

TRA SCUOLA E UNIVERSITÀ: UN DIALOGO (ANCORA) INTERROTTO

*Sergio Lubello, Claudio Nobili*¹

1. UN UTILE PROMEMORIA: UNO SGUARDO DA LONTANO, PER IL FUTURO

Nell'affrontare il tema del passaggio e del raccordo scuola-università, vorrei scegliere come *focus* di osservazione quello della scrittura, partendo da lontano, dagli anni Ottanta del secolo scorso, quando si iniziò a prestare attenzione al problema dello scritto precario degli studenti (non solo) universitari attivando laboratori/esercitazioni di italiano scritto. Si trattò di interventi disomogenei, non strutturali² e comunque pur sempre in ritardo rispetto ad altri paesi dell'Europa occidentale in cui da tempo la scrittura costituiva – e costituisce tuttora – uno degli assi principali delle verifiche, degli esami, del lavoro degli studenti all'università³.

Con la riforma del cosiddetto “3+2”, alla diffusione crescente di laboratori e attività di italiano scritto, si accompagnarono presto valutazioni, bilanci e osservatori delle competenze in ingresso all'università (test d'accesso) e di uscita dalla scuola (prove degli esami di maturità) con vari momenti di riflessione comune (tra i primi il convegno E.L.I.C.A. del 2003)⁴; monitoraggi e analisi che peraltro, su aspetti di volta in volta diversi, sono continuati fino a oggi⁵.

Da alcuni anni a questa parte in molti atenei molte di quelle esperienze sono definitivamente tramontate, molti laboratori di italiano scritto sono stati chiusi o riassorbiti nei corsi rispettivi di linguistica italiana e di letteratura, spesso senza lasciare traccia non perché i problemi siano come d'incanto svaniti, né perché la scrittura studentesca non sia più “un sorvegliato speciale”, ma perché è di fatto mancato, a seguire, un intervento strutturale, di sistema, complice l'assenza di visione generale (dall'alto), nella fattispecie di una programmazione mirata che si occupasse anche del passaggio delicato eppure cruciale tra scuola e università⁶.

Cosa rimane dunque di quel fervore iniziale? Restano immutate, direi, le preoccupazioni di allora: dico appena che il bilancio di Lavinio, Sobrero (1991) è

¹ Università degli Studi di Salerno. Il lavoro è stato pensato congiuntamente dagli autori; in merito alla concreta stesura sono da attribuire a Sergio Lubello i parr. 1., 2., 3. e 6.; a Claudio Nobili i parr. 4. e 5.

² A muoversi tra i primi, negli anni Novanta, furono gli atenei di Torino, Salerno, Venezia e Catania.

³ E si può segnalare che nel 1984 entrava anche in un manuale di storia della lingua, per UTET, la cosiddetta lingua selvaggia degli studenti (Bruni 1984).

⁴ Organizzato all'Università di Salerno nel novembre 2003, il convegno *Educazione linguistica per l'accesso (E.L.I.C.A.)* è stato il frutto di un progetto tra vari atenei italiani con *focus* sulle competenze per l'ingresso nell'università e quindi sul raccordo scuola-università; se ne vedano gli atti in Voghera, Basile, Guerriero (2005).

⁵ Non ultimo il PRIN diretto da Nicola Grandi, UniverS-Ita, *L'italiano scritto degli studenti universitari*, su cui cfr. Restivo (2022).

⁶ Felici eccezioni attività a sfondo nazionale di formazione degli insegnanti come i Poli lincei, i corsi organizzati dall'Accademia della Crusca e varie attività messe in campo da alcune associazioni universitarie, dal Giscel all'ASLI Scuola.

confermato a più di tre decenni di distanza da varie analisi⁷. E resta inoltre altrettanto immutata quella spinta dal basso (per intendersi, da parte di insegnanti e docenti di scuola e di università, non certo di ministri e dirigenti) che è stata la vera, tenace resistenza che ha consentito e consente di evitare la *débâcle* e che ha prodotto molte esperienze interessanti, ancorché spesso isolate.

