo che sia predisposto per la traduzione automatica (La Forgia, 2011) per abbassare i costi della traduzione. Se non si hanno in mente queste necessità, può diventare difficile spiegare alcune linee guida

¹ Università di Bologna.

elaborate da agenzie o da aziende stesse per la revisione dei testi, indicazioni che hanno spesso come unico obiettivo quello di segmentare il più possibile il testo (ovviamente in vista della traduzione automatica) per cercare una maggiore leggibilità che però non sempre favorisce la comprensibilità del testo, anzi alle volte la compromette. Si veda l'esempio che segue, in cui la revisione segmenta il testo originale e lo accorcia (55 parole vs 48 parole, un segmento vs quattro segmenti), rendendo più chiare le istruzioni, ma omettendo l'espressione «nel qual caso» che modifica tutto il messaggio (ovvero, il tecnico deve fare determinate operazioni solo se si verifica una precisa condizione):

Testo originale: Una volta terminato il trattamento, un tecnico qualificato deve controllare che il liquido non abbia oltrepassato anche la membrana del secondo filtro (posto in serie al primo verso il sensore), **nel qual caso** deve procedere al controllo anche dell'interno dell'apparecchiatura per stabilire se eventualmente è necessaria una sanitizzazione prima di rimettere in funzionamento il prodotto.

Revisione: Una volta terminato il trattamento, un tecnico qualificato deve:

- controllare che il liquido non abbia oltrepassato anche la membrana del secondo filtro (posto in serie al primo verso il sensore)
- procedere al controllo anche dell'interno dell'apparecchiatura per stabilire se è necessaria una sanitizzazione
- rimettere in funzionamento il prodotto².

Senza addentrarsi troppo nel genere dei manuali di istruzione e della redazione tecnica³, un mondo a sé, protetto da rigorosissime regole di proprietà industriale per cui non è possibile nemmeno mostrare esempi di scritture, spesso le prescrizioni elaborate dalle agenzie – frutto anch'esse di un lavoro svolto a più mani e frutto di aggiunte successive e dunque alle volte confuse e contraddittorie – convergono sulla messa al bando della subordinazione sempre a favore della segmentazione tramite punto fermo (subordinazione vista come sinonimo di complessità non come modalità di costruzione di una gerarchia concettuale) e sulla messa al bando dei sinonimi; alle volte, invece, compaiono indicazioni che non sono centrate sull'italiano, come l'invito ad usare parole che appartengono solo ad una categoria morfologica, che ha senso solo in inglese dove *walk* può essere sostantivo e verbo, ambiguità difficile da trovare in italiano⁴.

Sono prescrizioni mirate ad agevolare la leggibilità del testo e sicuramente aiutano la comprensione, ma ignorano il testo nel suo insieme, trascurando la particolarità di generi come la manualistica tecnica, nei quali, per esempio, la disposizione dei contenuti risponde ad un ordine esterno e non alla prospettiva dell'emittente: a livello macrostrutturale il contenuto è disposto in base al normale ciclo di un macchinario e, a livello

² L'esempio è tratto dalla tesi di laurea magistrale di Giulia Illica Magrini, *Il processo di revisione della manualistica tecnica fra risorse informatiche e aspetti linguistici*, relatrice, F. Gatta, Università di Bologna, a.a. 2014/2015.

³ Su questo mi limito a rinviare a La Forgia (2012 e 2013).

⁴ Occorre precisare che la figura del revisore linguistico non coincide con quella del redattore, ma lo affianca proprio per rendere la manualistica più "eseguibile", cioè facilmente interpretabile in modo univoco e collegata in modo chiaro alla realtà extratestuale, così da svolgere chiaramente la sua funzione referenziale. Non tocca quindi al revisore intervenire sui contenuti in modo arbitrario: i cambiamenti vanno infatti concordati con la redazione tecnica.

microstrutturale, la progressione informativa deve passare dal noto al nuovo senza scarti logici o informativi (La Forgia, 2013)⁵.

Come si può immaginare, la revisione della manualistica (e la revisione in generale) implica operazioni molto complesse che non è pensabile che uno studente di laurea magistrale possa affrontare in modo compiuto, anche perché il percorso formativo non prevede l'acquisizione di questo tipo di competenza (ma la revisione dei testi sta diventando una richiesta sempre più pressante da parte del mondo del lavoro, una competenza necessaria per rivedere traduzioni prodotte da software di traduzione assistita sempre più sofisticati). Il modo in cui gli studenti hanno affrontato i problemi posti dalla revisione di parti di manuali tecnici, tuttavia, ha messo in luce i limiti della loro competenza nella scrittura nella loro lingua madre. I loro interventi, infatti, si sono concentrati principalmente sui microproblemi, cioè sulla superficie del testo: hanno applicato in modo pedissequo regole e formule senza chiedersi di che cosa si stesse parlando e se il risultato dell'applicazione fosse realmente migliorativo; raramente hanno riflettuto sulle diverse componenti di un manuale, la parte descrittiva e quella istruzionale, e sulle diverse scelte linguistiche richieste dalla diversa funzione delle parti (per esempio, espressione del soggetto e uso dell'infinito); quasi mai si sono posti il problema della distribuzione delle informazioni, senza rendersi conto di come l'ordine dei contenuti nei manuali dipenda da un ordine esterno, e dunque sia necessario tenere presente la sequenzialità delle operazioni che si svolgono. Una rapida verifica di queste difficoltà emerge quando si chiede come esercizio di scrivere le istruzioni per l'uso del telefono cellulare, oggetto ben noto e soprattutto che abbiamo sempre sotto gli occhi: raramente lo studente guarda il telefono per descriverlo e rendere così possibile la comprensione delle principali funzioni del cellulare, ovvero l'oggetto è davanti ai loro occhi, ma non lo "sanno" vedere.

In sintesi è emersa la preoccupazione di rispettare una scrittura molto vincolante e le convenzioni del genere, assunte come un dogma che ha inibito qualsiasi forma di riflessione sul testo, a partire dalla considerazione di come esso rinvii a precise operazioni e ad una precisa realtà extratestuale. Di fronte alla difficoltà, in breve, si manifesta la stessa reazione delle matricole di fronte al riassunto di un articolo di giornale di taglio argomentativo, ovvero il ricorso a formule astratte e generiche, preferibilmente lontane dalla lingua comune, orecchiate e maldestramente imitate, scelte che fanno emergere la sterilità di una scrittura che non serve né per pensare né per comunicare. E in assenza di autentica comprensione, è come se la scrittura rinunciasse all'elaborazione di un significato complessivo e coerente, limitandosi a riformulazioni superficiali, condotte frase per frase, parola per parola, come quando i traduttori – di fronte alla mancata comprensione del testo – ricadono nella traduzione parola per parola.

Come uscire da questo vicolo cieco? Ovvero come togliere l'ansia del genere testuale (in questo caso della scrittura tecnica) per tornare obbligatoriamente a ragionare sul testo nella sua complessità, non solo sulla superficie linguistica del testo? Come ricondurre la scrittura tecnica all'interno della scrittura in senso ampio per poi, in un secondo momento, concentrarsi su determinate specificità di questa scrittura? Come costringere a ragionare sul processo della scrittura non sull'esito finale? Come distogliere l'attenzione dal prodotto finale e dare spazio a tutto quello che avviene prima della stesura, cioè la pianificazione dei contenuti, ma anche il modo migliore per esporli? In sostanza, come ricondurre la

⁵ Predisporre un testo per consentire una traduzione più agevole: non si può non richiamare il concetto di "traducibilità" introdotto da Calvino (1965/1980), cioè l'invito a pensare il proprio testo in un'altra lingua per "tenere sotto controllo" l'antilingua.

scrittura alla dimensione della riflessione? Operazioni non facili in un mondo in cui tutto è veloce, mentre la scrittura e la lettura rimangono operazioni lente perché complesse: come ha scritto Salvatore Natoli (2014), a proposito dell'umile arte del riassunto, riassumere significa arrivare ad una forma aurorale di meditazione.

2. LA SCRITTURA SAGGISTICA

Il corso *Tecniche di scrittura saggistica* ha cercato (indirettamente) di dare una risposta a queste necessità, ovvero è stato pensato con l'obiettivo di riaprire uno spazio di riflessione sulla propria lingua madre all'interno del percorso del traduttore specializzato, svincolandolo da precise finalità immediate, una riflessione realizzata concretamente attraverso la scrittura. Due dunque gli obiettivi: da una parte acuire la sensibilità nei confronti della propria lingua madre, cioè sviluppare una maggiore attenzione alle scelte possibili e alle loro conseguenze nell'elaborazione dell'intenzione comunicativa del testo; dall'altra acquisire una maggiore dimestichezza con la scrittura in generale, liberandola dall'ansia dei generi e, come già detto, cercando di concentrarsi sul processo e, come direbbe De Mauro, riconnetterla ad una concreta esperienza del mondo.

E la scrittura saggistica, proprio per la sua intrinseca libertà, si presta in modo particolare a mettere in primo piano la riflessione sul processo di scrittura e non sul prodotto finale. La libertà e lo statuto della scrittura saggistica si ritrova ben delineato da un autore di culto come David Forster Wallace negli appunti del suo workshop di scrittura saggistica (2017), cioè di "nonfiction creativa" come viene detta nella cultura anglosassone, una definizione larga che ha il vantaggio di individuare un confine netto solo con la scrittura d'invenzione (nonfiction) e di comprendere «un'ampia categoria di lavori in prosa quali saggi personali e memorie, profili, scritti di viaggio e naturalistici, saggi narrativi, saggi osservazionali o descrittivi, scritti tecnici di interesse generale, saggi argomentativi o basati su un'idea, critica di interesse generale, giornalismo letterario e via dicendo». Scrive Forster Wallace:

in quanto nonfiction, le opere sono legate all'attuale stato di cose nel mondo, sono, con un relativo grado di attendibilità, "vere". [...] allo stesso tempo, l'aggettivo creativa significa che uno o più intenti diversi dalla pura e semplice veridicità motivano lo scrittore e pervadono il suo lavoro. L'intento creativo, a grandi linee, può essere quello di suscitare l'interesse dei lettori, di istruirli o intrattenerli, di commuovere o persuadere, di edificare, di redimere, divertire, spingere i lettori a guardare più da vicino o a pensare più profondamente a qualcosa che merita la loro attenzione...o una o più combinazione di questi elementi. Creativa indica anche che questo genere di *nonfiction* tende a dimostrare i segni della sua artificiosità: l'autore del saggio di solito vuole essere visto e concepito come artefice del testo. Questo non significa, però, che l'obiettivo principale del saggista sia semplicemente "condividere" o "esprimersi" o qualunque termine buonista possano avervi insegnato alle superiori. Nel mondo adulto, la *nonfiction* creativa non è scrittura espressiva bensì scrittura comunicativa. E un assioma della scrittura comunicativa è che il lettore non si preoccupa automaticamente di te (lo scrittore) [...] il lettore, semmai, proverà per te, il tuo argomento e il tuo saggio soltanto ciò che le tue parole scritte lo indurranno a provare.

Quello che interessa di questa lunga citazione è la definizione ampia della saggistica (non è letteratura d'invenzione) e la varietà di generi in cui si realizza; la dimensione creativa intesa come proposta di un punto di vista inedito su qualcosa e come presenza dell'autore nel testo («artificiosità») senza cadere nella tipica scrittura autobiografica che pervade il web. In altre parole, nella saggistica l'autore si manifesta per le scelte di contenuto e di esposizione. E proprio l'estrema libertà e la particolare creatività richiesta da questo tipo di scrittura impongono all'autore / autrice una assunzione di responsabilità rispetto al senso e una riflessione su quello che si vuole comunicare; i contenuti, cioè, possono nascere solo dalla riflessione del singolo, dal suo modo particolare di vedere le cose, i problemi e così via, e dunque la scrittura inevitabilmente sollecita una riflessione, presuppone l'elaborazione di un pensiero critico.

Individuato il problema e un possibile rimedio, non è facile tradurre il percorso in una pratica efficace per lo studente, che spesso ha le idee ben poco chiare su che cosa sia la scrittura saggistica e non è aiutato nemmeno dalle classifiche delle vendite pubblicate sui quotidiani poiché nella sezione saggistica confluisce un po' di tutto, dalle diete per una sana alimentazione ai saggi sulla decrescita felice. Per questo nel percorso proposto agli studenti è stato necessario dare ampio spazio alla lettura di scritture saggistiche contemporanee, non solo per circoscrivere che cosa sia la scrittura saggistica, ma anche per offrire molteplici esempi di scritture. Senza entrare nel merito del delicato e complesso rapporto fra lettura e scrittura⁶, ci si limita a ricordare che la scarsa frequentazione del testo scritto ha conseguenze anche sulla scrittura degli studenti e rende indispensabile nei laboratori di scrittura introdurre dei “modelli” o semplicemente degli esempi concreti di testi. La scrittura, inoltre, come tutti i saperi artigianali ha bisogno di modelli, a maggiore ragione oggi, in cui una delle cause di difficoltà degli studenti in un particolare ambito della scrittura (vogliamo chiamarla scrittura argomentativa?) deriva dall'assenza di modelli di comunicazione scritta, un tempo introiettati inconsapevolmente tramite la lettura. Nel caso specifico del corso, la funzione del modello è stata enfatizzata anche dalla richiesta di produrre come elaborato finale un saggio originale, concepito però alla stregua di uno dei testi letti durante il corso (“alla maniera di...”), oltre al dossier con i lavori svolti e rivisti durante il seminario.

Per evitare che il modello avesse un effetto controproducente, si è pensato di non fornire esempi di scrittura saggistica troppo complessi e dunque invalidanti e scoraggianti; per questo si sono scelte raccolte saggistiche composte prevalentemente da prose brevi, molto diverse fra loro, ma di argomenti vicini e quotidiani, con una letterarietà bassa o dissimulata, quindi apparentemente scritture “semplici”. Per essere chiari, non certo il *Lunario dell'orfano sannita* di Manganelli o Arbasino, ma le prose dei *Sillabari dei tempi tristi* di Ilvo Diamanti (2009); di *Panchine* di Beppe Sebaste (2009); dell'*Inventario sentimentale* di Gabriele Papi (2013); della *Vicevita. Treni e viaggi in treno* di Valerio Magrelli (2009); dell'*Italia spensierata* di Francesco Piccolo (2007); di *Doppio zero. Mappa portatile della contemporaneità* di Marco Belpoliti (2003), a cui si aggiunge l'intenso volumetto *la Fragilità che è in noi* di Eugenio Borgna (2014), e alcuni articoli di Melania Mazzucco pubblicati su *Repubblica* nei primi mesi del 2013, dedicati a dipinti scelti dalla scrittrice per comporre una personale galleria d'arte. Testi scelti proprio perché si occupano di esperienze quotidiane, comuni anche per gli studenti, come le rotonde e gli occhiali da sole (Diamanti), i viaggi in treno (Magrelli e Papi), la nostalgia per gli oggetti che non ci sono più (Papi), la giornata passata

⁶ Ma si leggano almeno le limpide parole di Pontiggia (2016: 80): «E imparare a scrivere vuol dire anche imparare a leggere; e, se uno vuole impadronirsi dello strumento della scrittura deve – non può che – imparare a leggere con una particolare concentrazione, con un'attenzione direi millimetrica al linguaggio».

a Mirabilandia o in autogrill d'estate (Piccolo), i tatuaggi e le automutilazioni (Belpoliti), la fragilità psichica non come debolezza, ma come ricchezza e privilegio (Borgna), il dialogo individuale, non specialistico, con un'opera d'arte (Mazzucco). Una quotidianità che la scrittura sottrae all'anonimato e alla rappresentazione mediatica, legittimando il punto di vista dell'osservatore⁷.

3. IL CORSO

Il corso ha alternato la lettura dei saggi scelti come esempi e dei lavori degli studenti, discussi e revisionati collegialmente, di cui spesso sono state messe a confronto le diverse redazioni. Per la valutazione finale si è chiesto di presentare un dossier contenente tutti i lavori svolti durante il corso nelle diverse redazioni (anche quattro versioni dello stesso testo), oltre alla redazione di un saggio finale di almeno otto cartelle, composto sulla falsariga di un modello saggistico liberamente scelto dallo studente fra quelli presentati.

Prima di introdurre gli esempi, i “modelli”, tuttavia, per attenuare l'impatto con la famosa pagina bianca, si sono dedicate diverse lezioni a piccoli esercizi di scrittura, finalizzati a riprendere, nel concreto della scrittura, alcuni concetti linguistici come implicito / esplicito; strutture elastiche / strutture rigide (il riferimento è naturalmente a Sabatini, 1999); la riflessione sui generi testuali (e le aspettative create) e la loro violazione; i tratti riconducibili all'oralità nel testo scritto; la ricchezza del repertorio linguistico italiano e così via.

In questa fase di addestramento alla redazione di testi più complessi si sono proposti esercizi molto vincolanti, alle volte vere e proprie riscritture, in modo che gli studenti potessero concentrarsi sugli aspetti linguistici. Di seguito una traccia del percorso seguito, un percorso che ha come filo rosso la riflessione sulle parole.

Si è partiti dal sondaggio annuale di *Repubblica* condotto da Massimo Arcangeli che chiede ai lettori del quotidiano di scegliere la parola dell'anno. L'articolo del collega è il tipico articolo brillante dei giornali italiani, in cui molte informazioni sono date per scontate, e le scelte linguistiche (sintassi, lessico, ecc.) sono funzionali all'ingegnosità del testo; inoltre è un esempio concreto di come le parole raccontino il nostro tempo. Di seguito, l'articolo di Arcangeli (*La Repubblica*, dicembre 2015):

Il 2015 è stato un anno assai fecondo di parole – indicative di un cammino di cui, se non sempre s'intravede il punto d'arrivo, si imprimono, in chi lo percorra o lo osservi, soste e ripartenze, rallentamenti e accelerazioni –, anche per il gran numero di fatti e avvenimenti che l'hanno disegnato, scolpito, marchiato a fuoco. Troppi.

Difficile poter così dire quale, tra quei fatti e quegli avvenimenti, abbia inciso di più sulla memoria collettiva nazionale: se le vicende interne al Bel Paese (*buona scuola, gender, Italicum, partito nazione, salvabanche*), o le glorie sue proprie (*Expo*) o di qualche suo “aereo” cittadino (*Astrosamantha*); se il terrorismo internazionale di matrice islamica, con le sue leve organizzative (*DAESH*) e, fra le tante ripercussioni, l'esodo di oltre un milione di persone in fuga da guerre e devastazioni (*migrante*); se i colpi di coda – ammesso siano davvero tali – di una crisi economica europea che vede continuamente agitare lo spettro dell'uscita dall'euro (*Grexit*); se gli scandali vaticani (*Vatileaks*) o, quasi

⁷ Su queste scritture saggistiche, mi permetto di rinviare a Gatta (2016).

a compensare, la misericordiosa promessa pontificia di una generale remissione dei peccati (*Giubileo*).

Completano la serie le guerre interplanetarie di una longeva saga cinematografica (*Star Wars*); lo *smartwatch*, il cellulare intelligente da polso; l'*emoji*, la vivace espressione facciale (già reginetta dell'anno per l'Oxford Dictionary) della stessa famiglia delle emoticon. Ai lettori il compito di decidere delle sorti di ciascuna delle 15 candidate a parola più rappresentativa dell'anno che volge al termine. E vinca, naturalmente, la migliore.

La prima consegna è stata quella di riscrivere l'articolo esplicitando le informazioni e distribuendole in ordine logico per un lettore che non è a conoscenza del sondaggio e così via; ulteriore indicazione è stata quella di eliminare tutto ciò che rende "brillante" l'articolo e dunque recuperare una sintassi piana (non marcata), con legami sintattici esplicitati e punteggiatura con funzione logico-sintattica⁸.

Il passaggio dalla scrittura brillante ad una scrittura neutra e informativa non è stato affatto scontato: rimane difficile infatti per gli studenti trovare una scrittura espositiva chiara e lineare. Spia di questa difficoltà è la comparsa di formule e giri di parole che richiamano per molti aspetti i tratti della lingua burocratica, sempre confusa con una lingua sorvegliata e autorevole, oltre ad un'articolazione approssimativa del testo (paragrafi non correttamente suddivisi e rinvii testuali imprecisi). Come metodo di lavoro si è scelto di discutere collegialmente ogni testo prodotto dagli studenti per mettere a punto una modalità di revisione e riletture dei testi condivisa. In un secondo momento è stato espressamente chiesto agli studenti di rivedere gli scritti dei colleghi segnalando le debolezze di contenuto e di lingua e suggerendo interventi mirati a rendere il testo "migliore", seguendo precise indicazioni (distribuzione delle informazioni, articolazione del testo in paragrafi; costruzione dei paragrafi, sintassi, scelte lessicali e così via).

Il confronto fra il testo originale e la rielaborazione consente di ragionare su come le diverse scelte linguistiche abbiano precise ricadute sull'intenzione comunicativa del testo e su come richiedano un'attività diversa al lettore. Nel concreto della prassi può diventare più chiaro allo studente che cosa significhi esplicitare informazioni, nessi testuali e sintattici, definire che cosa sia una scrittura espositiva, in cui l'autore fa, per così dire, un passo indietro, affidando l'efficacia del suo testo alla "evidenza" dei contenuti; e anche di quali siano i tratti dell'originale che possono essere ricondotti all'oralità e come vengano meno nella riscrittura del testo.

Viste le difficoltà a mantenere uno stile espositivo omogeneo, si è scelto di proseguire lavorando sulla voce enciclopedica, sempre per mettere in primo piano la distribuzione delle informazioni nel testo, le strutture linguistiche che aiutano a condensare le informazioni (distinguendo informazioni di primo piano e di sfondo) e la struttura del paragrafo (la frase tematica). Per questo si è chiesto di scegliere una delle parole dell'anno emerse dal sondaggio che per loro fosse particolarmente significativa e di costruire una voce dizionariale / enciclopedica. Il modello proposto è quello del *Dizionario di parole del futuro* di De Mauro (2006), una rivisitazione divulgativa del genere glossario, con le informazioni sulla parola scelta condensate nel primo paragrafo e il secondo che diventa una specie di spazio libero di commento lieve e ironico sul mondo. Inoltre, ancora una volta un esempio di come le parole raccontino il mondo.

Di seguito, una delle voci del *Dizionario* letta insieme agli studenti:

⁸ Purtroppo non ho conservato esempi di riscritture dell'articolo di Arcangeli; nell'*Appendice* in cui si raccolgono alcuni testi redatti dagli studenti, si può leggere però un analogo esercizio fatto partendo da un breve articolo di Massimo Gramellini.

Globish

Nata nell'aprile 2004 in Francia, fondendo global e english, la parola globish ha grande successo in tutte le lingue, anche (lanciata da "Panorama") in italiano.

Il globish è stato proposto da un manager francese, Jean Pierre Nerrière, con il suo libro *Dont' speak English, parlez Globish* (2004), seguito da *Découvrez le Globish* (2005). Diversamente dall'esperanto, non è una lingua costruita artificialmente col proposito di servire a ogni tipo di espressione. Rassomiglia piuttosto nella prima idea al BASIC (acronimo di British American Simplified for International Communication, ovvero British American Scientific International Commercial), ideato negli anni Trenta da Charles Kay Osgood, e si ispira ai pidgin ispanoamericani.

Scritto con grafia coerente con la pronuncia (il suono *i* si scrive sempre *i* e il suono *e* si scrive sempre *e*), usa solo 1500 vocaboli inglesi e una sintassi ridotta al minimo. Pare che sia possibile sopravvivere in aeroporti, alberghi, supermercati, in scambi formali e di convenevoli e dovendo capire o lanciare insulti.

La costruzione di un glossario concepito in questo modo, che diventa un modo di vedere e ragionare sul mondo, ha avuto molto successo fra gli studenti al punto che alcuni di loro come saggio finale hanno creato un loro personale dizionarietto di parole del futuro. Per incoraggiare lo studente a mettersi alla prova, si è aggiunta una esercitazione sempre di tipo lessicografico, in cui però la voce era di libera scelta dello studente perché riguardava la parola della loro lingua alla quale erano più affezionati. Il modello proposto per questa esercitazione sono state le voci del *Dizionario affettivo della lingua italiana*, a cura di Matteo B. Bianchi (2006), che raccoglie le parole predilette di scrittori italiani, autori delle voci. Di seguito, due esempi di testi redatti da studenti, la prima voce composta sulla falsariga del *Dizionarietto*, la seconda, la parola prediletta:

Migrante

Né immigrati né emigranti; sono generalmente i "migranti" ad essere chiamati in causa dai giornali per parlare di chi lascia la propria casa in Africa o in Medio Oriente per raggiungere l'Europa.

Benché per la lingua italiana fosse parola già nota come semplice participio presente del verbo "migrare", nel senso attuale è attestata per la prima volta in alcune direttive dell'Unione Europea del 1982. Dopo aver lungamente convissuto con "emigrante", sarebbe entrata nell'uso giornalistico con sempre maggior prepotenza alla fine degli anni Ottanta anche per la pressione esercitata dal francese e dall'inglese "migrant".

Rispetto ad "emigrante", "migrante" ha perso il prefisso che indica la provenienza: ciò sembra renderlo più adatto ad essere usato per riferirsi alla moderna condizione di nomadismo di chi migra alla ricerca di migliori condizioni di vita spostandosi da un paese all'altro alla ricerca di una sistemazione stabile che potrebbe non arrivare mai. Si tratta di un fenomeno più ampio, che trae la sua ragion d'essere dai motivi non soltanto economici, ma anche politici e bellici che spingono la migrazione, e dall'assenza di una meta precisa alla fine del percorso migratorio. Non tutti i dizionari sono stati egualmente ricettivi: molti di essi, infatti, non riportano ancora questo termine.

D. R.

Che

Infatti come potrei dire di preferire buffo a bizzarro, colto a cutaneo? Me ne chiamo fuori, che altrimenti rischio di fare notte.

D.R.

I lavori di questa prima fase del seminario hanno mostrato difficoltà soprattutto nell'elaborazione di una prosa informativa ed espositiva omogenea per quanto riguarda la disposizione delle informazioni (dato e nuovo, uso dei deittici, incapsulatori, ecc.) e per quanto riguarda scelte linguistiche che tendono sempre ad essere astratte e generiche (locuzioni e perifrasi preferite al verbo e così via): la revisione dei testi si è concentrata soprattutto sull'eliminazione di questa fraseologia pesante e orecchiata, imprecisa, a favore di espressioni correnti e precise. La revisione in sostanza molto spesso ha significato eliminare parti del testo inerti che zavorravano il testo, secondo la logica di *less is more*. Ma non è facile chiedere di "togliere" perché gli studenti, come è noto, ancora a quest'altezza hanno il pregiudizio della lunghezza del testo; e non è facile anche sradicare il pregiudizio che le scelte linguistiche da perseguire nella scrittura debbano coincidere sempre con quelle più lontane dalla lingua comune.

Questa prima fase è stata dunque funzionale non solo a fare tenere la penna in mano agli studenti, ma a condividere attraverso la discussione dei loro testi un'idea concreta di che cosa significa un testo che "funziona" e di come si possa intervenire nel macro (coerenza e coesione) e nel micro (sintassi, lessico, e così via).

Dopo questa fase di rodaggio, il seminario è entrato nel vivo, mantenendo sempre la dinamica di lettura e commento di testi da cui prendere spunto, seguita dalla discussione collegiale dei testi prodotti dagli studenti. Mi limito ad illustrare uno dei percorsi proposti (anche perché documentabile attraverso i lavori degli studenti che ho conservato), costruito partendo da un capitolo dei *Sillabari dei tempi tristi* di Ilvo Diamanti. I saggi di questa raccolta prendono spunto da un oggetto molto concreto (per esempio le rotatorie, cioè le rotonde stradali), descritto con grande precisione e accuratezza (nel caso delle rotatorie, come sono nate, la varietà di rotatorie esistenti, l'abbellimento e la sponsorizzazione delle rotatorie, come andrebbero affrontate secondo il codice stradale e come invece vengono affrontate nella realtà, come segnano il paesaggio e così via) che diventa un punto di vista attraverso il quale la sensibilità dell'autore legge un frammento di mondo. Lo scopo di questa proposta di lettura, oltre a quello di fare capire che si può parlare di sé anche descrivendo una rotonda, era anche quello di mettere in primo piano la capacità di osservazione: vedere le cose, anche le più quotidiane, attraverso la lingua che "traduce" quello su cui gli occhi scivolano; la lingua consente di "vedere" e guida l'osservazione. Imparare a guardare significa anche sapere descrivere il proprio telefono cellulare, cioè tradurre la visione in una esposizione analitica e ordinata. La lettura delle voci del *Sillabario* ha fatto emergere, inoltre, la difficoltà di cogliere il momento in cui emerge lo sguardo del saggista, cioè il momento in cui la descrizione lascia trapelare la presenza dell'osservatore. Per costringere gli studenti a riflettere sui tratti linguistici che richiamano la soggettività dell'autore, si è chiesto di scegliere un oggetto, un luogo (molti hanno scelto le stazioni ferroviarie che frequentano da quando sono pendolari) e di descriverlo nel modo più impersonale possibile e, in un secondo tempo, invece, si è chiesta una descrizione più personale, "alla Diamanti".

Le difficoltà maggiori ancora una volta sono emerse nella redazione della descrizione "impersonale" cioè nella redazione di un testo espositivo, articolato in paragrafi, coesi attorno alla frase tematica che conferisce un ordine agli elementi della descrizione. Proprio

questa difficoltà ricorrente nel gestire l'“impersonalità” suggerisce in un futuro di invertire il percorso proposto, passando cioè da una descrizione personale ad una “impersonale”.

Abbandonata la lettura di Diamanti, rivisti e discussi collegialmente i testi prodotti, è stata introdotta la raccolta di Valerio Magrelli, *La vicevita. Treni e viaggi in treno* (2009). Al di là della bellezza delle prose brevi di Magrelli, che – di nuovo – partono da esperienze comuni e quotidiane anche per gli studenti, si voleva mostrare come si potesse scrivere eliminando i raccordi testuali, mostrare che tipo di intensità diversa si ottenesse. Ancora un esempio per invitare gli studenti a riflettere sulle risorse linguistiche a disposizione per cercare un determinato effetto e capire che cosa può significare “togliere”. Di seguito una delle prose lette e commentate a lezione:

Pendolari, la mattina d'inverno. Alle otto arriva un treno strapieno di sospiri. Scendono, e lasciano uno scompartimento caldo, nutrito di fiato. Sembra l'interno di un materassino da spiaggia, gonfio di alito umano. Loro si avviano, noi li sostituiamo, in un mesto commercio di respiri.

La richiesta fatta agli studenti è stata quella di produrre un testo “alla Magrelli” partendo dalle loro descrizioni precedenti, “alla Diamanti”. In *Appendice* si dà conto del percorso svolto attraverso i lavori degli studenti.

4. CONCLUSIONE

Pur senza proseguire oltre nell'illustrazione del corso, sembra sia evidente il filo rosso che l'ha guidato, recuperare cioè la scrittura alla riflessione, scrivere per chiarirsi le idee e dunque prendendosi una responsabilità nei confronti del proprio testo. Solo dopo questa fase, a mio giudizio, diventa produttiva una didattica della scrittura che contempli anche le specificità dei singoli generi testuali. Lavorare sui propri testi, fare “passare” la riflessione sulla lingua partendo dai testi degli studenti (testi a cui loro tengono perché li coinvolgono in prima persona) mi sembra inoltre molto produttivo perché le nozioni metalinguistiche sono negoziate e condivise con lo studente e dunque possono diventare operative, cioè possono essere utilizzate autonomamente dagli studenti. E allora quando si segnalano nei testi formulazioni generiche e astratte, la «peste del linguaggio» di cui parlava Calvino (1988), è probabile che sia chiaro e condiviso anche dallo studente che cosa si intende, perché tutto il percorso di scrittura ha cercato di eliminare queste escrescenze dai loro testi, escrescenze vistose ed evidenti perché impedivano a loro di esprimere e dire qualcosa; ma questo è possibile se si lavora su scritture che – come scriveva Forster Wallace – cercano di «spingere i lettori a guardare più da vicino o a pensare più profondamente a qualcosa che merita la loro attenzione». Cioè se chi scrive si prende la responsabilità del significato.

Un'ultima precisazione, che è il riconoscimento di un debito importante. La scelta di fare interagire gli studenti con la scrittura saggistica (una scrittura diversamente creativa!) la devo alle intuizioni di Maria Luisa Altieri Biagi che per restituire alla lingua la sua essenziale funzione cognitiva e per porre rimedio alla povertà linguistica dei suoi studenti suggeriva di tornare a frequentare la parola letteraria, non solo per imparare a “vedere” la lingua *nel* testo, ma anche perché convinta che solo la frequentazione del testo letterario consentisse di «acuire la nostra vista al di là della superficie delle cose, di aprire alle nostre percezioni gli strati profondi della realtà, potenziando la capacità di elaborazione della realtà stessa e consentendo la scoperta di possibilità irrealizzate» (Altieri Biagi, 1999: 9).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altieri Biagi M. L. (1999), “Discorso ai lettori. La “peste del linguaggio” e i suoi rimedi”, in Ead. (a cura di), *Come si legge un testo. Percorsi di lettura da Dante a Montale*, Mursia, Milano, pp. 5-16.
- Calvino I. (1980), “L’italiano, una lingua fra le altre lingue” in Id., *Una pietra sopra*, Einaudi, Torino, pp. 116-121.
- Calvino I. (1988), *Lezioni americane*, Mondadori, Milano
- Forster Wallace D. (2017), “Pomona College. Inglese 183D” in Id., *Portatile*, Einaudi, Torino (e-book).
- Gatta F. (2016), “La saggificazione della scrittura narrativa. Lingua e stili di un nuovo genere letterario”, in *Lingua e stile*, 51, pp. 253-267.
- Illica Magrini G. (2015), *Il processo di revisione della manualistica tecnica fra risorse informatiche e aspetti linguistici*, tesi di laurea magistrale, relatrice: F. Gatta, Università di Bologna, a.a 2014/2015.
- La Forgia F. (2012), “Manuali d’istruzione: riscrittura interlinguistica, esplicitzza sintattica e traduzione interlinguistica” in Massariello Marzagora G., Dal Maso S. (a cura di), *I luoghi della traduzione: le interfacce*. Atti del XLIII convegno internazionale di studi della SLI, Verona, 24-26 settembre 2009, Bulzoni, Roma, pp. 331-343.
- La Forgia F. (2013), *Didattica della scrittura. I manuali d’istruzione*, Manni, Lecce.
- Natoli S. (2014), “Il riassunto. Un’antica e umilissima pratica, ancora utile”, in *Quaderni di didattica della scrittura*, fasc. 1-2, pp. 122-130.
- Pontiggia G. (2016), *Dentro la sera. Conversazioni sullo scrivere* (Rai, maggio-luglio 2004), Belleville Editore, Milano.
- Sabatini F. (1999), “‘Rigidità-esplicitzza’ vs ‘elasticità-implicitzza’: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi”, in Skytte G., Sabatini F. (a cura di), *Linguistica testuale comparativa*, Museum Tusulanum, Copenhagen, pp. 141-172.

APPENDICE

Rielaborazione articolo di Massimo Gramellini, *Se non Erri*, *La Stampa*, 22 settembre 2015.

SE NON ERRI

Si possono non condividere le parole di uno scrittore che benedice il sabotaggio della Tav e l’uso di cesoie per tagliare le reti di un cantiere. Ma da qui a chiedere otto mesi di reclusione per chi le ha pronunciate, come ha appena fatto il pubblico ministero di Torino, passa un mondo. Il mondo laico e liberale che abbiamo ereditato senza troppi meriti e di cui la libertà di opinione costituisce un caposaldo. Il mondo tollerante ed evoluto che fece dire a Voltaire: non la penso come te, però sono pronto a morire per difendere il tuo diritto di esprimerti. Se Erri De Luca si chiamasse Enrico De Lucia, nessuno si sarebbe sognato di portarlo in tribunale. Applicando lo stesso metodo a tutte le istigazioni a delinquere più o meno anonime che si leggono sul web (ogni giorno c’è chi si augura la morte di Renzi, Grillo, Salvini, Balotelli: una carneficina) bisognerebbe imbastire milioni di processi. Senza contare che De Luca ha additato come nemica un’opera pubblica, non una vita umana. Questa storia fatta di parole non doveva finire in un dibattito, ma in un dibattito. Nell’aula di un convegno De Luca sarebbe stato un relatore come gli altri. In un’aula di giustizia diventa subito una vittima. E la condizione di vittima infonde paradossalmente più forza e visibilità proprio alle parole che qualcuno considera talmente pericolose da

giustificare la galera. La richiesta del pubblico ministero ha regalato a Erri De Luca una patente di martire che francamente non merita.

RIELABORAZIONE

Il pubblico ministero di Torino ha chiesto otto mesi di reclusione per lo scrittore Erri De Luca che si era pronunciato a favore del sabotaggio della TAV e dell'uso di cesoie per tagliare le reti del cantiere. Non condividere simili idee è senz'altro lecito, ma intentare un processo per punirle è una vera e propria violazione della libertà di opinione.

Tra i principi di laicità e liberalità che, probabilmente senza meritargli, abbiamo ereditato da chi ci ha preceduto e sui quali la nostra società si basa, la libertà di opinione deve rappresentare un elemento imprescindibile. Altrimenti dovremmo riconoscere che il mondo tollerante ed evoluto che fece dire a Voltaire “non la penso come te, però sono pronto a morire per difendere il tuo diritto di esprimerti”, non esista più.

Se Erri De Luca non fosse stato un personaggio pubblico, nessuno si sarebbe sognato di fargli causa. Per quanto ridicolo, ciò ci obbligherebbe infatti ad imbastire milioni di processi per tutte le volte che qualcuno sul web si augura la morte di personaggi pubblici quali, ad esempio, Renzi, Grillo, Salvini o Balotelli. Senza contare che De Luca si è scagliato contro un'opera pubblica, non contro una persona – fatto decisamente più grave, mi sembra.

La soluzione migliore sarebbe stato un dibattito. In tal modo, infatti, De Luca sarebbe stato uno tra i tanti relatori, mentre in un'aula di giustizia diventa immediatamente una vittima del potere costituito. E la condizione di vittima infonde paradossalmente più forza e visibilità proprio a quelle parole che il potere costituito sembra considerare talmente pericolose da giustificare la condanna. La richiesta del pubblico ministero è sbagliata, Erri De Luca non meritava di essere trasformato in martire.

(D.R.)

Esercitazioni sviluppate a partire dal testo di Diamanti, *Rotatorie*.

IL LICEO MELI 1 (“impersonale”)

Il Liceo Meli è una grande costruzione rosa pastello senza finestre nella facciata. Sorge nel bel mezzo di una zona piena di negozi di abbigliamento alle pendici di monte Pellegrino. La costeggiano ampi terreni incolti, un autolavaggio e alcuni campetti di calcio dove giocano i bambini. Lo sovrastano alcuni tra i palazzi più alti della città. Una rampa larga sei o sette metri taglia a metà la facciata sporca e scolorita: pare che l'edificio non fosse destinato a diventare una scuola, all'origine. Poco sopra, sul muro, campeggia una striscia bianca piuttosto vistosa, ricordo di una graffito che fu inneggiante il consumo di marijuana. La scuola si compone di tre grandi blocchi collegati tra loro, che per comodità prendono il nome delle prime tre lettere dell'alfabeto, ordinate da sinistra verso destra. Il blocco centrale, l'area B, è visibilmente più largo degli altri due, circa il doppio. Al suo interno, c'è un grande atrio, lungo quanto tutta la sezione e alto tre piani interi. Si chiama *Agorà* e da lì si vede il cielo, filtrato dalla volta a botte semitrasparente che ricopre l'intera area e dalle finestre a vetro che d'estate la rendono particolarmente calda. [...]

IL LICEO MELI 2 (“personale”)

Il Liceo Meli sembra un carcere. Non so se sia la forma imponente e squadrata a dare questa idea o quelle brutte finestre sul fianco sinistro, diviso a metà da una torretta. Qualunque sia l'immagine prototipica di una scuola superiore, quasi certamente il Meli non vi si ritroverà. È un edificio alieno, fuori posto, incomprensibile, e solo una valanga di motorini che affolla l'entrata riesce a chiarirne la funzione. Eppure provando a ripercorrere mentalmente i miei

passi fra gli scalini, l'entrata coperta, l'atrio, l'Agorà, non c'è nulla che mi colpisca, un ricordo, una sensazione. È un luogo anonimo, brutto, troppo grande e troppo spoglio perché chiunque possa sentirlo proprio, il risultato di un progetto scriteriato. [...] mi sembra che l'aula magna – quella sala da cinema malfatta e troppo luminosa, le poltrone naturalmente rosse, le pareti gialle – sia l'unica a rievocare ancora delle memorie rilevanti. [...]

Per finire il giorno della sua inaugurazione, il ventisei marzo duemilaedici che nella mia memoria racchiude quarantotto ore di fatti banali ma dall'aspetto a dir poco totemico. Con ordine e poche parole: di come in un pomeriggio assolato riuscii a baciare la bella Joelle e di come subito dopo litigammo, scambiandoci messaggi per tutta la sera [...]

IL LICEO MELI 3 (“alla Magrelli”)

Il Liceo Meli sembra un carcere. Anonimo, fuori posto e troppo grande e troppo spoglio per sentirlo mio. L'aula magna, le poltrone rosse, le pareti gialle, evoca però ancora almeno il ricordo della sua inaugurazione. Quattrocento persone, l'illustre presidente della provincia, e Joelle, che mi cercava, per parlare; noi due nel parcheggio mangiato dal sole, con soli altri due spettatori occasionali, e tutti gli altri dentro, ad applaudire.

(D.R.)

CAPANNONI 2 (“personale”)

I salentini fuori sede, di ritorno a casa per le vacanze, sanno capire a che punto si trovino dello stivale in base alla tonalità del mare fuori dal finestrino del treno. Per me nessun mare da contemplare, solo i capannoni.

Capannoni: elemento d'arredo della pianura padana. La Lombardia offre un notevole campionario di sfumature e dimensioni. Quanto alle prime, la gamma non è ampia: i capannoni non hanno funzione estetica, sono grossi magazzini. L'unico colore concesso è il grigio del cemento nudo. Che può offrire numerose gradazioni. Quasi quanto il mare pugliese. Antracite, canna di fucile, grigio perla (come il raffinato capannone dell'azienda Bormioli Rocco, pietra miliare del confine emiliano-lombardo), grigio ardesia...

Spesso osservo, testa contro il finestrino, i vezzi di alcuni capannoni: non potendosi permettere forme e tinteggiature estrose, giocano con intarsi più chiari o più scuri e eleganti vetrate fumé [...].

Sono affezionata a queste brutture architettoniche solide e squadrate. Per contrasto, mi fanno apprezzare il paesaggio in cui sono incastonate. Perché anche la sbeffeggiata pianura lombarda ha il suo fascino. Lo sguardo si perde all'infinito, senza ostacoli. E i cubi dei capannoni che fanno capolino nella nebbia altrettanto grigia sembrano quasi (quasi) delle installazioni di arte moderna.