Inutile nascondersi sorvolando sulla nota dolente che è l'anello, a mio avviso, più debole del sistema universitario (almeno umanistico): è noto a tutti che la maggioranza dei corsi triennali umanistici non prevede ALCUN tipo di confronto con lo scritto, fino alla tesi triennale, quindi fino al momento faticoso, quando, direi, è già troppo tardi. E quindi come può lo studente, se arriva all'università con una padronanza incerta e traballante nello scritto, rimediare e recuperare se è fin da subito catapultato negli apprendimenti disciplinari? A scuola, il lavoro di scrittura (del tema), con *focus* quasi sempre sul contenuto, ha un approccio di tipo prevalentemente grammaticale-contenutistico: lo studente è tenuto a svolgere compiti di scrittura ben precisi dal punto di vista del contenuto, ma quasi mai con qualche vincolo nella consegna (di destinatario, di scopo, di lunghezza del testo etc.) e perciò non è sensibilizzato alla variazione linguistica e alla modulazione/adequamento di registro; arrivato poi all'università non sa come affrontare non solo la scrittura argomentativa più complessa (per tesine e tesi di laurea), ma neppure quella di media formalità come per es. l'e-mail al docente (genere testuale peraltro assente, a quanto pare, nelle esercitazioni scolastiche).

La scrittura accademica, quindi il livello più complesso di scritto in cui si cimenta lo studente universitario durante il suo percorso di studio, non si conquista *ex abrupto*, ma richiede cure continue e un lavoro paziente che inizia da lontano, a scuola, e che va sviluppato verticalmente durante tutto il percorso formativo, fino all'università.

Non ho timore nel dire che tutte le riforme degli ultimi trent'anni hanno abdicato a questioni di sostanza – e la scrittura è una questione di sostanza perché riguarda la capacità di un cittadino di saper scrivere un *curriculum vitae*, di compilare correttamente un modulo, di saper rispondere a una comunicazione ufficiale di media formalità, di saper difendere i suoi diritti; per contro le stesse riforme hanno perlopiù distratto i docenti di scuola e di università dalle occupazioni fondamentali – insegnare, studiare e aggiornarsi – sommergendoli di compiti gestionali e amministrativi.

2. PRIMA DELLA SCRITTURA ARGOMENTATIVA. TRA SCRITTO *FACTOTUM* E TESTI BREVI

Se la scrittura vive oggi una stagione molto propizia (si parla della sua rivincita e desacralizzazione)⁸ ed è diventata pratica quotidiana anche per chi aveva un tempo rare occasioni per scrivere, è anche vero che i modi di scrivere (e di leggere) sono cambiati nel nuovo paradigma multimediale così come variegato e più complesso risulta l'attuale ecosistema testuale, costituito da testi destrutturati, frammentari, multiformi, spesso in stretto rapporto con altre forme di comunicazione (audio, video, foto, ecc.). Ciò che nei contesti formativi va monitorato è il pericolo di una lenta infiltrazione del cosiddetto italiano digitato o scrittura conversazionale o e-taliano, come lo si voglia chiamare, nelle produzioni scritte sorvegliate, cioè il rischio che la scrittura “liquida” (con Fiorentino,

⁷ Fiorentino (2015: 264), che ha analizzato i riassunti delle tesi di laurea, osserva: «spunto di questo lavoro è dato dalla percezione che errori ed inadeguatezze nella scrittura e nel parlato degli studenti universitari di oggi non siano così diversi da quelli degli studenti di venticinque anni fa e aspettino ancora interventi seri e mirati. Rispetto a venticinque anni fa poi abbiamo un ulteriore ed interessantissimo osservatorio per analizzare la comunicazione scritta degli studenti, quello dei testi prodotti spontaneamente sul web».

⁸ Si vedano in merito le riflessioni di Antonelli (2016).

2014) prenda il sopravvento su quella “solida” (con Palermo, 2017: 125): qualche anno fa, sul numero di apertura di una nuova rivista, *Lingua e cultura dei media*, parlavo del pericolo che uno scritto appiattito, tipico della comunicazione in chat, informale, rischi di diventare una sorta di codice *factotum* che può depauperare e appiattare la varietà dello scritto dei discenti (Lubello, 2017).

Nonostante si disponga di analisi circostanziate (anche con proposte “terapeutiche”) sulle produzioni scritte di studenti (di scuola e università)⁹ e di una altrettanto ampia manualistica sulla scrittura, sempre più specializzata per target diversi di pubblico¹⁰, non mi risulta che tali strumenti abbiano attecchito nelle pratiche didattiche, restando di fatto poco e non sistematicamente utilizzati. Insieme a Grazia Basile e Anna Rosa Guerriero, nella premessa a un lavoro progettato proprio nello spirito di un raccordo tra scuola e università, scrivevamo quasi un ventennio fa – e direi che la situazione è rimasta invariata, se non addirittura peggiorata (cito dalla premessa, invariata rispetto alla prima edizione, all’edizione del 2012, con l’aggiunta del grassetto; Basile, Guerriero, Lubello 2012: 7-8):