CAPANNONI 3 (“alla Magrelli”)

Capannoni. Monoliti eretti nella lattiginosa nebbia padana. Installazioni artistiche. Campioni di grigi: ardesia, perla, canna di fucile.

Riferimenti per il viaggiatore in treno, in assenza di mari da cui lasciarsi guidare.

(C.C.)

IV. SCRIVERE TRA SCUOLA E UNIVERSITÀ

UN'ESPERIENZA DI DIDATTICA “VERTICALE” DELLA SCRITTURA: IL PON MONTICELLO.

Massimo Prada, Michela Dota¹

1. PREMESSA

Chi si occupa di didattica della scrittura in università conosce bene le difficoltà che alcuni tra gli studenti – specie quelli iscritti ai corsi triennali, anche nelle facoltà umanistiche – incontrano nell'uso della lingua scritta: sono problemi noti, che talora perdurano dopo l'esperienza universitaria ripercuotendosi sulle prestazioni in ambiente lavorativo e che sono stati accuratamente descritti, anche nell'eziogenesi. Tra le loro concause si sono individuate la scarsa abitudine degli studenti, già dalle scuole superiori di primo e di secondo grado, alla lettura analitica, focalizzata e finalizzata, e alla scrittura funzionale, nonostante che già da molti anni le indicazioni ministeriali prevedano che alla testualità e in particolare ad alcuni testi formalizzati sia dedicata parte del curriculum e nonostante che i docenti siano nella media attenti al tema delle competenze di scrittura, cui del resto le stesse grammatiche riservano uno spazio a volte significativo.

L'università, d'altra parte – nel quadro di una politica formativa che da molti decenni prevede la necessaria e giusta attenzione ai temi delle competenze comunicative e linguistiche trasversali, specie a quelle connesse con la produzione e il trattamento del testo scritto, per delineare un profilo competenziale di respiro generale ed europeo – si è attivata con laboratori, corsi e ora anche con insegnamenti di didattica della lingua italiana nei quali, ovviamente, la sensibilità nei confronti della comunicazione scritta è molto forte. Alcuni problemi, però, persistono, e per affrontarli può essere utile tentare, come del resto si è da più parti suggerito², un approccio “verticale”, che preveda, vale a dire, sinergie tra le scuole superiori di secondo grado (e in prospettiva di primo grado) e l'università che consentano di organizzare curricula di continuità. Obiettivo sarebbe quello di rendere più facile agli studenti delle scuole secondarie l'acquisizione di competenze comunicative fondamentali non solo per una frequenza più proficua e più agevole dei corsi universitari, ma anche per un ingresso più facile nel mondo del lavoro, nel quale una solida capacità di elaborare i testi (leggerli, estrarne le informazioni più importanti, modificarli, produrli per un uditorio selezionato in relazione a scopi definiti) è sempre più importante, in un mondo

¹ Università degli Studi di Milano. Pur nella comune ideazione del contributo, sono da attribuirsi a Massimo Prada i primi cinque paragrafi, e relativi sottoparagrafi; a Michela Dota i parr. 6 e 7 e corrispondenti sottoparagrafi.

² Dell'attenzione a una didattica di continuità e dell'attenzione riservata al tema sia dalla scuola secondaria, sia dall'università, fanno fede, tra l'altro, gli importanti convegni organizzati dall'Asli-Scuola (si possono vedere i temari all'indirizzo <http://www.asli-scuola.it/>; ne sono stati anche pubblicati gli atti) e dalla SLI (nel 2019 sono stati pubblicati gli atti del LII Congresso Internazionale tenutosi a Berna tra il 6 e l'8 settembre del 2018: Moretti *et al.*, 2019), e l'attività di formazione continua organizzata dall'Accademia dei Lincei in collaborazione con sedi universitarie di tutta Italia (informazioni sul progetto si possono leggere all'indirizzo <https://www.linceiscuola.it/>).

in cui i flussi di informazione paiono addirittura ingovernabili.

Tentare un approccio verticale alla didattica della scrittura è stato appunto l'obiettivo del progetto formativo con il quale l'Università degli Studi di Milano, attraverso il Calcif e il CRC Skribotablo (il primo *Centro d'Ateneo per la promozione della lingua e della cultura italiana "Chiara e Giuseppe Feltrinelli"*, di cui era allora presidente Silvia Morgana; il secondo *Centro di Ricerca Coordinata sulla didattica dell'italiano L1/L2/LS*, di cui è responsabile scientifico Massimo Prada), e l'Istituto "A. Greppi" di Monticello Brianza (LC), con l'allora dirigente scolastico Anna Maria Beretta e un gruppo di insegnanti (le professoresse Valeria Soncini, Claudia Crevenna, Paola Fumagalli e Marianna Villa), hanno partecipato al bando FSE – PON "Per la scuola – Competenze e ambienti per l'apprendimento 2014-2020".

A questo progetto, premiato da un finanziamento, e alle attività che ha consentito di svolgere, sono dedicate le pagine che seguono: i primi paragrafi forniscono le informazioni utili a coglierne – tenendo conto del quadro normativo, delle pratiche didattiche attuali e dei progetti universitari – struttura, ragioni e fini, anche in una prospettiva progettuale; gli ultimi declinano in maniera più precisa i contenuti delle attività – lezioni e conferenze – tenute presso l'Istituto "Greppi" – e forniscono un bilancio – che si può anticipare come certamente positivo – dell'esperienza.

2. LA DIDATTICA DELLA SCRITTURA NELLE SCUOLE SECONDARIE DI PRIMO E SECONDO GRADO

L'importanza delle abilità comunicative e linguistiche, della capacità di discriminare tra stili, registri e tipi di testo e la necessità che gli studenti delle scuole secondarie siano in grado di comprendere testi di complessità crescente e di formulare chiaramente le proprie idee nello scritto e nel parlato sono richiamati nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, parte del Regolamento entrato in vigore con il Decreto ministeriale n. 254 del 16 novembre del 2012³ come elemento di una formazione attenta anche al recepimento delle raccomandazioni fornite dal Consiglio d'Europa in merito alla formazione permanente⁴ e, soprattutto, come «condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio».

Le indicazioni sottolineano giustamente come l'apprendimento linguistico sia da intendersi in una prospettiva largamente trasversale, vale a dire in relazione a tutti gli ambiti disciplinari e grazie all'apporto di tutti i docenti, avvalorando l'idea – se ve ne fosse bisogno – che quella linguistica sia una competenza fondante, sulla quale occorre investire senza timori e senza partigianerie. Esse considerano inoltre che l'apprendimento della lingua è in prima istanza esperienza di usi linguistici; esperienza verso la quale, dunque, deve tendere l'insegnamento scolastico, in un processo in cui la prassi – cioè in prima istanza la pratica dei testi, sia letti, sia scritti – assume un ruolo fondamentale.

Alla pratica della scrittura le indicazioni dedicano comunque anche un'attenzione

³ Il testo si legge nel numero speciale 2012 degli «Annali della pubblica istruzione», a p. 5 e in Rete, all'indirizzo

http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.

⁴ Che oggi si leggono in versione aggiornata, in Rete, all'indirizzo https://www.anp.it/wp-content/uploads/2018/10/2018_10_30_nuove-competenze-chiave-UE_2018_riflessioni_ANP.pdf.

specifica: ne sottolineano l'ovvio legame con la lettura; suggeriscono che la didattica sia graduale, collegata «a bisogni comunicativi» e soprattutto inserita «in contesti motivanti» (p. 37); indicano come sia importante che risulti evidente la natura progettuale e ricorsiva del processo di redazione e che si sottolinei l'importanza dei modelli che soggiacciono ai testi letti, perché lo studente possa assumerli come punto di riferimento quando scrive. Sottolineano, infine, come sia necessario che nelle lezioni si punti a far sì che lo studente capisca che cosa rende i testi coesi, coerenti e adeguati.

Elementi utili a orientare la didattica della scrittura si possono trarre anche dal *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Italiano*⁵, valido sia per le scuole secondarie di primo sia per quelle di secondo grado; le prove, pur essendo dedicate a valutare un insieme ristretto degli elementi che configurano la competenza linguistica, nella sezione dedicata alle competenze di lettura individuano alcuni elementi di attenzione che, importanti per la comprensione di un testo, lo sono anche per la sua produzione: l'essere lettori competenti infatti richiede, secondo il *Quadro*, che, oltre a «ricostruire il senso globale e il significato delle singole parti», si sappia «cogliere l'intenzione comunicativa dell'autore, lo scopo del testo e il genere cui esso appartiene» (*Quadro*, p. 2) e rende necessaria un'esplicita attenzione alla dimensione testuale, ovviamente decisiva anche in fase di produzione, identificando come elementi qualificanti della formazione linguistica, tra gli altri, la capacità di cogliere gli elementi della coesione e della coerenza, di «riconoscere il tipo e il genere testuale», e di «riconoscere il registro linguistico e lo stile, determinati dalle scelte morfosintattiche, lessicali e retoriche dominanti» (ivi, p. 3).

Anche per le scuole superiori la normativa, dopo aver sottolineato l'importanza della lingua italiana (definita come bene culturale nazionale ed elemento essenziale dell'identità degli studenti e come mezzo di accesso alla conoscenza), declina un quadro competenziale che include la padronanza delle varietà scritte e orali, la capacità metalinguistica, il possesso di strumenti adeguati all'interpretazione dei testi e la consapevolezza delle dinamiche storiche che hanno determinato lo stato attuale della lingua italiana e che si sono concretizzate nei testi letterari della tradizione e della contemporaneità.

Per quanto attiene in maniera specifica alla didattica della lingua, le indicazioni nazionali, che risalgono al 2010, individuano, tra gli obiettivi di apprendimento che si possono considerare validi per tutti i tipi di istituto, nel primo biennio, lo sviluppo delle abilità necessarie a comprendere testi progressivamente più complessi e a rielaborarli (riassumendoli e parafrasandoli); l'acquisizione della capacità di produrre testi di ampiezza diversa coerenti e coesi, anche aderendo a consegne; l'acquisto di una coscienza solida della variabilità tipologica e diamesica dei testi; un buon possesso del lessico nelle sue sfumature d'uso e nelle sue varietà collegate alla comunicazione tecnica e scientifica. Per il triennio, invece, le indicazioni suggeriscono che si proceda nel perfezionamento delle competenze di comprensione e produzione di testi tipologicamente diversi e nell'acquisizione del lessico, anche e soprattutto disciplinare, in un quadro che tenga conto del decorso storico della lingua dalle origini sino ad oggi, in modo che lo studente sia in grado di dare la giusta prospettiva cronologica agli istituti linguistici.

Quanto all'insegnamento, l'attenzione alle pratiche di scrittura e al dato testuale – nei loro addentellati tipologici e, in parte, anche più strettamente linguistici – è ormai la norma nelle scuole secondarie, non solo perché alcune competenze legate alla produzione di testi

⁵ L'Invalsi ha un sito che mette a disposizione degli educatori molto materiale utile (<https://www.invalsi.it/invalsi/index.php>); il documento cui ci si riferisce in queste righe è all'indirizzo https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf.

sono valutate dalle prove Invalsi, ma anche perché, come si è visto nei capoversi precedenti, le indicazioni nazionali spingono in questa direzione ormai da molti anni e perché i docenti percepiscono la loro importanza fondativa. Anche i libri di testo aiutano in questo compito, se è vero che la maggior parte delle grammatiche disponibili⁶ contiene ampie sezioni, spesso ad impianto operativo-laboratoriale, dedicate alla comunicazione, al testo e alle sue caratteristiche e alla scrittura formalizzata, almeno in alcune manifestazioni (gli appunti, le descrizioni, il racconto, l'esposizione, l'argomentazione, le istruzioni; la tipologia di riferimento è in genere quella funzionale di Werlich⁷, spesso con qualche adattamento), sempre nell'ottica competenziale cui la scuola si è abituata negli ultimi dieci anni.

3. LA DIDATTICA DELLA SCRITTURA NELL'UNIVERSITÀ

La consapevolezza del bisogno di formazione di molti studenti nel campo dell'italiano scritto è presente in università da almeno vent'anni: risalgono infatti alla fine degli anni '90 del Novecento i primi corsi di didattica della scrittura, nella forma di laboratori tradizionali, telematici o misti e di corsi anche curricolari: si è cominciato a Venezia con Francesco Bruni e i suoi collaboratori e si è proseguito a Catania con Gabriella Alfieri, a Pisa con Fabrizio Franceschini, a Roma con Francesco Sabatini e Claudio Giovanardi, a Milano con Silvia Morgana, a Trento con Serenella Baggio e, via via, con la gran parte delle sedi italiane, con progetti sempre importanti, anche nelle prospettive⁸.

I problemi riscontrati nelle scritture dei giovani universitari, in effetti, non sono molto diversi da quelli degli studenti degli ultimi anni della scuola secondaria: procedendo dal generale al particolare, si possono ricordare la scarsa progettualità e la difficoltà a strutturare testi complessi; la scarsa sensibilità al contesto comunicativo e alle dinamiche della variazione linguistica (con la tendenza progrediente alla compressione del differenziale stilistico/diafasico); la ridotta attenzione ai vincoli collegati ai generi e ai tipi e quindi alle attese strutturali e formali che gravano sui testi scritti; la carente coscienza del valore delle scelte lessicali; una conoscenza non sempre matura degli strumenti che garantiscono al testo coesione e coerenza. Altre difficoltà riguardano l'organizzazione sintattica, l'uso dei segni interpuntivi, alcune questioni ortografiche e, infine, la morfologia; le ultime tre, per quanto vistose e per questo spesso stigmatizzate, appaiono nel complesso le meno importanti e sono circoscrivibili a un numero ristretto e facilmente identificabile, perché ricorrente, di fenomeni sui quali è più facile intervenire⁹.

⁶ Uno spoglio delle grammatiche adottate nelle scuole secondarie di primo grado di Milano (per un complesso di 119 istituti, tra statali e parificati) si ha nella tesi triennale di Francesca Cislighi (Università degli Studi di Milano, a.a. 2019-20, relatore Massimo Prada); ad essa attingo alcune informazioni presentate in questo capoverso. Sulle grammatiche scolastiche, anche in diacronia, si può vedere il recente Cella (2018).

⁷ Werlich, 1982.

⁸ Rendiconti sulle ricerche, le esperienze e le attività di supporto alla didattica della scrittura a partire dalle imprese pionieristiche della fine degli anni Novanta si leggono in Covino (a cura di, 2001) e Maistrello (a cura di, 2006a).

⁹ Ad alcuni tra i problemi incontrati dagli studenti dei primi anni dell'università fa riferimento Prada (2016), ma la bibliografia è molto vasta, così come molto numerosi sono i manuali concepiti per la scrittura in università (ancor di più lo sono i testi – monografie o articoli – relativi alla didattica della scrittura nelle scuole secondarie), tanto che è impossibile renderne conto in modo esaustivo in questa sede. Si possono ricordare, comunque, Lavinio e Sobrero (1991), Sobrero (1991), Stefinlongo (2001), il citato Maistrello (2006a), Maistrello (2006b), Basile, Guerriero e Lubello (2006), Lugarini (a cura di, 2010) (soprattutto i saggi

4. IL PROGETTO PON “PER LA SCUOLA. COMPETENZE E AMBIENTI PER L’APPRENDIMENTO 2014-2020”

Considerato che molti problemi continuano a riproporsi e che le difficoltà degli studenti che approdano all’università non sembrano essere diminuite, nonostante l’investimento fatto dalla scuola in ogni grado, le possibilità offerte dai bandi PON (quelli del Programma Operativo Nazionale dell’allora Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, finanziato dai Fondi Strutturali Europei) ci hanno suggerito la possibilità di progettare un piccolo curriculum verticale, che legasse le pratiche e la ricerca universitarie con quelle della scuola secondaria di secondo livello in un percorso di formazione progressivo, calibrato su un insieme condiviso di competenze e mirato a facilitare il passaggio dalla scuola secondaria all’università (nel nostro caso, al corso di Lettere). In questo percorso si è potuto tenere in considerazione anche il lavoro di definizione e di valutazione delle competenze in ingresso elaborato presso la Facoltà di Lettere e Filosofia (ora di Studi Umanistici) nell’ambito del Progetto PARI (Progetto di Accertamento dei Requisiti in Ingresso) su impulso, soprattutto, di Bruno Falchetto¹⁰.

Il progetto PON – che si è intitolato “Competenze di base” e che si è pensato come primo tassello del curriculum verticale cui si è fatto riferimento in precedenza – si è articolato in tre momenti principali: una fase di rilevazione dei problemi nel dominio delle competenze di lettura e scrittura nelle classi prime e seconde degli Istituti di Istruzione Secondaria Superiore “A. Greppi” di Monticello Brianza e “Bachelet” di Oggiono¹¹; una fase di discussione dei risultati e di individuazione degli interventi con i docenti implicati nell’organizzazione dei corsi; una di didattica e applicazione in aula, con gli studenti e con i docenti di discipline umanistiche. L’insieme delle attività si è concluso nell’aprile del 2019. Nella fase progettuale, come si è scritto, alcuni docenti del settore di Linguistica italiana dell’Università degli Studi di Milano e alcuni insegnanti degli Istituti “Greppi” e “Bachelet” si sono accordati per realizzare un progetto di formazione incentrato sulle competenze fondamentali di lettura e di scrittura, definite sulla base delle indicazioni nazionali, di ciò che potevano suggerire i test Invalsi e del quadro competenziale proposto dall’Unione Europea; sono stati tenuti in considerazione anche i requisiti pertinenti individuati dal Progetto PARI e ciò che la letteratura scientifica ha evidenziato in merito alle caratteristiche della scrittura degli studenti delle scuole superiori e di quelli universitari.

Nel corso degli incontri si è deciso di concentrare l’azione formativa in due moduli: il primo si sarebbe incentrato soprattutto sul riassunto in quanto forma dell’attività scrittoria attraverso la quale era possibile mettere alla prova, attraverso consegne mirate, tanto le

della parte IV). Tra i manuali dedicati alla didattica della scrittura, invece, si possono ricordare, anche in questo caso senza volerne fornire un elenco completo e tenendo in considerazione il fatto che alcuni non sono dedicati solo o specificamente all’università, Della Casa (1994), Fiorimonte, Cremascoli (1998), Corno (1999), Bruni, Raso (2002), Gatta, Pugliese (2002), Pietragalla (2005), Bruni, Alfieri, Fornasiero, Tamiozzo, Goldmann (2013), Serianni (2012), Rossi, Ruggiano (2013), Gualdo, Raffaelli, Telve (2014), Rossi, Ruggiano (2015), Corno (2019).

Molti interventi sul tema della didattica della scrittura si leggono su *Italiano & Oltre*, ora interamente in linea all’indirizzo <https://giscel.it/italiano-e-oltre/>), sulla rivista telematica *Italiano LinguaDue* (<https://www.italianolingua2.unimi.it>), ad accesso aperto e interrogabile utilmente per parole chiave e sulla nuova rivista dell’ASLI-scuola *Italiano a scuola* (<https://italianoascuola.unibo.it/index>), pure ad accesso libero.

¹⁰ Si può vedere una scheda di presentazione di PARI alla pagina: <https://pari.ariel.ctu.unimi.it/v5/home/PreviewArea.aspx>.

¹¹ Gli istituti riuniscono licei linguistici, scientifici, delle scienze umane e scuole tecniche (chimica e materiali, informatica, amministrazione, finanza e marketing).

capacità di comprensione, quanto quelle di produzione di testi formalizzati; il secondo avrebbe previsto la stesura di testi nella forma dell'autobiografia linguistica, uno strumento che è parso utile per il fatto di rappresentare un genere testuale – quello narrativo – sicuramente molto rappresentato nella competenza degli studenti e per lo specifico contenuto metalinguistico¹², e avrebbe incluso due lezioni di presentazione per ciascun modulo, tenute da docenti universitari e da esperti del settore e pensate per gli insegnanti; vi si sarebbero fornite alcune coordinate operative e declinati alcuni temi in relazione ai quali orientare la didattica: quelli delle competenze fondamentali di lettura; della testualità e dei concetti correlati di coesione e coerenza; dell'appropriatezza lessicale e dei concetti correlati di connotazione/denotazione e sinonimia; della variazione linguistica; dell'interazione linguistica e culturale; dell'apprendimento linguistico di una L2, specialmente in ambienti multilingui.

4.1. *La rilevazione dei bisogni attraverso la prova preliminare di scrittura*

Per meglio orientare l'intervento e per produrre un progetto aderente alle necessità degli studenti interessati, i partecipanti alle discussioni hanno pensato di far precedere la fase strettamente progettuale da una rilevazione che consentisse una pianificazione accurata degli interventi: si sarebbe chiesto agli studenti di riassumere un testo giornalistico in maniera controllata; i testi prodotti sarebbero stati poi corretti dai loro insegnanti e sia le prove, sia le correzioni dei docenti sarebbero state analizzate dai docenti che collaboravano al progetto in modo da rilevare le carenze fondamentali nell'esecuzione e da fare emergere indicazioni utili anche in merito alla prassi correttoria. La traccia della prova – sottoposta a tutti gli allievi delle classi prime – era la seguente:

Leggi attentamente l'articolo di giornale di taglio argomentativo trascritto più in basso e poi riassumilo rispettando attentamente le seguenti indicazioni:

- a) cerca di conservare lo stesso registro del testo originale. Come potrai vedere, l'articolo ha un registro non colloquiale, ma medio (cioè non vi sono espressioni banali o troppo comuni; non ci sono parole gergali o colloquiali; ci sono frasi piuttosto articolate); dovrai tentare di mantenere un registro simile.
- b) Non copiare parti del testo originale, ma riformula i concetti con parole diverse.
- c) Conserva tutti i passaggi logici del testo e mantieni i concetti e le idee nello stesso ordine in cui si trovano nel testo originale.
- d) Scrivi un massimo di 350 parole e un minimo di 250. Con "parola" si intende ogni parte del discorso (nomi, aggettivi, verbi, pronomi, articoli, preposizioni).