La constatazione – già prima della riforma universitaria – delle **sempre più deboli competenze linguistiche** degli studenti ha indotto le facoltà umanistiche (e non solo) di molti atenei a somministrare test di accesso, attivare corsi di recupero e istituire laboratori di scrittura; in altre parole le università hanno esteso il loro ambito di intervento proprio per rinforzare e sviluppare competenze tradizionalmente considerate come traguardi in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado. L’insegnamento dell’italiano e della scrittura nelle università è ancora considerato **il parente povero** di insegnamenti più prestigiosi; d’altro canto l’uso corretto, scritto e parlato, della lingua è sempre più peculiarità di pochi studenti e non più, come dovrebbe essere, *conditio sine qua non*. I dati dimostrano che vari insegnamenti universitari tradizionali rischiano di diventare **autoreferenziali** proprio perché sono in crisi le fondamenta che li sorreggono.

Siamo convinti che **nel mancato raccordo curricolare tra scuola secondaria di secondo grado e università** risieda una delle ragioni che provocano la deriva dei saperi linguistici e metalinguistici di base. La cesura del curriculum didattico esiste ed è forte, e si rispecchia peraltro nella cesura altrettanto netta nella didattica tra quella scolastica che, pur prevedendo non solo grammatica tradizionale, di rado o comunque non sistematicamente affronta temi come la variazione linguistica, la testualità e l’uso del lessico, e quella universitaria che, dando per scontate e acquisite le competenze di base, **guarda oltre**, come sarebbe giusto, ma non sempre verifica, come sarebbe opportuno, le **condizioni di partenza** degli studenti né prende atto dei **vuoti da colmare**.

E del resto molti progetti realizzati negli ultimi due decenni, che hanno tentato finalmente di rendere scuola e università vasi comunicanti, non hanno fatto sistema (e non è questa la sede per affrontare un’altra nota dolente, il reclutamento degli insegnanti, che è un capitolo buio di una storia ancora da scrivere).

⁹ Già a partire dagli anni Ottanta-Novanta del secolo scorso, almeno dal bilancio importante, riferito al periodo precedente, di Lavinio, Sobrero (1991); per altri riferimenti bibliografici cfr. Lubello (2020) e Prada (2022).

¹⁰ È impossibile citare i numerosissimi lavori dell’ultimo ventennio, ma segnalo almeno Piemontese, Sposetti (2015) centrato sul curriculum verticale, tra scuola e università, e inoltre, sulla scrittura, il primo volume dei Quaderni di base del Giscel (Guerriero, 2021).

Come dimostrano le produzioni di maturandi e di matricole – giusto per limitarci agli anni formativi qui in oggetto – le faglie maggiori si registrano nel lessico (cfr. par. 3.) e nella testualità, generalmente frammentaria, oralizzante, più tipica della messaggistica privata, in cui si ravvisano l'erosione delle strutture argomentative, l'assenza di una corretta progressione tematica in un testo mediamente lungo, la prevalenza della tecnica del collage di pezzi prelevati, che restano però sconnessi.

Sembrebbero dunque essere trasferite, con Palermo (2017: 113), le «abitudini sviluppate nell'uso della messaggistica» a contesti testuali formali che richiederebbero una sintassi lineare e continua; l'architettura testuale ricorda la frammentarietà degli «ipotesti», in cui la sintassi è segmentata e procede quasi per elenco. I *millennials*, essendo fruitori della scrittura digitale che tende a non avere «profondità», sono inclini a prediligere, sempre con Palermo (ivi: 123), una «verticalità prospettica (l'alternarsi di blocchi testuali in primo piano ad altri che rimangono sullo sfondo), anziché una verticalità sintattica, ottenuta per mezzo di costruzioni frasali di maggior respiro cucite insieme secondo le modalità della scrittura tradizionale».