Tempo a disposizione: 1 ora

Uso del vocabolario della lingua italiana: consentito (e consigliato)

Il testo di cui era richiesto il riassunto era il seguente, adattamento di un articolo

¹² Sull'autobiografia linguistica e sul suo valore nella pratica scolastica si può vedere il volume di Anfosso, Polimeni, Salvadori (2016); sui temi della didattica interculturale, anche nei suoi addentellati linguistici, Demetrio, Favaro (a cura di, 2004) e Favaro (2002), Favaro, Sofia (2018).

giornalistico¹³:

La rappresentazione di sé ai tempi di Facebook

Su Facebook hanno scritto in molti: *post*, ricerche, *instant book* e adesso anche tesi di laurea. E in effetti è senz'altro il social media che in Italia nel 2008 ha registrato l'incremento più vertiginoso.

Tra gli aspetti più interessanti si riscontra lo studio delle modalità di *self presentation*, ovvero la presentazione di sé rivolta ad un pubblico non anonimo e che comporta scelte precise. Una volta iscritti al social, la prima operazione consiste nel costruirsi un profilo e questo richiede innanzitutto una presentazione di sé che passa attraverso i contenuti base di descrizione del soggetto e si estende ai *post* condivisi e alla propria rete relazionale. La rappresentazione di sé si misura quindi dalla condivisione di relazioni. Le 100/200 persone che in media ogni utente ha etichettato come 'amico' sono quelle con le quali egli si è relazionato effettivamente, ma di cui viene perduto il grado di intensità: lo *status* di "amici", attribuito a semplici conoscenti, può sembrare il frutto di una pura cortesia, ma spesso nasconde un desiderio narcisistico di essere visibili e di vedere – in cambio – le vite altrui. Secondo lo studioso R. Zhao i profili di Facebook sono, più che identità reali, la rappresentazione ideale di come ciascuno aspirerebbe ad essere nella vita vera, off-line; i nostri profili su Facebook non sarebbero dunque ciò che siamo, ma ciò che ci piacerebbe essere. A questo supplisce la Rete.

L'adesione a un social permette allora il soddisfacimento di due primari bisogni dell'essere umano, quali l'affermazione di sé e il bisogno di appartenenza. Predomina così la tendenza a comunicare agli altri il proprio sé ideale, non quello reale, attraverso diverse strategie di controllo delle informazioni pubblicate.

La presentazione di sé può pertanto essere "selettiva", quando si pubblicano *post* limitati ad alcuni settori, al fine di parlare di temi abbastanza definiti ed eliminare argomenti ritenuti inadeguati o troppo personali per essere postati. In altri casi siamo invece di fronte alla capacità dell'utente di postare qualsiasi cosa senza curarsi della distinzione tra la sfera privata e quella sociale, in nome di una apparente spontaneità. Il risultato è che ci si rivolge potenzialmente all'intera audience senza la piena consapevolezza che ciò che si pubblica (foto, *status*, *update*, commenti, informazioni), verrà visto da tutti i propri contatti. La lontananza fisica, infatti, rende il contatto meno evidente, ma non per questo meno presente.

Nell'era pre-Facebook uno stesso racconto poteva prendere forme diverse a seconda del contesto e degli interlocutori ai quali era destinato. Un giovane di ritorno da un viaggio nel lontano 1970 avrebbe raccontato una parte del viaggio ai genitori, un'altra ai nonni o agli amici e in ogni versione avrebbe esaltato particolari differenti, a seconda dell'immagine di sé che voleva comunicare.

L'impressione è che con Facebook (ma in generale con molti strumenti online, dai blog agli spazi per la pubblicazione di foto) diventi sempre più complesso gestire la presentazione pubblica del sé. Da un lato, infatti, è possibile arricchire i profili con infiniti dettagli che raggiungono chiunque sia potenzialmente interessato, dall'altro, poiché la comunicazione non è più

¹³ Il pezzo originale è stato pubblicato in uno dei blog della *Stampa*, a firma di Lorenza Parisi, il 26 dicembre del 2008 (<https://lorenzaparisino.nova.ilsole24ore.com/2008/12/26/la-rappresentaz/>).

mirata e intenzionale come quella faccia a faccia, si finisce per creare un unico profilo accessibile liberamente da tutti i conoscenti.

Paradossalmente, però, il potere che si perde nella gestione delle proprie informazioni si acquista nella maggiore facilità di accesso a quelle altrui. Per molti si tratta di una prospettiva estremamente attraente, cui rinunciare è quasi impossibile.

Da una recente ricerca risulta tuttavia che lungi dall'essere un luogo alienante dove esibire impunemente le parti più intime di sé o uno spazio anonimo in cui simulare una identità fittizia, per gli utenti italiani Facebook rappresenta uno strumento comodo ed economico per tenersi in contatto e alimentare la rete più stretta dei propri legami sociali e, allo stesso tempo, un mezzo veloce ed efficace per osservarsi e confrontarsi reciprocamente.

Si è scelto volutamente un documento non troppo semplice¹⁴, ma neppure troppo complesso, ricco di tecnicismi ampiamente noti ai giovani utenti della piattaforma sociale presa in considerazione, per verificare il comportamento degli studenti nel trattamento di un testo che offrisse qualche sia pur modesta resistenza all'interpretazione, richiedendo una certa attenzione nel riconoscimento della struttura del discorso e nell'identificazione della tesi, non scontata, dell'autrice. La presenza di vincoli nella consegna, poi, mirava a rendere possibile non solo il rilevamento della capacità di scrivere in maniera controllata, ma anche a sollecitare lo svolgimento di un discorso tipologico proprio a partire dal testo somministrato nella prova.

Tra gli elaborati raccolti, 120 scelti casualmente tra i quasi 500 consegnati dagli studenti di tutti gli indirizzi sono stati sottoposti a valutazione da parte del gruppo di ricerca; i risultati, raccolti in una relazione compilata dalle professoresse Crevenna, Fumagalli e Villa, hanno fornito indicazioni interessanti, che confermano, non sorprendentemente, i dati delle numerose rilevazioni condotte in università e nelle scuole superiori anche in anni recenti (vi si è fatto riferimento, in parte, nella nota 9): la maggior parte delle deficienze si concentra nelle aree dell'organizzazione del discorso, della struttura del testo e nell'uso del lessico (rientra nell'una o nell'altra il 45% degli errori o delle manchevolezze rilevate nello spoglio; se ad essi si sommano però gli errori nell'uso dell'interpunzione che hanno determinante testuale, si arriva al 50-52% e se a questo totale si uniscono quelli che sono stati segnalati come errori sintattici e per i quali si può rinvenire una giustificazione nei termini della struttura del testo o del discorso, si giunge al 60%). Hanno un certo rilievo gli errori connessi con il rispetto della consegna e con l'estrazione delle informazioni fondamentali (questi ultimi rinviano però più alla mancanza di competenze di lettura che a problemi direttamente implicati con il processo della scrittura), mentre sono poco considerevoli i problemi relativi a ortografia e morfologia, che spesso, invece, sono focalizzati da alcune descrizioni soprattutto giornalistiche sulle competenze linguistiche dei nostri giovani.

¹⁴ A titolo puramente orientativo si è sottoposto il testo a un'analisi di leggibilità utilizzando l'indice GULPEASE, che ha restituito un valore pari a 46, ovvero difficile per uno studente delle scuole superiori; le difficoltà segnalate, tuttavia, risiedevano sostanzialmente nella ricorrenza di un anglicismo (Facebook) e in poche altre espressioni, sempre in lingua inglese (come *self-presentation*), in realtà note ai discenti. Il testo, dunque, si può considerare di difficoltà media.

4.2. I risultati della rilevazione: la produzione degli studenti

Nel dettaglio, procedendo dalla fenomenologia meno ragguardevole a quella più rilevante, i riscontri sulle prove hanno permesso di riconoscere, per quanto concerne la morfologia, solo qualche sporadico errore di coniugazione (*mettino* per *mettano*).

Nel comparto ortografico, le *défaillances* più note (mancanza di accento con valore diacritico o accentuazione impropria di monosillabi forti; uso dell'accento grave in luogo dell'acuto o viceversa; omissione dell'apostrofo in caso di elisione; scrizioni errate dei suoni affricati e di quelli palatali – *applicazzione*, *conoscienza*, *efficacie* aggettivo, *opignoni* –; rarissimi casi di uso errato di <h> storico e di concrezione o discrezione di articolo o preposizione – *d'avvero* –) rinviano a problemi noti e circoscritti.

Anche nell'uso dei segni di interpunzione gli elaborati mostrano una fenomenologia nota: l'inventario appare piuttosto ridotto (grande assente è il punto e virgola), mentre l'uso della virgola appare sovraesteso e quello del punto esclamativo più frequente che nella media dei testi scritti. A fronte di ciò, l'interpunzione è spesso scarsa (*Una volta registrati il social chiede di creare un profilo inserendo quello che vuoi dai post alla data del compleanno per esempio e di aggiungere i tuoi amici*) e non raramente l'insieme di questi fenomeni provoca nei lettori potenziali cortocircuiti semantici (*È per questo che condividiamo con gli altri la nostra vita, ma non quella reale, quella che vorremmo!*). Alcuni fenomeni abbastanza ricorrenti sono riconducibili, come si è scritto, a determinanti pragmatiche e testuali; il più frequente è l'uso della virgola tra soggetto e verbo.

In ambito morfosintattico, se si prescinde da alcuni errori di concordanza (si tratta per lo più dell'intromissione di antecedenti "logici", che rinviano a un referente profondo mutato nel corso dell'elaborazione linguistica e che hanno quindi una chiara determinante testuale: *Ci sono persone che, dopo aver gestito molto bene tutte le proprie informazioni si dedica a curiosare quelle degli altri senza alcuna discrezione; Ogni persona è però consapevole di essere visto da ogni contatto; Per l'uomo l'iscrizione ad un social gratifica due desideri primari dell'uomo, l'affermazione di chi sono e il bisogno di far parte di un gruppo*), si registra quasi solo una scarsa capacità di distinguere le funzioni di *suo* da quelle di *proprio*.

I problemi di stretta pertinenza sintattica hanno pure una documentazione abbastanza ridotta; si registrano difficoltà, comunque non frequenti, con le reggenze preposizionali o verbali (*Aspira di diventare; la tendenza di mostrare; questo per molte persone risulta impossibile rinunciare*), nell'uso dei congiuntivi (condizionale per congiuntivo: *Nell'eta (sic) pre-Facebook un ragazzo che avrebbe raccontato di un viaggio avrebbe esaltato e esagerato i particolari a seconda di come voleva mostrarsi*; indicativo per congiuntivo in casi che non si possono ancora ricondurre alla variazione diafasica: *prima che naque (sic) Facebook*), e nella strutturazione del periodo (strutture anacolutiche: *La relazione di sè può essere selettiva quando si pubblicano un certo numero di post o di parlare di temi personali o non adeguati*; strutture lasse, recuperabili all'accettabilità con qualche intervento interpuntorio o altro minimo aggiustamento e per questo riconducibili più alla modalità semantica del parlato che a quella sintattica dello scritto: *Secondo lo studioso R. Zhao i profili di Facebook non descriverebbero esattamente la nostra personalità, bensì crede che su queste piattaforme noi ci rappresentiamo esattamente come vorremmo essere [...; egli bensì crede... / ...; egli crede bensì]), anche nei casi non solo stilisticamente marcati di connettivo polivalente (*Con il termine "amici" non si intendono persone che conosci e che frequenti ma persone che vorresti vedere cosa fanno nella vita attraverso ciò che pubblicano*). Hanno invece determinante pragmatica alcune tra le ristrutturazioni frasali sintatticamente infelici (tali sono ad esempio, l'estrazione o l'inserimento in sede iniziale di frasi di un elemento topicale, poi non collegato adeguatamente al resto della struttura: *Delle persone a cui attribuiamo il titolo di amico, non è detto che le conosciamo, e si confondono, con quelle che conosciamo,**

anche molto bene; Per l'uomo l'iscrizione ad un social gratifica due desideri primari dell'uomo, l'affermazione di chi sono e il bisogno di far parte di un gruppo, già citata). Fonte di difficoltà risulta altresì la deissi pronominale, che genera spesso discontinuità (dunque, problemi a cavallo tra grammatica e discorso, tra riferimento e testo: *Iscriversi a dei social ci dà (sic) la possibilità affermarsi e ti dà (sic) la possibilità di sentirci parte di qualcosa*).

Quanto al lessico, oltre a una notevole tendenza a ripetere, spesso a breve distanza, parole identiche o corradicali, anche quando vi sarebbe la possibilità di trovare soluzioni diverse¹⁵ (*Quello che si intende per nostro ideale è inteso come trovare un settore di nostro interesse, che possa trovare un settore che possa portare maggior utenza per quanto riguarda persone che sono realmente interessate a quel argomento*), si osserva anche quella a evitare ogni replica tramite sostituzioni anche improprie (nei testi presi in esame, ad esempio, come sinonimi di Facebook si sono impiegati non solo *piattaforma* e *social*, ma anche *strumento*, *luogo*, *metodo*, *apparecchio* e addirittura *app*, con facile metonimia). Non frequentemente, infine, si riscontra l'uso di derivati virtuali o tali nell'uso comune (*divulgamento*, *pubblicamento*, *confortabile* 'confortevole', *sciogliezza* 'scioltezza').

I problemi nella struttura del testo e del discorso, infine, sono sicuramente i più rilevanti. Uno tra i più evidenti riguarda la presenza di segnaletica coesiva, nel cui impiego gli scriventi sono spesso estremamente parchi; il testo così – sintatticamente paratattico – appare sovente giustapposizione di elementi scollegati (*Con Facebook, gestire le proprie informazioni sarà più complicato, perché si possono arricchire i profili con tanti dettagli. Adesso la comunicazione non sarà uno di fronte all'altro, ma ci sarà un profilo unico per solo i conoscenti. Facebook è un social economico e comodo per tenersi a (sic) contatto con il mondo e con i propri conoscenti*). Non sempre, del resto, l'impiego di connettivi, legamenti e anaforici potenziali garantisce che si producano testi coesi (*Far parte di un social soddisfa i bisogni di un essere umano: ovvero l'affermazione della persona e la sua appartenenza. Dunque domina la moda di condividere la persona ideale. Allora quando si pubblica un post troppo personale, può essere anche eliminato*); in qualche caso, anzi, proprio la loro inzeppatura nel testo porta a risultati quasi incomprensibili (*Nell'epoca pre-Facebook lo stesso avvenimento poteva avvenire raccontando la stessa storia in maniera differente ma era più facile controllarlo. Infatti tutt'oggi la comunicazione non è precisa e intenzionale, perché può raggiungere chiunque, ma in maniera differente. In questo modo si perde l'abilità nella gestione del proprio profilo e informazioni*).

Gli elaborati hanno poi fatto osservare alcuni problemi con il rispetto dei vincoli previsti dalla consegna: ci si aspettava, infatti, non solo che il riassunto avesse una lunghezza determinata, non solo che la sua struttura fosse preservata, ma anche che fosse riprodotto il registro di partenza; soprattutto quest'ultimo vincolo è stato spesso ignorato e i testi prodotti dagli studenti sono scivolati nell'informale e nel colloquiale con molta facilità.

4.3. I risultati della rilevazione: la prassi correttoria dei docenti

Qualche rapida osservazione merita, per concludere, la prassi correttoria dei docenti, perché segnala quali siano i settori in cui la scuola interviene con maggiore o minore frequenza (e quindi, presumibilmente, con maggior o minore efficacia) e perché, di riflesso, consente di identificare altre aree di possibile azione all'interno di un curriculum verticale.

¹⁵ La ripetizione, naturalmente, non è di per sé un fatto negativo, specie quando interessi forme tecniche o scientifiche o quando, in ogni caso, la *variatio* implicherebbe una perdita nella precisione del riferimento.

Nella rilevazione, il campione di 120 prove è stato corretto da 16 docenti, che hanno usato modi diversi per segnalare improprietà ed errori: si è andati dalla semplice sottolineatura o marcatura a lato, alla segnalazione categorizzata (con etichette quali “lessico” o “sintassi”), alla segnalazione accompagnata da correzione esplicita. L’ultima pratica, certamente virtuosa, è in realtà frequente, ma gli errori corretti più spesso sono quelli relativi a ortografia e uso del lessico. Meno spesso si è intervenuto sull’interpunzione, sulla sintassi e, soprattutto, sulla struttura del testo e sulla costruzione del discorso.

Gli interventi sul lessico, piuttosto numerosi come si è scritto, presentano un certo interesse, ma non è possibile in questa sede soffermarvisi diffusamente; sia sufficiente rilevare che mentre alcune tra le correzioni agiscono su usi oggettivamente inaccettabili (inoltre, *a colpa* di quei pochi profili > *a causa*; questo genere di esposizione al pubblico *tratta* delle vere e proprie relazioni tra gli utenti > *stabilisce*), altri, più numerosi, introducono varianti che paiono stilistiche, in qualche caso con dubbia ragione (nel 2008 questo social *ha visto* un enorme crescita > *ha intravisto*; l’instaurazione di legami con *persone* definite “amici” > *soggetti*). Rari sono i casi in cui la correzione proposta è argomentata (prassi sicuramente utile, anche quando le ragioni addotte non appaiano condivisibili da tutti: *l’iscrizione ad un social estingue i bisogni dell’uomo* è corretta in un caso in *l’iscrizione ad un social soddisfa*, mentre il docente annota «estinguere significa spegnere e non è un sinonimo di soddisfare»).

Le correzioni di più marcato interesse testuale non sono affatto comuni; in qualche caso incrementano la coerenza del testo nel rispetto del discorso originale (*Esistono utenti senza reale consapevolezza che pubblicano ciò che desiderano* > *Esistono invece altri utenti senza reale consapevolezza che pubblicano tutto ciò che desiderano*), ma in altri introducono elementi esplicativi spuri, o almeno risultato di una specifica lettura del testo (*ogni iscritto ha come “amico” molte persone ma solo poche sono quelle con cui ha relazionato* > *ogni iscritto ha come “amici” molte persone, ma solo poche sono quelle con cui si è relazionato effettivamente nella vita reale*). Va sottolineato, comunque, che la scarsa propensione degli insegnanti ad agire per rettificare strutture testualmente inadeguate è forse almeno in parte dovuta al fatto che non eccezionalmente gli interventi richiederebbero riscritture estensive o complete accompagnate da una puntuale (e non sempre facile) spiegazione delle ragioni che le giustificano: in questi casi, forse, il docente preferisce riservarsi qualche momento per un’illustrazione a voce dei problemi (così, ad esempio, si limita a segnare a lato lo stralcio che segue: *Le persone hanno in media 100/200 amici, questi “amici” sono delle persone che conosciamo effettivamente, tra di cui viene perduto il grado di intensità: lo status di “amici”, attribuito a semplici conoscenti*).

5. PER UN CURRICOLO VERTICALE DI EDUCAZIONE ALL’USO SCRITTO DELL’ITALIANO

I risultati delle rilevazioni di cui si è appena scritto e le riflessioni che ne sono scaturite hanno permesso di configurare, nel quadro del PON, due tra i possibili moduli di un curriculum per la scrittura: nei paragrafi che seguono Michela Dota scriverà di quello relativo alle competenze di base, definendone le tematiche e illustrando alcune tra le riflessioni suggerite e le attività proposte¹⁶. Essi, tuttavia, hanno sollecitato anche una riflessione più ampia in merito alla possibile struttura tematica di un curriculum verticale e ad alcune questioni più generali di ordine didattico, che hanno certamente bisogno di

¹⁶ Di quello più avanzato incentrato sulle autobiografie linguistiche si scriverà in altra sede.

ulteriori approfondimenti ma che, soprattutto, necessitano di essere messe alla prova in progetti pilota.

Per quanto attiene alle competenze, in particolare, si è convenuto che un corso di formazione alla scrittura non può prescindere da una ricognizione delle abilità di lettura, comprensione e manipolazione (almeno nelle forme fondamentali della parafrasi e del riassunto) dei tipi di testo con i quali più comunemente gli studenti entrano in contatto nella pratica scolastica e nella vita quotidiana: testi espositivi, anche e specialmente pensati per la scuola; testi argomentativi, anche di tipo giornalistico; testi che hanno caratteristiche medialità e formalità peculiari, come quelli telematici. Quanto alle prime, in particolare, i docenti che hanno cooperato al progetto hanno consentito sull'idea che per avviare un'attività didattica efficace è necessario verificare che gli studenti sappiano scorrere i testi per coglierne il contenuto generale e per rendersi conto di come sono organizzati (lettura diagonale) e che sappiano leggerli in maniera focalizzata per trarne la maggior parte delle informazioni (ad esempio per ragioni di studio) o solo alcune tra quelle che loro servono occasionalmente (per consultarli); è infine importante che sappiano individuare la maggiore o minore rilevanza delle informazioni che il testo fornisce, sia relativamente alla struttura del discorso interno, sia in relazione ai propri fini comunicativi. In mancanza di queste abilità fondamentali, infatti, è parso che l'impegno speso nella didattica della scrittura rischi di essere poco efficace: un curriculum verticale, dunque, dovrebbe prevedere strumenti che, in un lasso di tempo determinato, anche ridotto, spieghino ai frequentanti come sfruttare ai fini della loro comprensione gli indizi paratestuali, tipografici, iconografici e poi propriamente linguistici offerti da un buon numero di testi tipizzati.

Quanto alle competenze più strettamente connesse con la scrittura, quelle di primo livello sono in parte collegate al possesso di conoscenze (e di esperienze) nel settore degli usi grafico-ortografico, interpuntivo e tipografico. In effetti, mentre, come si è visto, gli studenti che transitano dalle scuole secondarie di primo a quelle di secondo livello presentano nella media una buona competenza ortografica (le incertezze relative ad alcuni punti della norma ortografica possono essere facilmente corrette attraverso un'azione mirata), differente è il caso dell'uso dei segni di interpunzione, il cui inventario tende notoriamente a modificarsi nelle scritture meno formali, e specialmente in quelle telematiche, in cui predominano punto, virgola e segni a maggior connotato pragmatico (punto esclamativo e punto di domanda) e da cui invece alcuni segni (come il punto e virgola e in parte anche i due punti) tendono a scomparire nel quadro di un complessivo assottigliamento del livello di segnalazione interpuntiva. È noto, tra l'altro, che in alcune scritture telematiche – quelle a maggior connotato interazionale, in cui ogni segmento testuale si configura come turno di un dialogo – i segni di interpunzione sono spesso surrogati da elementi iconici che non hanno ancora guadagnato spendibilità nelle scritture normali e a maggior ragione in quelle formali, e che, anche il loro assenza, pure il punto in posizione finale tende ad essere omissivo. In aggiunta, come si è già scritto, l'impiego dei segni di interpunzione è interferito da fattori di tipo sintattico, discorsivo e pragmatico che rendono conto di quelle che, in un'ottica squisitamente normativa, sono considerate anomalie o errori (spiegano ad esempio la presenza della virgola dopo un soggetto fortemente topicale, o contrastivo, o sintatticamente pesante)¹⁷. Le consuetudini tipografiche, invece, sono ignorate o conosciute solo confusamente dalla maggior parte degli studenti delle scuole secondarie, e devono essere descritte esplicitamente.

In questo quadro, un curriculum per la formazione all'uso della lingua scritta non può

¹⁷ Mi permetto, in questo caso, di rinviare a Prada (2016).

manca di un momento in cui si forniscano, insieme a indicazioni generali sull'uso della punteggiatura, ragguagli su impieghi più tipologicamente determinati, adottando un approccio differenziale (un saggio scientifico, un articolo di fondo, un articolo di cronaca, un post su Facebook, un *tweet* e un messaggio di *Whatsapp* o di *Telegram* presenteranno differenze nell'uso dei segni correlate, naturalmente, alle caratteristiche mediali, alla struttura del discorso e alla complessità della sintassi, che potranno essere messe in evidenza attraverso una lettura attenta, resa più utile da un commento puntuale). Quanto alle norme tipografiche, non possono essere ignorate da chi, come i nostri studenti, usa sempre più spesso per redigere i propri testi strumenti informatici che consentono una messa in pagina anche relativamente raffinata. Quelle indispensabili, però, ammontano a poche, relative ai caratteri da usare, alle loro dimensioni, agli attributi tipografici (grassetto, corsivo, maiuscoletto) e alle loro funzioni, all'uso delle tabelle e degli elenchi, alla dimensione delle linee di stampa, alla loro spaziatura, alla paragrafatura e alla strutturazione della pagina; per insegnarle, peraltro, sono disponibili sussidi eccellenti, che l'insegnante potrà anche suggerire agli studenti per approfondimenti in autonomia¹⁸. Anche la pratica acquisita nelle esercitazioni previste dal curriculum aiuterà i discenti ad apprendere almeno gli elementi essenziali degli usi correnti.

Il secondo grado nella scala delle competenze di scrittura è quello relativo al riuso e alla riformulazione dei testi: gli studenti devono essere (o divenire) capaci di riassumere e di parafrasare, per poi eventualmente espandere e completare molti tipi di documento; si tratta di abilità assolutamente indispensabili non solo nel proseguimento della formazione scolastica, ma anche in qualunque ambiente lavorativo. Nella pratica scolastica, entrambe possono essere consolidate e impiegate in contesto nella scrittura prima guidata e poi autonoma di appunti (che sono il riassunto di una lezione o di una parte di un manuale), nella redazione di schede di lettura, di uso abbastanza diffuso anche in ambito universitario, o nella riscrittura di testi per scopi differenti da quelli nativi (ad esempio, per le piattaforme sociali, per Wikipedia¹⁹, per i siti istituzionali dei dipartimenti e degli istituti scolastici, per siti lineari, per la stampa sotto forma di articoli); a un livello più alto, anche universitario, si collocheranno le riscritture combinatorie, che risultano dalla confluenza di più testi diversi combinati un'unità comunicativa originale.

Le competenze di scrittura sono in gran parte legate a conoscenze e competenze che si possono dire sociolinguistiche e a competenze comunicative, che andrebbero quindi coltivate e sviluppate mentre si perfezionano le altre, più strettamente legate alla forma linguistica e alla struttura dei testi. In particolare, gli studenti dovrebbero maturare la consapevolezza del fatto che la lingua è una struttura di varietà collegate a determinanti sociolinguistiche, ad ambiti d'uso e a sistemi di attese specifici e che la capacità di scegliere oculatamente e funzionalmente tra le risorse che il sistema mette a loro disposizione definisce la loro competenza in maniera fondamentale. Così in classe si dovrebbero individuare i tratti distintivi dell'italiano dell'uso corrente, nello scritto e nel parlato, e descrivere poi, con una specifica attenzione a individuare gli elementi formali che hanno funzione differenziale, soprattutto le varietà connotate in diafasia (quelle informali degli ambiti familiari, amicali, confidenziali e quelle formali o sostenute o addirittura ricercate delle circostanze ufficiali) e in diamesia (le varietà scritte e quelle parlate e le varietà miste,

¹⁸ Si possono citare, ad esempio, Lesina (2009) e Beltramo, Nesci (2011).

¹⁹ Wikipedia può essere in questo senso un'utile risorsa didattica, perché gli articoli progettati per la piattaforma hanno un formato esplicitamente definito, stabilito dalla comunità, e sono sottoposti al controllo dei pari (che in realtà formano una sorta di redazione); la redazione di voci, in questo senso, si può considerare un'utile palestra per scriventi avanzati. Si vedano le linee guida all'indirizzo https://it.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Raccomandazioni_e_linee_guida.

concentrandosi sui fatti tipizzanti che non si possono ridurre alla diafasia: quelli determinati ad esempio dall'uso di specifiche interfacce e di particolari strumenti, in quanto incidano sulla forma linguistica e testuale). Fondamentale diviene, in questo contesto, il ricorso a una ricca e differenziata esemplificazione ed essenziale appare la guida e l'intervento analitico del docente; molto importante è pure, qui come altrove, la pratica scrittoria: il curriculum deve costituirsi essenzialmente come un laboratorio continuato.

Tra le conoscenze e le competenze di tipo linguistico hanno una salienza speciale quelle relative al lessico, di cui si dovrebbe mirare a rendere evidente, nelle lezioni, la natura di struttura fortemente reticolare²⁰, soprattutto perché le scelte lessicali hanno un forte impatto testuale e comunicativo. Esercizi mirati, creati a partire da testi tipologicamente differenti e tali da richiedere la consultazione di repertori di tipo diverso (per esempio, i dizionari sincronici, etimologici, delle collocazioni e dei sinonimi sono strumenti diffusi che si possono rivelare utili nella pratica didattica) potranno stabilizzare conoscenze e consolidare competenze, accrescendo al contempo la sensibilità nei confronti delle scelte potenzialmente marcate, come quelle relative ai forestierismi, ai tecnicismi, ai burocratismi, agli aziendalismi o ai colloquialismi e ai gergalismi.

A un livello ancora più elevato si potranno collocare le conoscenze e le competenze specificamente testuali: per rendere più forte l'abitudine a una scrittura funzionale, gli studenti dovrebbero avere un'idea non troppo generica del concetto di tipo di testo e di genere testuale, visti nella loro natura di istituti a determinante funzionale e culturale. Anche in questo caso la pratica diretta è di importanza determinante: i discenti, una volta che li si sia informati sulle classificazioni più in uso²¹, dovrebbero osservare e produrre, anche trasformandoli, testi tipologicamente diversi, che l'insegnante proporrà facendo attenzione, naturalmente, alle indicazioni che provengono dai documenti ministeriali, anche a quelle relative al primo ciclo, facilmente estendibili al secondo²².

In particolare, nelle scuole secondarie si dovrebbero prendere in considerazione dapprima brevi testi tipologicamente rappresentativi (stralci di testo argomentativo, descrittivo, espositivo ecc. o anche testi interi a dominante argomentativa, descrittiva, espositiva ecc.), poi quelli previsti dall'esame o spesso frequentati in sede didattica (analisi del testo, saggio breve, riflessione critica su tematiche di attualità, scritture giornalistiche nella loro varia configurazione). Nell'università sarebbero da considerare tipologie più impegnative e direttamente funzionali al percorso di formazione accademica, come la relazione, la recensione, il testo espositivo e argomentativo ampio (la tesina, la tesi, l'articolo scientifico). Anche tenendo conto dei possibili fini applicativi in ambito lavorativo, sarebbero poi da esplorare alcune scritture a più spiccata connotazione professionale (oltre alla relazione, che si è già citata, il curriculum vitae, i rapporti, i verbali, le lettere di lavoro, i comunicati stampa e alcune scritture digitali telematiche: i documenti ipertestuali e qualche forma della scrittura breve, tra gli altri).

Resterebbe poi da trattare il processo della scrittura: è il passo conclusivo – e probabilmente il più impegnativo – di un percorso che dovrebbe portare dalla scrittura

²⁰ Per alcuni aspetti della didattica del lessico, mi permetto di rinviare a Prada (2013).

²¹ Il tema è molto noto e trattato in tutti i manuali di scrittura e di linguistica; ci si limita a solo qualche riferimento, che include anche testi a specifica destinazione scolastica: Werlich (1982), Sabatini (1990), Sabatini (1999), Lavinio (2000), Ferrari, Zampese (2000), Lo Duca (2003), Lavinio (2004), Lala (2010).

²² Si pensi, per esempio, al *Documento di orientamento per la redazione della prova d'italiano nell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo* elaborato dalla commissione presieduta da Luca Serianni e presentato nel 2018 (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+orientamento+prova+italiano+esame+di+stato+primo+ciclo/82e41006-0ccb-499f-8c9a-ca0eb5619b9c?version=1.0>).

d'impulso a quella progettuale; i modelli sono diversi, come le proposte che li incarnano, ma l'obiettivo sotteso ad essi è il medesimo: quello di far sì che gli studenti considerino il testo come il risultato di un'ideazione, che prevede un disegno iniziale almeno generale, che è consapevole dei fini e dei destinatari, che avviene per fasi e ha natura ciclica e che prevede sempre un'attività di revisione, a volte anche cooperativa, in alcuni casi, specie per i testi più ampi e complessi, lunga e faticosa.

6. L'ARTICOLAZIONE TEMATICA DEL PON

L'intervento di recupero e di rinforzo delle competenze di base della scrittura si è articolato in cinque moduli tematici, ciascuno dalla durata di due ore e di carattere perlopiù teorico, cui seguivano due incontri di esercitazioni, tenuti dalla docente interna all'istituto²³. I temi affrontati sono stati i seguenti:

1. la variazione linguistica dell'italiano;
2. la coesione e la coerenza di un testo;
3. la punteggiatura;
4. il lessico;
5. l'uso dei dizionari.

Per l'istituto "Greppi", dove chi scrive ha tenuto lezione, il progetto ha coinvolto nominalmente ventiquattro studenti, afferenti ai diversi indirizzi di studio ivi compresi (liceo linguistico, liceo delle scienze umane, tecnico-informatico e chimico).

6.1. *Le varietà dell'italiano*

Come si vede, il concetto di variazione linguistica è stato ritenuto preliminare a qualsiasi altro approfondimento: insegnare a scrivere implica sensibilizzare e educare alla varietà dei testi²⁴ o in altri termini coltivare «la capacità di orientare il proprio testo in funzione di una situazione comunicativa, di destinatari e di scopi reali» (Colombo, 2002: 44), da tenere presenti anche a scuola, sebbene le situazioni comunicative siano congegnate artificialmente e perciò simulate. Ciononostante la scuola continua a essere la palestra ideale per imparare a gestire questi parametri al fine di comunicare in modo efficace e consapevole. Infatti, tra gli obiettivi di apprendimento da raggiungere al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado, le *Indicazioni nazionali* del 2012 riportano:

- Riconoscere ed esemplificare casi di variabilità della lingua.
- Stabilire relazioni tra situazioni di comunicazione, interlocutori e registri linguistici; tra campi di discorso, forme di testo, lessico specialistico²⁵.

Che il conseguimento di questi obiettivi sia una priorità lo dimostrano, d'altra parte, gli elaborati sui quali è stato impostato il PON stesso. Come già anticipato nel par. 4.2., un fallimento testuale ricorrente nei riassunti è l'uso del *tu allocutivo generico*, riflesso non solo

²³ Paola Fumagalli, che ringrazio per i preziosi confronti intercorsi durante lo svolgimento del PON.

²⁴ Su questo aspetto si veda il contributo di Viale in questi Atti.

²⁵ *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012) in Lugarini, Dota (2018: 643).

nei pronomi personali, laddove il testo espositivo originale era improntato a un registro formale e impersonale²⁶:

- 1) Dopo l'iscrizione bisogna creare un profilo dove esprimersi con commenti e post grazie ai contenuti del social che **ti** permettono di relazionare [...]
- 2) Nell'era di facebook si possono aggiungere migliaia di particolari nella propria descrizione ma ciò fa in modo che tutti **ti** vedano allo stesso modo
- 3) Secondo alcuni studi, in questo social viene creato un profilo che non **ti** rispecchia totalmente ma rispecchia l'individuo che **vorresti** essere.
- 4) Con il termine "amici" non si intendono persone che **conosci** e che **frequenti** ma persone che **vorresti** vedere cosa fanno nella vita
- 5) Far conoscere alla gente ciò che **ti** piace e **ti** incuriosisce
- 6) Quando ci si registra su Facebook bisogna compilare una descrizione di **se** [sic] che comprende una minima descrizione di **te** e continua fino ai **tuoi** post e ai **tuoi** amici.

L'ultimo esempio mostra quasi un'irresistibile attrazione dello scrivente nell'orbita della colloquialità informale; essa può essere imputata altresì alla naturale propensione egocentrica del discorso e del pensiero adolescenziale, pronta a riportare il dettato al dominio personale e soggettivo. Altri campionamenti lo dimostrano chiaramente:

- 7) R. Zhao, ci dice che in realtà il **nostro** profilo è un fake, perché **presentiamo il nostro io come vogliamo**.
- 8) Sempre legato a questo bisogno **troviamo** l'idealizzazione di un **noi** migliore, materializzato nel **nostro** profilo
- 9) I **nostri** profili sono ciò che **ci** piacerebbe essere

Se questa inclinazione è cognitivamente e psicologicamente determinata, e dunque in parte giustificabile, d'altra parte educare ai domini formali della lingua è un obiettivo irrinunciabile per la scuola; a maggior ragione quando questi moduli, che ammiccano alla colloquialità informale tra conoscenti ordendo la fascinazione di una complicità immediata anche tra sconosciuti, sono insistentemente replicati in sedi discorsive extra-scolastiche, alle quali i giovanissimi sono altamente permeabili: la pubblicità, i talk show e i reality show televisivi, i video in YouTube, i videogiochi di ruolo. E verso questa china si muovono pure i modi elocutivi di personaggi pubblici, come quelli di alcuni politici sulla cresta dell'onda²⁷, sullo sfondo di una più generale estensione dell'allocutivo *tu* a interazioni un tempo improntate alla formalità, come quelle intercorrenti negli esercizi commerciali (Serianni, 2000: 7). Persino alcuni manuali scolastici cedono a questa sirena, impiegando «la seconda persona singolare (più frequente negli ultimi anni) o plurale ("tu" = allievo, "voi" = allievi)» (Dardano, 2008: 176-177). Queste occasioni comunicative


²⁶ Naturalmente altri studi hanno rilevato l'incapacità di molti giovani scriventi di emanciparsi dai modi informali: da ultimo, per le scuole secondarie inferiori, Rinaldin (2019).

²⁷ Si pensi allo slogan riportato sul blog dei grillini "Partecipa. Scegli. Cambia" associato a Luigi Di Maio.

compongono quasi l'intero universo discorsivo esperito da molti ragazzi, che per induzione potrebbero ritenere il *tu allocutivo* legittimo in tutte le sedi e magari privo di connotazione, ossia privo di un (quasi sempre peloso) intento perlocutorio.

La constatazione che il testo muti, anche in modo profondo, in relazione al suo scopo, alla sua funzione, al contesto d'uso e al mezzo può procedere allora dall'osservazione e dal confronto di testi differenti in relazione agli assi di variazione. Nel nostro caso sono stati proposti all'attenzione degli studenti quattro brevissimi campioni testuali tra loro eterogenei:

Figura 1. La diapositiva con i testi proposti per ragionare sulle varietà dell'italiano

<p>- Caldo, no?</p> <ul style="list-style-type: none"> • C'hai ragione, è proprio un forno! <p>- Il condizionatore non va.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ci fosse una volta che trovo un treno col condizionatore che va. Beh, apri il finestrino che si crepa. 	<p>Il paracetamolo deve essere somministrato con cautela a pazienti con insufficienza epatocellulare da lieve a moderata (compresa la sindrome di Gilbert), insufficienza epatica grave, epatite acuta, in trattamento concomitante con farmaci che alterano la funzionalità epatica, carenza di glucosio-6-fosfato deidrogenasi, anemia emolitica poiché dosi elevate o prolungate del prodotto possono provocare un'epatopatia ad alto rischio e alterazioni a carico del rene e del sangue anche gravi.</p>
	<p>Cedo dunque la parola al nostro chiarissimo Rettore che ci onora con la Sua presenza e che è intervenuto per porgerVi un cordiale benvenuto.</p>

Per ciascuno scampolo testuale gli studenti dovevano provare a rispondere oralmente e *in plenum* alle domande seguenti:

1. Che testi sono?
2. Quale funzione hanno?
3. Chi li prodott e in quale situazione?
4. Appartengono all'italiano parlato o all'italiano scritto?

In seguito gli studenti hanno rilevato le caratteristiche linguistiche proprie di ciascun testo, per mezzo di input-guida volti a far emergere le diverse peculiarità attraverso il paragone dei testi medesimi. Attraverso le domande, riprodotte in nota²⁸, si è cercato di far emergere come la variazione investa più livelli della lingua: l'ortografia, la cui dimensione di variazione è evidente nel messaggio WhatsApp dall'uso di sigle e di altre strategie brachigrafiche (*tvtb*, *nn*, *xderti*), insieme all'impiego di grafemi inusuali per l'italiano, a fini espressivi, impensabili in altri testi; il lessico, che in testi informali come il messaggio vede anglicismi subentrare a elementi del vocabolario di base (*by* 'da'), mentre

²⁸ Nel messaggio di WhatsApp, guardate come sono scritte le parole. Che cosa potete dirmi? / Guardiamo ora il testo relativo alla Tachipirina. Che cosa potete dirmi sul lessico, cioè sulle parole usate? Che tipo di parole sono? / Andiamo ora alla conversazione tra i due amici? Che cosa potete dirmi delle parti evidenziate? / Infine, guardiamo l'ultimo testo: che cosa potete dirmi delle parole evidenziate? Come sono rispetto alle parole della conversazione e alle parole usate nel testo sulla Tachipirina?

consiste perlopiù in tecnicismi, spesso estranei alla lingua comune, in un bugiardino, e viceversa in similitudini (*è un forno*), parole ed espressioni colloquiali (*si crepa; c'hai*) e semanticamente più generiche e vaghe (*va* in luogo di *funziona*) nel parlato colloquiale; quest'ultimo, a sua volta, si distanzia dal parlato formale dell'ultimo testo, che esibisce soluzioni ricercate, più adeguate alla formalità della situazione (*porgere un cordiale benvenuto* in luogo di *salutare*). Così per la sintassi, si è rilevata la maggiore estensione del testo scientifico, compensata da un maggiore ordine delle informazioni, possibile per la gerarchizzazione ottenuta con l'ipotassi, in opposizione al testo molto più conciso e volutamente più criptico del messaggino. Ancora diversa è risultata la sintassi della conversazione, dove è facile che occorran frasi nominali (*caldo, no?*).

Proprio la spiccata confidenza dei giovanissimi con l'italiano digitato, trasmesso scritto fortemente compromesso con l'oralità (Prada, 2015: 17-21), rende preferibile dare la priorità sulla trattazione all'asse diamesico, distinguendo le specificità dell'uno e dell'altro polo. In particolare, si è ritenuto opportuno soffermarsi sulla ammissibilità nel parlato di elementi impliciti, data la loro immediata reperibilità nel contesto di enunciazione e nel cotesto della conversazione, e viceversa sulla loro inadeguatezza nello scritto. Gli impliciti nel testo, infatti, abbondano nell'e-taliano informale dei giovanissimi (Dota, 2019a), debordando nelle scritture universitarie (Prada, 2009: 244 e ss.) e prima scolastiche a vocazione formale (Giscel Veneto, 2014), come si evince pure da alcuni estratti dai riassunti; negli incipit i diversi scriventi omettono di specificare che l'incremento conosciuto dal social network riguarda le iscrizioni di nuovi utenti, producendo frasi semanticamente mutile²⁹:

- 10) Facebook dal 2008 ha registrato un aumento vertiginoso soprattutto in Italia.
- 11) Facebook è stato il social media che in Italia ha registrato l'incremento più alto.
- 12) "Facebook" nel 2008 è stato il social media che in Italia ha avuto lo sviluppo più alto.
- 13) Facebook, uno dei maggiori, se non il più grande social media, dal 2008 ha avuto un incremento più vertiginoso.
- 14) Nel 2008 i social media hanno avuto un incremento elevatissimo.
- 15) Facebook nel 2008 in Italia ha avuto un forte incremento.

Altri impliciti, più corposi, si riscontrano in diverse altre porzioni del testo, già poco comprensibili per il concorso di altre mancanze:

Infatti i social sono nati per soddisfare l'appartenenza e la voglia di apparire. per questo motivo ci facciamo apparire come vorremmo essere e per ciò le persone postano solo le cose che vogliono far vedere agli altri, se esistono le persone selettive esistono le persone che non distinguono e postano ogni cosa che gli capita anche molto personali,

²⁹ Va detto che l'originale è altrettanto manchevole: «E in effetti è senz'altro il social media che in Italia nel 2008 ha registrato l'incremento più vertiginoso». Sull'errata comprensione del testo originale, evidente nell'ultimo esempio, si veda *infra*.

Si è allora introdotta la questione, focalizzando gli impliciti presenti nel primo testo orale presentato, trasposto in una forma massimamente esplicita.

<p>Caldo, no? C'hai ragione, è proprio un forno! Il condizionatore non va. Ci fosse una volta che trovo un treno col condizionatore che va. Beh, apri il finestrino che si crepa.</p>	<p>"Fa caldo in questa carrozza in cui ci troviamo io e te, oppure mi sbaglio?" "C'hai ragione, la carrozza in cui ci troviamo è proprio come un forno! In questa carrozza il condizionatore non va. Ci fosse una volta che trovo un treno con il condizionatore che va. Beh, apri il finestrino che si trova vicino a te, che si crepa.</p>
---	--

Si è potuto notare quanto nell'oralità non venga espresso, potendo confidare sulla condivisione del contesto di enunciazione e sulla compresenza degli interlocutori, fattori sui quali il testo scritto, soprattutto formale, non può contare.

Un altro esercizio ha invece permesso di constatare meglio come la variazione di registro, applicata a un medesimo testo, agisca sui diversi livelli linguistici: è stato proposto un testo decostruito con più opzioni (vd. Appendice) tra le quali gli studenti dovevano scegliere in base agli abbinamenti di scopo e destinatari preliminarmente selezionati tra le tre possibilità proposte (definizione per una enciclopedia di anatomia per studenti universitari; articolo su una rivista di divulgazione scientifica per lettori curiosi ma inesperti; aggiornamento sulla lezione a un compagno / compagna assente per studenti di scuola superiore). Gran parte degli studenti ha scelto di ricomporre il testo secondo la prima o secondo l'ultima proposta: la definizione enciclopedica da un lato e l'aggiornamento sulla lezione a un proprio pari dall'altro combaciano, infatti, con i poli della diafasia (molto formale vs informale) e della diamesia (scritto scritto vs parlato), cui corrispondono elementi linguistici in distribuzione dicotomica ed esclusiva, dunque facilmente riconoscibili. Nondimeno l'esercizio resta utile per constatare l'intensità di variazione cui un medesimo testo può essere sottoposto, nonché per comprendere la necessità di fissare preliminarmente alcuni parametri (scopo del testo e suoi destinatari) indispensabili per compiere scelte linguistiche più consapevoli, prima di incominciare a scrivere.

A questo scopo, in via intuitiva, è stato chiesto agli studenti di abbinare a ciascuna coppia scopo-destinatario la varietà di italiano ritenuta più consona tra quelle elencate (italiano tecnico-scientifico, italiano neostandard, italiano colloquiale o digitato informali), nelle quali sarebbero rientrate le diverse scelte di lingua da loro compiute. Se non è opportuno a questo grado dell'istruzione presentare e descrivere i tratti propri alle molteplici varietà dell'italiano contemporaneo, d'altra parte introdurre il modello ortogonale di Berruto (2012) o di Antonelli (2016) può essere utile per far meglio comprendere, in modo icastico, che possono essere distinti tanti italiani diversi in relazione ad alcune condizioni (*medium*, situazione, caratteristiche socio-economiche del parlante o scrivente, provenienza geografica), ciascuno dei quali risulta essere più adeguato, se non coartato, per i diversi testi producibili.

L'idea di doversi attenere a un modello, che inizialmente si conosce solo intuitivamente, può fungere da bussola per l'attività di scrittura.

6.2. La punteggiatura

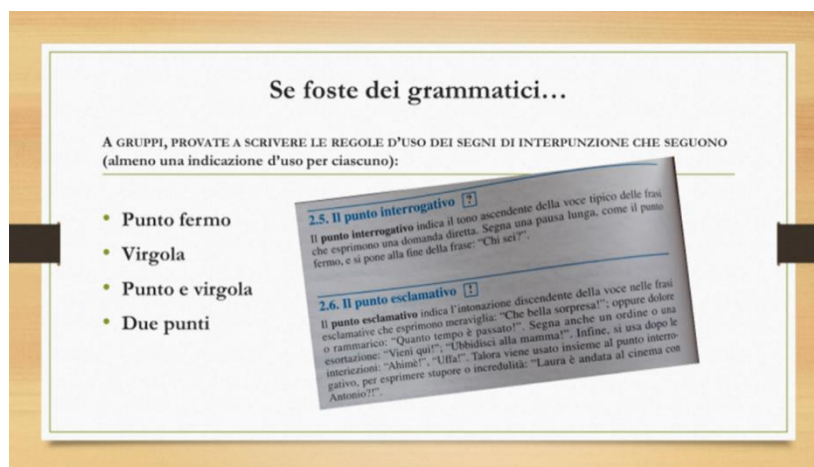
Anche durante gli incontri successivi si è cercato di fare leva su concetti intuitivi e di impiegare perlopiù un metodo induttivo³⁰, richiamando le conoscenze presumibilmente note ai ragazzi, che talvolta possono confliggere con una didattica varietistica.

Il modulo sulla punteggiatura, ad esempio, è stato avviato dall'osservazione di un altro stralcio di testo, estrapolato dalla sezione dei commenti di una pagina del social network Instagram, in cui l'interpunzione – quando presente (vd. Dota, 2019c) – ha una preta funzione emotivo-espressiva. Coerentemente con quanto appreso nel primo modulo, agli studenti è stato chiesto di valutare lo scopo, la funzione e la correttezza degli usi interpuntivi in relazione al tipo di testo, qui riprodotto:

- Ma questi pensano che gli animali sono pupazzi !!!!??
- Ci vuole una bella mente malata per pensare addirittura che sono drogati!!!
- Purtroppo c'è sempre gente che non capisce il mondo felino...vi mandiamo un meow gigante da Cagliari!
- I vostri gatti sono splendidi e chi dice queste cose non capisce niente di gatti !!!
- Assolutamente vero!!!!!!

La norma linguistica monolitica introiettata durante il percorso scolastico non poteva che produrre una censura inappellabile e indiscriminata di questi usi: è annosa, infatti, la refrattarietà delle grammatiche scolastiche a un approccio varietistico alla lingua (Fiorentino, 1997; Tassoni, 1992). Quelle stesse preconoscenze, d'altra parte, strettamente aderenti allo standard, sono risultate utili per approcciare il nucleo tematico della lezione, ossia l'uso della punteggiatura nei testi formali, dunque con perlopiù funzione segmentatrice-sintattica e metalinguistica, e con particolare riguardo per l'uso della virgola – spesso abusata–, del punto e virgola e dei due punti. I ragazzi, infatti, hanno esplicitato le nozioni teoriche a loro note circa l'uso dei segni interpuntivi attraverso un'attività guidata, consistente nella enunciazione di almeno una regola d'uso relativa a ciascun segno di punteggiatura, da esemplificare opportunamente.

Figura 2. La diapositiva con l'attività utile a esplicitare le conoscenze note sull'uso della punteggiatura



³⁰ Sull'efficacia dell'approccio induttivo si veda il contributo di Eugenio Salvatore in questi Atti.

L'attività di riepilogo delle regole d'uso per i testi formali, che ha permesso di far emergere le conoscenze note esposte poi *in plenum*, è stata integrata dall'osservazione di una serie di campioni testuali nei quali erano mescolati usi interpuntivi corretti e scorretti. Gli studenti dovevano individuare questi ultimi e giustificarne l'erroneità o l'inadeguatezza in relazione al dominio formale, integrando con le nuove informazioni lo specchio riepilogativo prodotto con la prima attività.

Figura 3. Le indicazioni per la tabella riepilogativa sulla punteggiatura nei testi formali

ORGANIZZA LA TABELLA COSÌ:

La punteggiatura nei testi scritti formali		
SEGNO DI PUNTEGGIATURA	QUANDO SI USA	ERRORI
PUNTO FERMO		
VIRGOLA		
PUNTO E VIRGOLA		
DUE PUNTI		

Gli usi interpuntivi focalizzati in questo secondo esercizio corrispondono agli errori più frequenti commessi nei testi formali, anche da scriventi universitari (Prada, 2009: 237 e ss.; Rossi e Demartini in questi Atti) e naturalmente rintracciati negli elaborati preliminari al PON (cfr. par. 4.2):

- uso della virgola tra soggetto e verbo, soprattutto quando il primo è molto pesante o quando corrisponde al tema che lo scrivente desidera, anche inconsapevolmente, enfatizzare («le identità virtuali che è possibile incontrare navigando sui social, non sono sempre descrizioni appropriate»; Secondo lo studioso R. Zhao i profili Facebook, sono il ritratto ideale, «la distanza fisica dal social media, rende maggiore la presenza di esso nelle nostre vite»³¹);
- uso della virgola tra verbo e suoi argomenti interni («un'avventura raccontata ai genitori risultava, anche solo lievemente diversa da quella detta agli amici»; «ogni utente ha etichettato come “amico”, le persone con le quali egli si è relazionato», R. Zhao afferma, che i nostri profili rappresentano ciò che vorremmo essere);
- uso della virgola in luogo del punto e virgola, all'interno di frasi complesse che contengono già elenchi o che sono costituite da unità informative affini ma diverse («Sta diventando sempre più difficile gestire la propria presentazione, però è possibile aggiungere sempre nuovi contenuti al proprio profilo, così dà raggiungere le persone

³¹ Naturalmente il tema può essere isolato dalla virgola anche quando non coincide col soggetto sintattico: «ogni versione avrebbe avuto dettagli differenti mentre con Facebook, la comunicazione non è mirata», «Si è verificato che per gli italiani, esso rappresenta un modo innovativo di tenere contatti a distanza».

interessate, però facendo questo, si conclude di creare un profilo di facile accesso per tutti i conoscenti»);

- uso dei due punti in elenchi direttamente legati al verbo.

Sono stati oggetto di riflessione anche usi interpuntivi virtuosi, ma forse meno noti, come i due punti in luogo di congiunzioni esplicative-consecutive (*infatti, quindi*), nonché l'uso del punto prima di *E* e *Ma* connettivi testuali, naturalmente sanzionato *a priori* dalla competenza linguistica degli studenti sulla base di quanto introiettato negli anni scolastici precedenti³².

6.3. Lessico e dizionari

Esercizi di individuazione degli errori sono stati impiegati anche nelle lezioni incentrate sul lessico e sull'uso dei dizionari.

Padroneggiare correttamente le innumerevoli risorse del patrimonio lessicale non è impresa semplice³³: come mostrano gli elaborati già citati, frequenti sono le selezioni analogiche, semanticamente affini («si conclude di creare un profilo» in luogo di *si finisce per creare*, «Per questo motivo [il self-presentation] viene studiato su vari campi» invece di *ambiti*, «da posizione di “amici”» o «il titolo di “amico”» in luogo di *lo status*, ecc.) o vagamente assonanti col lessema appropriato («l'aderenza a un social» in luogo di *adesione*; *premura* in luogo di *pudore* o forse *remora* in «utenti che con nessuna premura pubblicano sui social post o commenti che, oltre alla sfera sociale riguardano anche la sfera privata»), non pienamente disponibile o consolidato, nel significato e nelle sue possibili combinazioni sintagmatiche, nel vocabolario mentale dello scrivente³⁴.

Pure problematica è l'individuazione di sostantivi o sintagmi nominali che fungano da costituenti anaforici per la progressione a tema costante del testo: nei riassunti, più scriventi riprendono il nome *Facebook* con i lessemi *posto* e *luogo*. Gli epiteti sono emanazioni della metafora, ormai lessicalizzata, per la quale Internet equivale a uno spazio virtuale, nel quale i social network fungono da piazze virtuali; il web stesso, del resto, è «impostato, percepito e fruito come uno spazio» (Calvo, 1996: 210)³⁵. Se queste denominazioni non sono marcate per la vulgata, dunque sono adeguate a un italiano informale, sia esso parlato o scritto, sono tuttavia contestabili per un testo a vocazione formale e referenziale. Numerose, infatti, sono le stonature provocate dalla incongruenza delle selezioni lessicali con il registro atteso: diffusissimi negli elaborati sono i genericismi come *cosa*³⁶ («alcuni postano qualsiasi *cosa*», «puoi presentare infinite *cose* [...] e ognuno può leggere tutte le *cose* altrui», «pubblicano indiscriminatamente qualsiasi *cosa*», «però le *cose* possono essere viste da tutti»), *gente* («la *gente* considerata “amici” sui social», «la *gente*,

³² Sulle proscrizioni scolastiche di *E* e *Ma* a inizio di frase, a fronte della loro piena cittadinanza nei classici della letteratura italiana, si veda Sabatini (2004).

³³ Secondo i rilievi in Serianni (2019: 31), ancora nelle secondarie di secondo grado «Il lessico è costantemente la carenza più frequente». Fenomeni analoghi a quelli commentati in questa sede, e in particolare l'oscillazione tra la «propensione alla genericità» e i «numerosi tentativi di servirsi di parole non ancora pienamente padroneggiate» sono rilevati anche in scriventi delle scuole medie di una particolare area di italofoonia qual è il Canton Ticino (Demartini, Fornara, 2019).

³⁴ Il processo è affine alla coniazione di malapropismi, tipici della varietà di italiano popolare cui, per alcuni studiosi, può essere ricondotto l'italiano in formazione dei parlanti in età scolare (cfr. Berruto, 2012: 135).

³⁵ Qualcuno scrive persino di *affluenza* nel social («Facebook è in Italia il social media che ha riscontrato un [sic] affluenza maggiore»).

³⁶ Invero presente anche nel testo originale, esempio di italiano giornalistico dell'uso medio.

nell'era pre-Facebook, aveva una versione differente», «Infatti molta *gente* è iscritta», «per far conoscere alla *gente*», «Ormai la *gente* non pubblica più», plastismi come *al giorno d'oggi* («gli utenti, *al giorno d'oggi*», «*al giorno d'oggi* Facebook è sicuramente il social media», «*al giorno d'oggi* invece»), insieme ad altre scelte isolate ugualmente fuori registro («la voglia di farsi vedere e di *sbirciare* le vite altrui»). L'ossessione per la *variatio* infine, ben introiettata dai ragazzi³⁷, può concorrere alla selezione di sinonimi aberranti e del tutto sfalsati rispetto alla tipologia di discorso in atto: così *penisola italica* in «Risulta però che la penisola italica sia unita tramite una fitta rete di contatti» sostituisce *utenti italiani*, nella riscrittura della frase l'originale «per gli utenti italiani Facebook rappresenta uno strumento comodo ed economico per tenersi in contatto»; oppure *confortevole* nella riscrittura della medesima proposizione: «Per gli italiani Facebook rappresenta uno strumento poco costoso e confortevole per comunicare»; o ancora *audience*, del resto presente anche nel testo originale, per l'insieme dei seguaci («Il risultato è quello di rivolgersi all'*audience* senza sapere che [...]»); altrove Facebook stesso, malgrado la quotidianità dei giovani scriventi con il social e quindi col suo sottocodice, è sostituito da *apparecchio*, *attrezzo*, *strumento*, ecc., così come l'*utente* diventa *soggetto*, *individuo*, ecc. Date queste premesse, la lezione sul lessico ha riguardato principalmente la categoria dei sinonimi e l'allenamento a una più adeguata selezione degli stessi in relazione al registro atteso, dunque in relazione alle varietà della lingua più pertinenti al tipo testo che si intende progettare e all'effetto che si vuole sortire.

Figure 4 e 5. Le diapositive sull'uso consapevole dei sinonimi

I SINONIMI

I sinonimi hanno lo stesso significato, o un significato molto simile, ma appartengono a diverse varietà della lingua:

- **Varietà geografiche:** *gruccia, ometto, omino, stampella, uomo morto...*
- **Varietà cronologiche:** *beltà / bellezza*
- **Varietà relative alla situazione** (registro formale, neutro, informale, trascurato ecc.): sono *adirato / arrabbiato / incavolato / incazzato*

Quando scegliamo una parola tra i **sinonimi** disponibili dobbiamo **considerare il tipo di testo** che stiamo scrivendo e **quale varietà di italiano è più adeguata** a quel testo.

Inoltre, la presenza di un sinonimo in luogo di un altro dà alcune informazioni sul narratore, in particolare rispetto al suo atteggiamento verso il narrato; il sinonimo, infatti, può rivelare:

- la partecipazione affettiva del narratore (*babbo, papà* vs *padre*);
- la valutazione del narratore (*strimpella* – valutazione negativa – vs *suona*).

Quindi la **scelta di un sinonimo** dipende anche dagli **effetti** che vogliamo suscitare in chi legge il nostro testo; in altre parole, la scelta di un sinonimo **dipende anche dallo scopo del nostro testo**.

³⁷ Insieme all'ortografia, infatti, è uno degli obiettivi sempreverdi della scure correttoria degli insegnanti.

Una maggiore familiarità con le marche d'uso (*fam.* 'familiare, informale', *lett.* 'letterario', *pop.* 'popolare', *spreg.* 'spregiativo', ecc.) e con la consultazione ragionata di quei dizionari che le impiegano, come il *Dizionario dei sinonimi e dei contrari* Treccani, può senz'altro giovare al miglioramento della competenza lessicale. Il Dizionario Treccani è parso appropriato sia per la sua disponibilità gratuita in rete, caratteristica che lo rende più appetibile per i giovanissimi, sia per la simbologia intuitiva impiegata nell'opera per segnalare, tra una serie di parole, i rapporti di maggiore, minore o uguale intensità o di registro.

Figura 6. La diapositiva sulle marche d'uso e sui simboli in alcuni lemmi del *Dizionario Sinonimi e Contrari* Treccani

◦ **Quando consulto il dizionario dei sinonimi, come decido qual è il sinonimo più adeguato al mio testo?**

Controllo le **MARCHE D'USO**, cioè le etichette che indicano a quale varietà della lingua appartiene un sinonimo:

sgraziato /zgra'tsjaato/ agg. [der. di *grazia*, col pref. *s-* (nel sign. 2)]. - 1. [privo di grazia, di bellezza, di armonia: *un fisico s.*] ≈ brutto, goffo, (**pop.**) racchio, (**spreg.**) ranocchiesco. ↑ deforme. ↔ aggraziato, armonioso, avvenente, bello, (**fam.**) carino, grazioso, leggiadro

bellezza /be'l'ets:a/ s. f. [der. di *bello*]. - 1. a. [l'essere bello, di persona] ≈ avvenenza, (**lett.**) beltà, (**lett.**) venustà.

◦ Non tutti i dizionari contengono le marche d'uso. Un dizionario che le contiene è il **Dizionario dei sinonimi e dei contrari Treccani online**:
http://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/vocabolario/Sinonimi_e_Contrari/

◦ Non basta, però, consultare solo le marche d'uso ...

Ulteriori infrazioni lessicali sono imputabili alle violazioni delle solidarietà lessicali e delle collocazioni, come si vede ad esempio in «il primo passo è la fondazione di un profilo»: il lessema *fondazione* può co-occorrere, dunque ha una solidarietà semantica, con lessemi quali *città*, *partito*, *metodo* (f. di una città, di un partito, di un metodo, ecc.), ma non con *profilo* di un social network, per il quale sono più indicati *creare* o *aprire*; oppure in “veniva scelta quale parte raccontare a seconda dell'impressione che si voleva dimostrare”, *impressione* può co-occorrere con i verbi *dare*, *destare*, *fare*, *suscitare*, ma non certo con *dimostrare*. Le violazioni delle solidarietà lessicali potrebbero essere altresì indotte dalla ricerca spasmodica di un sinonimo che risponda alle attese di un testo formale, perciò contenente un lessico più ricercato, ovvero che occorre con minore frequenza nel lessico speso quotidianamente dallo studente; si veda ad esempio *intrigante*, impiegato per il più banale *interessante*, ma riferito alla presentazione del sé sul social: «Fra tutte le sue modalità, tra le più *intrigante* vi è quella di presentarsi».

L'uso accorto dei dizionari può rendere lo studente più consapevole dell'esistenza di specifiche solidarietà semantiche e per consolidarne l'uso corretto; un utile suggerimento alla selezione del sinonimo corretto, infatti, deriva dalla ripartizione stessa dei sinonimi in categorie (come nel *Dizionario dei sinonimi Treccani*) o dall'evidenziazione delle collocazioni possibili (come nel *Dizionario di Italiano Sabatini-Coletti*).

Figura 7. La diapositiva sulle indicazioni delle solidarietà semantiche in due dizionari

Come faccio a sapere se due parole sono solidali tra loro?

Posso consultare un vocabolario; ad esempio, posso consultare il Dizionario Treccani on line, facendo attenzione alle categorie tra parentesi quadre:

bellezza /be'l:ets:a/ s. f. [der. di bello]. - 1. **a.** [l'essere bello, **di persona**] ≈ avvenenza, (lett.) beltà, (lett.) venustà. † fascino, grazia, leggiadria. ↔ bruttezza. † deformità, mostruosità. • Espressioni: istituto (o salone) di bellezza → □; prodotto di bellezza → □. **b.** [**di luoghi**] ≈ amenità. † incanto, magnificenza, splendore. ↔ bruttezza, bruttura, squallore. † orrore. **c.** [**di cose**] ≈ armonia, equilibrio, proporzione. ↔ bruttezza, disarmonia, sproporzione, squilibrio. **d.** [**di gesti, sentimenti e sim.**] ≈ bontà, magnanimità, nobiltà. ↔ abiezione, bassezza, sconcezza.

Oppure:

http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/I/incorreggibile.shtml
(Dizionario Italiano Sabatini Coletti)

incorreggibile

[in-cor-reg-gi-bi-le] agg.

- 1 Che niente e nessuno può persuadere ad abbandonare abitudini viziose, a modificare in meglio il proprio modo di essere **SIN** incallito, irriducibile: *i. bugiardo; i. pessimista*
- 2 **estens.** Radicato: **vizio i.**; impossibile o difficile da correggere: **difetto fisico i.**
- • **avv.** incorreggibilmente, senza possibilità di cambiare in meglio
- • sec. XIV

Il Dizionario di Sabatini-Coletti è efficace per arginare anche un'altra debolezza ricorrente negli scritti degli studenti, anche universitari (si vedano i rilievi e le osservazioni di Alessio Ricci, Fabio Rossi e Fabio Ruggiano in questi Atti): le reggenze preposizionali dei verbi e delle locuzioni avverbiali, notoriamente fallibili negli apprendenti di italiano L2 per la scarsa salienza fonica, ma parimenti problematiche per i parlanti madrelingua, anche per il concorso dei sostrati regionali o di meccanismi analogici. Negli elaborati di cui si è detto al par. 4.1. si riscontrano, ad esempio, *contare in* invece di *contare su* («Per far sì di riacquistare questa propria gestione si può contare nell'accesso di reti altrui»), *comprendere di* in luogo del semplice *comprendere* (forse interferito con *rendersi conto di*: «ciò può farci comprendere del fatto che»), *mirare su* in luogo di *mirare a* («post e foto che saranno mirati su determinati argomenti»), *in modo di* in luogo del corretto *in luogo da* («si pubblica post limitati ad alcuni settori, in luogo di eliminare argomenti ritenuti inadeguati»), *riguardanti a* in luogo del semplice participio, probabilmente sul modello della locuzione avverbiale *riguardo a* («Alcuni condividono post riguardanti ad argomenti limitati»), ecc..

Focalizzando la struttura argomentale dei verbi, per ciascun significato il DISC informa il consultante, in modo evidente, se gli argomenti del verbo sono o non sono retti da una preposizione (ad es. *regalare*, nel suo significato primario, segue la struttura [sogg-**v-arg-prep.arg**]), specificata poi nelle definizioni e nelle esemplificazioni; anche per le locuzioni preposizionali la preposizione è ben evidenziata (ad es., s.v. *relazione*: **loc. prep. in r. a.**, con riferimento a).

Figura 8. La diapositiva sull'utilità del DISC per focalizzare le reggenze preposizionali dei verbi

I DIZIONARI DELL'USO

- I dizionari dell'uso registrano le parole della lingua contemporanea, ma prendono in considerazione anche le parole del passato, le varietà regionali e le voci letterarie.
- Un dizionario dell'uso è il DISC - Dizionario italiano Sabatini Coletti.
- Il DISC può aiutarci a non sbagliare la costruzione della frase e la scelta della preposizione che un verbo può richiedere in base al suo significato. Come?

• **immettere**
[im-mét-te-re] v. (irr.: coniug. come mettere)

- **v.tr.** [SOGG-V-ARG-PREP.ARG]
1 Far entrare qlco., spec. una sostanza liquida o aeriforme, in altro; introdurre SIN **inserire**: *i. aria NEI polmoni*; **introdurre** e far circolare: *i. denaro SUL mercato*
- 2 **Dati**. Introdurre dati nella memoria di un computer
- **v.intr. (aus. essere)** [SOGG-V-PREP.ARG] Detto di una strada, di un passaggio, condurre in un luogo SIN **portare**, **sboccare**: *il corridoio immette nella sala*
- **immettersi**
v.rifl. [SOGG-V-PREP.ARG] Entrare, introdursi IN qlco., detto spec. di veicoli: *i. in autostrada*

6.4. Coesione e coerenza

Il tema più spinoso, e forse prevedibilmente (dati i rilievi recenti sulla competenza testuale degli adolescenti³⁸), si è rivelato essere la coesione del testo.

Negli elaborati preliminari al progetto si rintracciano strategie ricorsive per assicurare la progressione tematica spesso banali, sebbene almeno in parte prevedibili, trattandosi di prodotti di competenze linguistiche ancora acerbe, permeabili ai travasi dell'oralità nello scritto. Nella fattispecie ricorrono:

- il pronome dimostrativo *questo* e derivati come incapsulatore anaforico della porzione di testo precedente («negli ultimi anni, *questo* ha portata all'interesse», «*Questa* a volte può portare», «*questo* è dovuto al fatto che non si ha il contatto con le persone amiche», «Nonostante *questo* a volte si pubblicano contenuti inappropriati», «ma alle volte dietro a *questo* si cela il desiderio di essere visibili», «*questo* deriva da due bisogni essenziali»);
- nella medesima funzione, occorrono il pronome dimostrativo *ciò*, marca tipica dei testi scritti sorvegliati³⁹ («al tempo stesso *ciò* permette anche di conoscere», «*ciò* può essere visto come un semplice favore», «*ciò* può venire in base a una selezione delle informazioni», «e *ciò* permette di soddisfare due grandi necessità», «*tutto ciò* attraverso il controllo delle nostre informazioni che rendiamo pubbliche. La rappresentazione di Sé, e meglio di come aspiriamo ad essere, può essere quindi una selezione della realtà; *ciò* viene determinato da post e foto») e, in misura minore, i sintagmi *la cosa*, *cosa che* («*La cosa* terrificante è *che*», «*Cosa che* nel periodo prima di Facebook non c'era»; cfr. i

³⁸ Serianni, Benedetti (2009), Ruggiano (2011), Boscolo, Zuin (2015: 181 e ss), Rossi (2019: 65), Demartini, Fornara (2019: 304-307).

³⁹ Anche dalla grammaticografia passata, *ciò* è ritenuto «raro nel parlar familiare, ma frequentissimo negli scrittori» (Fornaciari, 1884: 82).

rilievi in Dota, 2019b per l'italiano L2);

- insistente ripresa dei costituenti attraverso sintagmi nominali contenenti l'aggettivo dimostrativo *questo*, che conferisce al discorso un elevato carattere indessicale e "visivo", più affine al parlato in presenza che a uno scritto formale («quando si scarica *questa applicazione*», «perché *su questo social media* puoi presentare infinite cose», «Una volta installato *questo social*», «per far sì di riacquistare *questa propria gestione*», «con *questo social* è possibile arricchire i profili», «però, utilizzando *questo social*, si può accedere più facilmente», ecc.);
- uso del deittico spaziale *qui*, che struttura il testo secondo le modalità appena ricordate e funge nel contempo da incapsulatore («*Qui*, secondo una ricerca effettuata, si racconta di quel che si vuole essere», «una delle principali azioni svolta non appena diventati utenti consiste nella creazione di un profilo: *qui* ognuno svolge una presentazione», «qui si distinguono»).

D'altro canto, abbondano veri e propri errori morfosintattici. In primo luogo, quando sarebbe necessario attivare la coesione a distanza, non di rado gli scriventi non ricordano (e non si curano di rintracciare o controllare) le caratteristiche morfologiche del sintagma nominale che funge da controllore della catena anaforica che stanno imbastendo; non recuperandolo, attribuiscono ai componenti della catena anaforica in corso di progettazione altre caratteristiche, sulla base di un nuovo sintagma controllore forse spuntato nel flusso di coscienza, ma non verbalizzato in precedenza, come nei campioni che seguono:

*Una volta registrati al social bisogna presentarsi, creandosi un profilo inserendo le informazioni personali e "farsi degli amici" cioè quelle persone con cui **egli** si è creato delle relazioni ma non reali.*

*Il contatto fisico tra le **persone** non è fondamentale per mantenere il rapporto con **essi**.*

*Secondo uno studioso, R. Zhao, nella piattaforma di Facebook non è presente la nostra vera immagine, ma **di come** vorremmo essere.*

Scarsamente padroneggiati sono pure i legami affidati ai pronomi relativi analitici⁴⁰ («La prima operazione da fare è registrarsi *in cui* chiede una presentazione di se», «in contatto con le persone *a cui abbiamo legato*», «a seconda della persona *a cui si stava* condividendo», un racconto risultava diversi in base *a chi* veniva raccontato e *che* visione di sé si voleva dare; una storia poteva prendere una piega diversa in base *a chi* veniva raccontata / un racconto poteva avere diverse sfaccettature in base alla situazione e agli interlocutori *alla quale* era destinato); non di rado, la relativa è introdotta dall'avverbio *dove*, anch'esso esprime un coesivo generico e spaziale, secondo una strategia ampiamente documentata nell'italiano popolare, che ricorre al *dove* «per realizzare il locativo in alternativa a Preposizione + *il quale/cui* [...] e in alternativa a *che* + clitico»⁴¹ («Un profilo *dove* [...]», «ciò richiede una propria presentazione, *dove* bisogna descriversi»,

⁴⁰ Cfr. i rilievi di De Palma (2016: 71-72) che, a fronte della constatazione delle crescenti difficoltà dei suoi studenti nella gestione dei relativi («nella traduzione, nella scrittura e nella decodifica dei testi letterari»), propone un curriculum verticale per la loro didattica.

⁴¹ Berruto (2012: 148); sull'italiano popolare si veda da ultimo Fresu (2016) e Fresu (2018) per i rilievi sul web.

«soprattutto nel duemilaotto, dove ha avuto la massima ascesa», «non come nell'era “pre-Facebook” dove una storia poteva prendere una piega», ecc.).

Nell'ambito della fragile *consecutio temporum* all'interno di frasi complesse («Prima di Facebook le persone che *sono tornate* da un viaggio»; «R. Zhao afferma che gli account di facebook non *siano* la presentazione di sé»; «Gli enti di una ricerca condotta sugli utenti italiano riportano però che, piuttosto che un modo per ostentare la propria vita ideale o la propria intimità, Facebook *risulti* essere forte di confronti reciproci»), si riscontrano cospicue attestazioni di *gerundium pendens*: la frase implicita al gerundio possiede naturalmente un legame pragmatico con la porzione testuale antecedente, ma non è agganciata morfosintatticamente al soggetto del verbo finito cui dovrebbe collegarsi; il gerundio, dunque, funziona come un complementatore generico, introduttore di un'informazione aggiuntiva. Di seguito alcuni *specimina*:

quella selettiva, dove i post sono limitati ad alcuni settori, *ritenendo* altri troppo personali

la prima presentazione può essere tuttavia universale, *pubblicando* ogni genere di post al fine di comunicare spontaneità.

Si è verificato che per gli italiani, esso rappresenta un modo innovativo di tenere contatti a distanza, un modo più veloce ed efficace per migliorare sé stessi ma anche gli altri, dunque *facendoci capire* che non deve sempre essere visto come una cosa negativa.

Altri postano qualunque cosa non rendendosi conto che ciò che stanno condividendo verrà visto dai loro amici, *apparendo* spontanei.

L'errore, comprensibile nel flusso orale volatile e in continua riprogettazione, non è raro in scriventi inesperti e lo si riscontra talvolta persino in scriventi professionali (Serianni, 2006/2017: 168 e ss.); in tutti i casi, la modalità pragmatica della comunicazione prevale su quella sintattica⁴².

La predilezione per una progressione tematica per aggiunti e giustapposizione di informazioni ostacola l'uso opportuno dei connettivi, cui gli studenti ricorrono poco e talvolta male; si veda, ad esempio, l'uso di *inoltre* negli stralci seguenti, rielaborazione delle porzioni di testo riprodotte a fianco:

LE RISCRIITTURE DEGLI STUDENTI	IL TESTO ORIGINALE
Questo perché non ci si accorge che ciò verrà poi visto da tutti i propri “amici”. <i>Inoltre</i> un ragazzo nel 1970 avrebbe raccontato di un suo viaggio [...] in modi differenti.	La lontananza fisica, infatti, rende il contatto meno evidente, ma non per questo meno presente. Nell'era pre-Facebook uno stesso racconto poteva prendere forme diverse a seconda del contesto e degli interlocutori ai quali era destinato. Un giovane di ritorno da un viaggio nel lontano 1970 avrebbe raccontato una parte del viaggio ai genitori.

⁴² Altri effetti di questa circostanza nelle scritture dei giovanissimi si possono leggere in Dota (2019: 150 e ss.).

Spesso infatti le richieste di amicizia nascono la necessità di voler essere visti e di vedere gli altri.

Inoltre lo studioso R. Zhao sostiene che i profili Facebook non rappresentano ciò che siano

lo status di “amici”, attribuito a semplici conoscenti, può sembrare il frutto di una pura cortesia, ma spesso nasconde un desiderio narcisistico di essere visibili e di vedere – in cambio – le vite altrui. Secondo lo studioso R. Zhao i profili di Facebook sono, più che identità reali, la rappresentazione ideale

Durante l'incontro, precipuamente dedicato alla coesione, sono stati analizzati tutti gli elementi che cooperano alla coesione, dall'articolo ai pronomi, ai sintagmi nominali ai verbi, fino ai connettivi, segnali espliciti della struttura del testo. Sulla scorta di uno spunto di Notarbartolo⁴³, si è invitato a considerare il testo non tanto per il suo contenuto, ma per “ciò che esso fa”, ossia, utilizzando un altro paradigma teorico, a considerare a quali mosse comunicative il testo ricorre e quali sono gli snodi argomentativi che lo strutturano.

Figura 9. La diapositiva sull'uso dei connettivi e sulla nozione di testo come esito di una sequenza di mosse comunicative

● **(concetto generale)** L'e-mail, o posta elettronica, è diventata uno degli strumenti di comunicazione più usati da un numero sempre maggiore di persone nel mondo. Sono miliardi i messaggi di posta elettronica inviati in un anno per dialogare, lavorare, mandare e ricevere informazioni di vario tipo.

(tema) Quali sono i vantaggi dell'e-mail? **(prima prova)** Innanzi tutto è veloce, perché arriva in tutto il mondo nel giro di pochi minuti; **(seconda prova)** in secondo luogo essa è economica; **(prova ulteriore)** inoltre permette di comunicare contemporaneamente con un numero indefinito di persone; **(ultima prova)** infine consente di allegare al messaggio che si spedisce documenti complessi, come lettere lunghe, relazioni di lavoro, articoli di giornale, capitoli di libri, grafici, immagini.

(citato tema) È anche sicura, perché le lettere non si perdono e si possono conservare; ha il vantaggio di riportare sempre il nome del mittente, la data e l'ora di spedizione, anche se non li scriviamo, e di comunicarci se il destinatario ha ricevuto e aperto il messaggio.

(ricapitolazione intermedia) Questi motivi fanno capire quindi perché l'e-mail sia sempre più usata e sia considerata la posta del presente.

(citato tema) L'e-mail ha avuto anche un altro merito: quello di avvicinare alla scrittura molte persone che prima usavano poco la scrittura per comunicare.

(sintesi conclusiva) In breve, concludendo, l'e-mail offre il vantaggio di comunicare velocemente con persone di tutto il mondo, spendendo poco; di mandare comunicazioni di varia lunghezza (spesso anche molto brevi); comunicare con più persone contemporaneamente; inoltre ad altri i messaggi ricevuti; dialogare quasi in tempo reale, rispondendo ai messaggi ricevuti; allegare documenti anche complessi.

● **Che cosa fa questo testo?**

● il testo illustra un concetto (la diffusione delle email), pone una prima motivazione del fenomeno (i vantaggi di usare l'email), porta quattro prove; poi aggiunge un'altra motivazione (la sicurezza delle email); fa una breve ricapitolazione prima di introdurre l'ultima motivazione; infine, conclude facendo una sintesi di tutto.

All'incerta gestione dei connettivi e del testo concorre l'incerta e fallace ricostruzione dell'ordine degli eventi di un fatto e dei rapporti di implicazione tra gli stessi, su cui pure si è lavorato, ricapitolando preliminarmente alcune tra le relazioni logiche verosimilmente più documentate nei testi espositivo-informativi e argomentativi, insieme ai connettivi che potrebbero introdurre:

⁴³ Intervento tenuto in occasione dell'incontro “La grammatica e i suoi modelli: quali scegliere? Come insegnarla?” (8 novembre 2018, Università degli Studi di Milano), all'interno del corso di Perfezionamento *Insegnare l'italiano tra grammatica e linguistica: riflessioni teoriche e pratiche*. Si vedano inoltre Graffigna (2019: 388-389) e Notarbartolo (2019: 399-400).

causa (*poiché, dato che, siccome*) – conseguenza (*allora*)
 problema (*se, visto che*) – soluzione (*allora*)
 generale – esempio (*in primo luogo, in prima istanza; in secondo luogo, in seconda battuta ecc.*)
 processo – fasi
 generale – particolare
 tutto – parti
 concetto – contrasto (*d'altra parte, d'altro canto, tuttavia...*)

Per ragionare su che cosa sia la coerenza in un testo, è stato introdotto, infine, il concetto delle attese attivate dalle diverse tipologie testuali, ossia che la coerenza, nonché la struttura medesima del testo, è codificata nella tipologia, nel genere da produrre, nonché nel mezzo e nel destinatario prescelti. Per questo motivo, in un testo che si propone come riassunto di un articolo informativo, del quale deve riprodurre fedelmente la sequenza espositiva, un commento o una valutazione personale dello scrivente, l'uso del punto esclamativo, magari ammissibili in una recensione, infrangono la coerenza del genere testuale “riassunto” e le attese del lettore, come accade in questi estratti:

Si costruisce così un profilo, dove, partendo dalla descrizione della persona si passa foto, momenti di vita quotidiana, pensieri, insomma, si condivide di tutto!

All'interno dell'articolo viene presentato come argomento principale uno dei più conosciuti e usati tra social media: Facebook. In realtà il principale scopo dell'articolo in sé non è quello di valutare e recensire uno dei più utilizzati social media, bensì quello di accentuare il fatto che Facebook, [...] offre l'opportunità agli utenti di crearsi un'identità fittizia

D'altra parte, la coerenza concerne anche aspetti più minuti, che agiscono sin dal livello interfrasale, sulla continuità di significato, sul rapporto temporale e sui già citati rapporti logici, sui quali ci si è soffermati con alcuni esempi.

Figura 10. Esempi di frasi problematiche in relazione alla coerenza

- 1. *Ieri a Tokyo si è svolta la maratona vinta dall'azzurra Genovese dopo una grande rimonta mentre Luigi si tormentava per l'emicrania.
- 2. *Domani Carlo non andrà a scuola perché ieri doveva fare l'esame di guida.
- 3. *Giulia entrò nella stanza, si mise al tavolo di lavoro e Anna si mise a ballare.
- 4. *Chiara si coprì bene perché faceva un gran caldo.
- **continuità di significato** (in 1, l'emicrania di Luigi non ha alcun rapporto con la maratona di Tokyo; nel testo 4, la frase coordinata alla precedente "e Anna si mise a ballare" non è ha una chiara relazione di senso con le precedenti: l'inserimento del soggetto Anna non è contestualizzato come invece accade per il soggetto Giulia);
- **rapporto temporale corretto** (come in 2.; 2. sarebbe un testo se venisse riscritto così: Domani Carlo non andrà a scuola perché deve fare l'esame di guida.);
- **rapporto logico** corretto (in 4, le due azioni sono in contraddizione l'una con l'altra).

7. CONCLUSIONI

Educare alla varietà linguistica può disorientare, soprattutto gli adolescenti, inclini a richiedere regole certe, sempre valide, immutabili, sia per economicità, sia per continuità inerziale, difficilmente incrinabile, con l'educazione linguistica monolitica ricevuta sin dall'infanzia. L'idea di una lingua sempre uguale a se stessa, al di là dei contesti d'uso, degli scopi e dei destinatari, e di una grammatica proscrittiva e prescrittiva fino al dogma di fede, solletica persino il desiderio degli adulti, come dimostrano le reazioni degli internauti ai timidi tentativi, avanzati dall'Accademia della Crusca, di sensibilizzare gli italiani sulle varietà della loro stessa lingua madre (si pensi solo allo strepito dei social network intorno alla legittimità d'uso del tipo morfosintattico centro meridionale *siedi il bambino*, innescato dal travisamento di un articolo di consulenza linguistica di Vittorio Coletti⁴⁴).

Nondimeno l'educazione alla varietà resta un dovere della didattica della scrittura a scuola.

D'altra parte, l'occasione scrittorica da cui ha preso avvio il PON, ossia riassumere un testo espositivo (abilità cognitiva fondamentale, di sicura implicazione nello studio⁴⁵), ha portato alla luce almeno un'altra necessità: potenziare nel contempo le abilità di lettura e di comprensione del testo. Al fallimento del compito spesso ha concorso la mancata comprensione del testo originale, travisato in più punti, come mostrano alcune rielaborazioni estrapolate da elaborati diversi e riproposte di seguito a titolo esemplificativo a fronte del testo originale:

TESTO ORIGINALE	RIELABORAZIONI DEGLI STUDENTI
<p>La rappresentazione di sé ai tempi di Facebook</p> <p>Su Facebook hanno scritto in molti: post, ricerche, instant book e adesso anche tesi di laurea.</p> <p>E in effetti è senz'altro il social media che in Italia nel 2008 ha registrato l'incremento più vertiginoso.</p> <p>Tra gli aspetti più interessanti si riscontra lo studio delle modalità di self presentation, ovvero la presentazione di sé rivolta ad un pubblico non anonimo e che comporta scelte precise. Una volta iscritti al Social, la prima operazione consiste nel costruirsi un profilo e questo richiede innanzitutto una presentazione di sé che passa attraverso i contenuti base di descrizione del soggetto e si estende ai post condivisi e alla propria rete relazionale. La rappresentazione di sé si</p>	<p>Su Facebook hanno scritto in moltissimi su diversissimi argomenti</p> <p>Facebook viene utilizzato molto per scrivere</p> <p>Esso è il social media che nel 2008 ha generato più scalpore tra gli italiani</p>

⁴⁴ <http://www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/siedi-bambino-fallo-sedere>.

⁴⁵ Dato che «La testualità a dominanza espositiva – dei manuali scolastici, delle spiegazioni degli insegnanti e delle risposte alle interrogazioni o delle relazioni – è anzi il tipo di testualità più praticata a scuola» (Lavinio, 2000: 7).

misura quindi dalla condivisione di relazioni. Le 100/200 persone che in media ogni utente ha etichettato come 'amico' sono quelle con le quali egli si è relazionato effettivamente, ma di cui viene perduto il grado di intensità: lo status di "amici", attribuito a semplici conoscenti, può sembrare il frutto di una pura cortesia, ma spesso nasconde un desiderio narcisistico di essere visibili e di vedere – in cambio – le vite altrui. Secondo lo studioso R. Zhao i profili di Facebook sono, più che identità reali, la rappresentazione ideale di come ciascuno aspirerebbe ad essere nella vita vera, off-line; i nostri profili su Facebook non sarebbero dunque ciò che siamo, ma ciò che ci piacerebbe essere. A questo supplisce la Rete. L'adesione a un social permette allora il soddisfacimento di due primari bisogni dell'essere umano, quali l'affermazione di Sé e il bisogno di appartenenza. Predomina così la tendenza a comunicare agli altri il proprio Sé ideale, non quello reale, attraverso diverse strategie di controllo delle informazioni pubblicate.

La presentazione di sé può pertanto essere "selettiva", quando si pubblicano post limitati ad alcuni settori, al fine di parlare di temi abbastanza definiti ed eliminare argomenti ritenuti inadeguati o troppo personali per essere postati. In altri casi siamo invece di fronte alla capacità dell'utente di postare qualsiasi cosa senza curarsi della distinzione tra la sfera privata e quella sociale, in nome di una apparente spontaneità. Il risultato è che ci si rivolge potenzialmente all'intera audience senza la piena consapevolezza che ciò che si pubblica (foto, status, update, commenti, informazioni), verrà visto da tutti i propri contatti. La lontananza fisica, infatti, rende il contatto meno evidente, ma non per questo meno presente.

Nell'era pre-Facebook uno stesso racconto poteva prendere forme diverse a seconda del contesto e degli interlocutori ai quali era destinato. Un giovane di ritorno da un viaggio nel lontano 1970 avrebbe raccontato una parte del viaggio ai genitori, un'altra ai nonni o agli amici e in ogni versione avrebbe esaltato particolari differenti, a seconda dell'immagine di sé che voleva comunicare. L'impressione è che con Facebook (ma in

La classificazione ad "amico" nasconde un desiderio di superiorità verso gli altri che ci spinge a condividere nuove relazioni

Nell'iscrizione al social, infatti, l'utente afferma se stesso e le informazioni scelte sono selezionate. Altri soggetti pubblicano, invece qualsiasi cosa, incapaci di distinguere la vita vera da quella online.

La propria esibizione è molto selettiva, mentre in altri casi uno persono [sic] non riesce a controllarsi e pubblica dei post, biografie senza curarsi delle conseguenze.

Per esempio un ragazzo ha raccontato il proprio viaggio ai suoi genitori in modo poco dettagliato, mentre gli altri dettagli a conoscenti aggiungendo sempre più esperienze.

Come un ragazzo dopo una vacanza negli anni settanta avrebbe variato il racconto della sua esperienza in base all'interlocutore, per fare una buona impressione, lo stesso avviene su Facebook rappresentando un sé migliore.

Una storia racconta che negli anni settanta (sic) un ragazzo ritorna da un viaggio e racconta a parenti e amici una cosa diversa, in modo da dare informazioni diverse da persona a persona a cui viene raccontato, cosa che con

generale con molti strumenti online, dai blog agli spazi per la pubblicazione di foto) diventi sempre più complesso gestire la presentazione pubblica del sé. Da un lato, infatti, è possibile arricchire i profili con infiniti dettagli che raggiungono chiunque sia potenzialmente interessato, dall'altro, poiché la comunicazione non è più mirata e intenzionale come quella faccia a faccia, si finisce per creare un unico profilo accessibile liberamente da tutti i conoscenti.

Paradossalmente, però, il potere che si perde nella gestione delle proprie informazioni si acquista nella maggiore facilità di accesso a quelle altrui. Per molti si tratta di una prospettiva estremamente attraente, cui rinunciare è quasi impossibile.

Da una recente ricerca risulta tuttavia che lungi dall'essere un luogo alienante dove esibire impunemente le parti più intime di sé o uno spazio anonimo in cui simulare una identità fittizia, per gli utenti italiani Facebook rappresenta uno strumento comodo ed economico per tenersi in contatto e alimentare la rete più stretta dei propri legami sociali e, allo stesso tempo, un mezzo veloce ed efficace per osservarsi e confrontarsi reciprocamente.

facebook è impossibile

Facebook potrebbe danneggiare la comunicazione faccia a faccia, poiché con esso si possono aggiungere particolari che nella vita reale non si hanno veramente. Questo è una prospettiva attraente, difficile da rinunciare.

Per le persone italiane Facebook è un mezzo utile e gratis per essere in contatto con le persone

Questo social è molto utile non solo economicamente

Non è peregrino ipotizzare che alla scarsa comprensione del testo scritto strutturato concorra la quotidianità degli studenti con la lettura sui dispositivi digitali: la lettura su schermo, e dei testi digitali in genere, incentiva le modalità di lettura di *skimming* (la lettura superficiale), *skipping* (salto di parti del testo) e *browsing* (scorrimento veloce) (Wolf, 2018: 75-76 e n. 24), disincentivando, per converso, il pensiero sequenziale (ivi: 78) e la lettura profonda⁴⁶. Lo stile cognitivo attualmente incentivato è difatti «rapido, fortemente visuale e artificialmente ridotto» (ivi: 84), poco compatibile con strutture frastiche sintatticamente complesse, per comprendere le quali gli studenti faticano, essendo «sempre meno pazienti»⁴⁷ (ivi: 89). La lettura su schermo, inoltre, peggiorerebbe la «capacità di mettere in sequenza le informazioni e la memoria per i dettagli» (ivi: 77), a sicuro detrimento della comprensione del testo e, quindi, della capacità di replicarne la

⁴⁶ «la lettura digitale il più delle volte comporta uno stile a F o a zig zag attraverso cui individuiamo rapidamente alcune parole nel testo (spesso sul lato sinistro dello schermo) per cogliere il contesto, guizzare alle conclusioni poste alla fine del testo e, solo se è giustificato dal contenuto, ritornare al corpo del testo per selezionare dettagli di sostegno» (ivi: 76).

⁴⁷ Più in generale Wolf (2018: 90), e gli studi da lei citati, rilevano, tra gli universitari, una «mancanza di pazienza cognitiva nei confronti dell'impegnativo pensiero critico e analitico e insieme una mancata acquisizione di persistenza cognitiva», altrimenti detta *grinta*. Considerando che «Nello sviluppo della cognizione i bambini imparano a focalizzare la propria attenzione con sempre maggiore durata e concentrazione nel periodo che va dall'infanzia al termine dell'adolescenza» (ivi: 103), gli anni della scolarizzazione superiore sono cruciali.

coerenza e i legami coesivi. Come mostrano anche i testi qui commentati, «gli studenti fanno *skimming* concettuale sia in ciò che leggono sia in ciò che scrivono» (ivi: 90). Tali attitudini non si limitano all'ambiente digitale: l'abitudine alla lettura su schermo, che ha effetti sui circuiti cerebrali deputati alla lettura⁴⁸, induce ad attivare le stesse modalità di lettura anche su carta.

Quali che siano le cause dell'infelice ricezione del testo, i travisamenti, le inferenze arbitrarie, le incomprensioni, gli impliciti, la coesione del testo vacillante, le scelte lessicali infelici e l'incapacità di emanciparsi dalla tirannide dell'oralità informale, che non consente di discriminare l'appropriatezza delle scelte linguistiche operate in altri contesti, sono segnali di analfabetismo funzionale che i docenti, e non solo, non possono ignorare, tanto più quando emergono tra scriventi madrelingua.

Il rischio del trascurarli non risiede tanto nell'incorrere nel (tutto sommato modesto) brutto voto a scuola, quanto invece nell'espore i loro portatori, indifesi e disarmati, alla mercé e alle richieste (compresa quella di una competenza scrittoria matura⁴⁹) della società che li attende fuori dalle mura scolastiche.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (2016), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano.
- Antonelli G. (2016), "L'e-italiano tra storia e leggenda", in Lubello S. (a cura di), *L'e-italiano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Franco Cesati, Firenze.
- Barattelli B. (2019), "Qualche domanda sulla scrittura a scuola", in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 313-322.
- Basile G., Guerriero A., Lubello S. (2006), *Competenze linguistiche per l'accesso all'università*, Carocci, Roma.
- Beltramo M., Nesci M. T. (2011), *Manuale di stile e di scrittura*, Zanichelli, Bologna.
- Berruto G. (2012), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma [1^a ed. 1987, La Nuova Italia, Roma].
- Bruni F., Alfieri G., Fornasiero S., Tamiozzo Goldmann (2013²), *Manuale di scrittura e comunicazione*, Zanichelli, Bologna [I ed., ivi, 1997].
- Bruni F., Raso T. (2002), *Manuale dell'italiano professionale: teoria e didattica*, Zanichelli, Torino.
- Cella R. (2018), "Grammatica per la scuola", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto, IV. Grammatiche*, Carocci, Roma.
- Cislaghi F. (2018-2019), *Didattica della lingua in alcune grammatiche recenti per la scuola secondaria di primo grado*, tesi di laurea, Università degli Studi di Milano, a.a. 2018-19, relatore: Massimo Prada.

⁴⁸ «più leggiamo su schermi digitali, più i nostri circuiti cerebrali rifletteranno le caratteristiche di quei particolari mezzi» (Wolf, 2018: 79).

⁴⁹ Vd. Barattelli (2019: 315-317). Analogamente Wolf (2018: 90) ricorda che nella vita extrascolastica e extra-universitaria sono richieste «forme molto più ardue di tenacia intellettuale [...] – scrivere ben argomentati documenti, relazioni e resoconti nella futura vita professionale; leggere e valutare criticamente il valore di un referendum, una decisione del tribunale, documenti medici, testamenti, [...] o persino distinguere il vero dal falso nel dibattito montante sulle fake news. Una società democratica esige lo sviluppo attento di queste capacità nei propri cittadini».

- Colombo A. (2002), “Tipi e forme testuali nel curriculum di scrittura”, in Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all’esame di Stato. Idee per un curriculum*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, 2002, pp. 43-61: <http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Adriano-Colombo-Tipi-e-forme-testuali-nel-curriculum-di-scrittura.pdf>.
- Corno D. (1999), *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*, Rubbettino, Saveria Mannelli.
- Corno D. (2019), *Scrivere e comunicare. La scrittura in lingua italiana in teoria e in pratica*, Pearson, Milano, (la prima edizione è Torino, Paravia, 1999).
- Covino S. (2001) (a cura di), *La scrittura professionale (ricerca, prassi, insegnamento)*, Olschki, Firenze.
- Della Casa M. (1994), *Scrivere testi. Il processo, i problemi educativi, le tecniche*, La Scuola, Brescia.
- Della Casa M. (2003), *I generi e la scrittura. Un approccio sociocognitivo all’insegnamento della composizione*, La Scuola, Brescia.
- Demartini S., Fornara S. (2019), “Dall’esperienza alla scrittura. Costruzione del testo e scelte lessicali nelle produzioni di studenti di scuola media”, in Canton Ticino. Rilievi del progetto *Tiscrivo*”, in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 301-312.
- Demetrio D., Favaro G. (2004), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano.
- De Palma A. (2016), “I pronomi relativi in un curriculum verticale”, in D’Achille P. (a cura di), *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*, Franco Cesati, Firenze, pp. 71-82.
- Dota M. (2019a), “«Like per chi adora like me»: il cyberitaliano dei minorenni in un corpus di commenti su YouTube”, in *Italiano LinguaDue*, 11, 1, pp. 126-166: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12206>.
- Dota M. (2019b), “Trent’anni di scrittura inclusiva e impegnata: tendenze dell’italiano L2 negli elaborati del concorso “Sesto e i suoi studenti” (1987-2017)”, in Palermo M., Salvatore E. (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi: obiettivi, metodi, esperienze*, Franco Cesati, Firenze, pp. 233-241.
- Dota M. (2019c), “Una fotografia vale più di mille parole? Fenomenologia linguistica dello *storytelling* giovanile in Instagram”, in *Lingue e culture dei media*, 3, 1/2, pp.104-130.
- Favaro G. (2002), *Insegnare l’italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze.
- Favero E., Sofia V. (2018), *L’autobiografia linguistica nella pratica didattica. Una proposta per valorizzare la madrelingua e il plurilinguismo*, Aracne, Roma.
- Ferrari A., Zampese L. (2000), *Dalla frase al testo. Una grammatica per l’italiano*, Zanichelli, Bologna.
- Fiorentino G. (1997), “Quale italiano parlano le grammatiche?”, in Calò R., Ferreri S. (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, 1997, pp. 109-130: <http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Giuliana-Fiorentino-Quale-italiano-parlano-le-grammatiche.pdf>.
- Fiormonte D., Cremascoli F. (1998), *Manuale di scrittura*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Fresu R. (2016), “L’italiano dei semicolti”, in Lubello S. (a cura di), *Manuale di Linguistica italiana*, De Gruyter, Berlin, pp. 328-350.
- Fresu R. (2018), “Semicolti nell’era digitale: testi, scriventi, fenomeni in e-taliano (popolare?)”, in Lubello S. (a cura di), *L’e-taliano. Scriventi e scritture nell’era digitale*, Franco Cesati, Firenze, pp. 135-145.
- Gatta F., Pugliese R. (2002), *Manuale di scrittura. Dalla lettera alla relazione scientifica*, Bononia

- University Press, Bologna.
- Giscel Veneto (2014), “Prove tecniche di ragionamento”, intervento presentato al XVIII Convegno nazionale Giscel *Educazione linguistica e apprendimento/insegnamento delle discipline matematico-scientifiche*, Roma, 27-29 marzo 2014.
- Graffigna D. (2019), “Lo scritto ‘su consegna’”, in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 383-390.
- Gualdo R., Raffaelli L., Telve S. (2014), *Scrivere all'università. Pianificare e realizzare testi efficaci*, Carocci, Roma.
- Lala L. (2010), “Testo, tipi di”, in R. Simone (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, 2 voll., Istituto dell'Enciclopedia italiana, Roma, II, 1490-95.
- Lavinio C. (2000), “Tipi testuali e processi cognitivi”, in Camponovo F., Moretti A., *Didattica ed educazione linguistica*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 125-144: <http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Cristina-Lavinio-Tipi-testuali-e-processi-cognitivi.pdf>.
- Lavinio C. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma.
- Lavinio C., Sobrero A. A. (a cura di) (1991), *La lingua degli studenti universitari*, Quaderni del Giscel, 7, La Nuova Italia, Firenze, pp. 1-13.
- Lesina R. (2009), *Il Nuovo Manuale di Stile. Guida alla redazione di documenti, relazioni, articoli, manuali, tesi di laurea*, Zanichelli, Bologna.
- Lo Duca M. G. (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- Lugarini E. (2010), (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Maistrello V. (2006a) (a cura di), *I 'test di scrittura' e i Corsi di italiano scritto. Descrizione, commento e riflessioni, didattica*, Trento, Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Filologici.
- Maistrello V. (2006b), *Italiano scritto: scrivere testi a partire da testi*, FrancoAngeli, Milano.
- Moretti B. et al. (2019), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate*. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018), Officinaventuno, Milano.
- Notarbartolo D. (2019), “Imparare a scrivere fra tipologie e generi testuali”, in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 391-402.
- Palermo M., Salvatore E. (2019), (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Franco Cesati, Firenze.
- Pietragalla D. (2005), *L'italiano scritto. Manuale di didattica per laboratori di scrittura*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Prada M. (2009), “Le competenze di scrittura e le interazioni comunicative attraverso lo scritto: problemi e prospettive per una didattica della scrittura”, in *Italiano LinguaDue*, 1, 1, pp. 232-278: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/443>.
- Prada M. (2013), “Non solo parole: per una didattica del lessico nelle scuole secondarie di secondo grado”, in *Italiano LinguaDue*, 5, pp. 3-140: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3226/3411>.
- Prada M. (2015), *L'italiano in rete. Usi e generi della comunicazione mediata tecnicamente*, FrancoAngeli, Milano.
- Prada M. (2016), “Scritto e parlato, il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica”, in *Italiano LinguaDue*, 8, 2, pp. 232-260: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8185>.
- Prandi M. (2006), *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, UTET Università.

- Rinaldin A. (2019), “ ‘Scritti sui banchi’ delle medie: una riflessione sui registri linguistici con analisi di temi e proposte di lavoro”, in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 289-300.
- Rossi F., Ruggiano F. (2013), *Scrivere in italiano. Dalla pratica alla teoria*, Carocci, Roma.
- Rossi F., Ruggiano F. (2015), *Esercizi di scrittura per la scuola e l'università*, Carocci, Roma.
- Rossi L. (2019), “Gli insegnanti e le difficoltà dell'insegnare a scrivere”, in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 59-70.
- Ruggiano F. (2011), *L'italiano scritto a scuola: fenomeni di lingua in elaborati di studenti di scuola secondaria dal primo al terzo anno: Messina, 2004-2007*, Aracne, Roma.
- Sabatini F. (1990), *La comunicazione e gli usi della lingua. Pratica dei testi, analisi logica, storia della lingua*, Loescher, Torino. (I ed., ivi, 1984).
- Sabatini F. (1999), “ ‘Rigidità-esplicitezza’ vs ‘elasticità-implicitezza’: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi”, in Skytte G., Sabatini F. (a cura di), *Linguistica testuale comparativa. In memoriam Maria-Elisabeth Conte*. Atti del Congresso interannuale della Società di Linguistica Italiana (Copenhagen, 5-7 febbraio 1998), København, Museum Tusculanum Press, pp. 141-172.
- Serianni L. (2000), “Gli allocutivi di cortesia”, in *La Crusca per voi*, 20: <http://www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/allocutivi-cortesia>.
- Serianni L. (2012), *Italiani scritti*, il Mulino, Bologna.
- Serianni L. (2019), “Scrivere per imparare a leggere. Riflessioni sulla scrittura nella scuola”, in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 21-36.
- Serianni L., Benedetti G. (2009), *Scritti sui banchi: l'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- Sobrero A. A. (1991), “Introduzione”, in Lavinio C., Sobrero A. A. (a cura di), pp. 1-13.
- Stefinlongo A. (2001), “Punti di crisi dell'italiano scritto”, in Blommaert M. R. (a cura di), *La didattica dell'italiano lingua straniera oggi. Realtà e prospettive*. Atti del Colloquio (Brussel 29 maggio 1999), pp. 151-163.
- Tassoni M. (1992), “Le grammatiche scolastiche di fronte alla variabilità linguistica”, in Lugarini E., Roncallo A. (a cura di), *Lingua variabile. Sociolinguistica e didattica della lingua*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, 1992, pp. 175-180: <http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Monica-Tassoni-Le-grammatiche-scolastiche-di-fronte-al-tema-della-variabilit%C3%A0-linguistica.pdf>.
- Teroni M. (2008), *Manuale di redazione*, Apogeo, Milano.
- Werlich E. (1982), *A text grammar of English*, Quelle & Meyer, Heidelberg [I ed., ivi, 1976].
- Wolf M. (2018), *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano.

APPENDICE

Il testo scomposto dell'esercizio sulle varietà

[Lo stomaco / Il ventricolo] È
 [un tratto / una parte / un pezzo]
 [dilatato-a / ingrossato-a / allargato-a]
 [del canale alimentare / del tubo digerente]

[ed è interposto / ed è posto / e sta] TRA L'ESOFAGO E L'INTESTINO.
 [Si trova / è situato / è]
 [nella cavità addominale / nell'addome] ED È UN ORGANO
 [molto importante / cardinale / fondamentale] PER L'APPARATO DIGERENTE
 [virgola, punto fermo, due punti]
 [in quanto / poiché / perché / (Ø)]
 [secerne / rilascia / butta fuori] IL SUCCO GASTRICO, CHE
 [è essenziale / serve / è necessario]
 [per la digestione dei cibi / per digerire i cibi / per digerire quello che mangi].
 [Le sue dimensioni / La sua grandezza]
 [sono variabili / è variabile]
 [in base a/ in relazione a/ a seconda di] L'ETÀ, IL SESSO E
 [le abitudini alimentari / cosa uno mangia].
 [Inoltre / poi / (Ø)],
 [come potete immaginare / come sai già / (Ø)],
 [essendo / dato che è / visto che è]
 [una sacca / come un sacco],
 [lo stomaco / il ventricolo]
 [ha / possiede]
 [una configurazione e una dimensione / forma e dimensioni / una forma e una
 grandezza]
 [un po' diverse / leggermente diverse / sensibilmente differenti /]
 [quando è sgonfio rispetto a quando è gonfio / in stato di turgore rispetto a uno stato di
 rilassamento].



ISSN: 2037-3397