Sarebbe utile, tra le possibili attività di scrittura, lavorare sia a scuola sia al primo anno di università concentrandosi su testi brevi (come l'e-mail), più nelle corde degli studenti, che non trovano spazio e cittadinanza nell'ora di lezione e neppure nella manualistica (cfr. Lubello, 2022b). Guardando il collasso di molte e-mail prodotte da maturandi e da studenti universitari, si capisce subito che non è poco il lavoro da fare. Un esempio di e-mail per tutti (si trascrive fedelmente):

Gentilissimo professore buonasera,
sono Francesca *¹¹ [MAT. *] frequento il primo anno corso di laurea in lettere moderne. Stamattina ho sostenuto l'esame di linguistica italiana con voi e poi sono venuta dopo pausa pranzo a chiedervi se potessi pensarci per quanto riguarda il voto. Ho riflettuto molto e visto che ci tengo all'esame, anche per la mole di crediti, e quindi anche ad una buona valutazione se possibile vorrei ripeterlo nella sessione del mese prossimo ovvero luglio. In questo caso volevo chiedervi, metterete ritirata giusto oppure dovrò rifiutarlo? Poi volevo anche chiedervi se la parte di grammatica che ho fatto stamane la ripeterò anche la prossima volta o meno?
Scusate il disturbo.
Cordiali saluti!
**

3. (IN)COMPETENZE IN USCITA (DALLA SCUOLA) E IN ENTRATA (ALL'UNIVERSITÀ): ALLA PROVA DEL LESSICO¹²

Il mancato collegamento tra scuola e università si può facilmente osservare già al momento del test d'ingresso all'università e nel primo semestre di studio (ciò che

¹¹ Il simbolo * indica l'omissione di informazioni.

¹² E andrebbe aggiunta la difficoltà nell'uso della terminologia disciplinare sempre più vaga e farraginoso. Osserva giustamente Lavinio (2011: 290), a proposito degli studenti universitari: «Ma neanche l'Università, visti i risultati relativi invece a nozioni incontrate per la prima volta in corsi di linguistica universitari, sembra produrre risultati molto differenti. Soprattutto per come è organizzata attualmente, anche la didattica universitaria, fatta prevalentemente con il metodo trasmissivo della lezione frontale e sostenuta da manuali sempre più gracili, sembra promuovere solo il possesso effimero di una serie di saperi frammentari, labili 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».

dovrebbe anche far ripensare seriamente la questione dei debiti formativi e dei corsi di recupero).

La tenuta di un registro mediamente formale diventa per molti studenti un'impresa ardua, data la sempre più diffusa incapacità di gestire la diafasia (non solo) nello scritto.

Dal punto di vista lessicale nelle produzioni scritte di studenti – maturandi e matricole universitarie – si può osservare un quadro omogeneo con gli stessi problemi; sintetizzo i tratti più frequenti:

- confusione di codice, di registro (parole inappropriate);
- presenza di elementi substandard o in fase di ristandardizzazione, diffusi nel parlato colloquiale e nello scritto informale digitato¹³;
- scarsa competenza lessicale (lessico ristretto);
- uso di neosemie diffuse dai social¹⁴;
- ricorso a lessico giuridico-burocratico per conferire autorevolezza, un tono più formale allo scritto¹⁵.

Alcuni di questi tratti non sono nuovi e sono già stati rilevati negli studi degli anni '90; in parte tuttavia vanno messi in relazione con il fatto che la scrittura "liquida", che predilige la velocità e meno la riflessione sulle parole adatte (per es. di sinonimi), concorre a mantenere ristretto l'orizzonte delle scelte lessicali degli studenti. A tale proposito anni fa Luca Serianni sosteneva che gli studenti di 14-15 anni non conoscessero più il significato di parole di uso comune, come *biasimare*. Incuriosito, ho inserito quel termine nei test-sondaggio sulla competenza lessicale che da alcuni anni sottopongo a matricole di corsi di laurea umanistici (Lingue e Lettere), quindi a studenti in uscita dalle scuole superiori (lo stesso sondaggio ho somministrato, grazie ad alcuni laureandi, a studenti dell'ultimo anno delle scuole superiori): risulta, con sorpresa, che il significato corretto del termine *biasimare* è quasi sempre noto solo a poco più della metà degli studenti testati. Ho anche proposto un esercizio diverso, di contestualizzazione e di inferenza, sottoponendo agli studenti un brano tratto da un'antologia di triennio di scuola superiore il cui incipit recita *Maria Corti biasima i critici di ...*: più del 50% degli studenti per *biasimare* ha indicato sinonimi (o glosse) addirittura di significato contrario; in quel testo peraltro *biasimare* fungeva da parola chiave da cui tutto il brano si snodava, per cui il suo fraintendimento ha comportato il fallimento della comprensione generale del brano, così come, a seguire, del breve riassunto richiesto. Ecco cosa ha indicato più della metà degli studenti per *biasimare*: 'apprezzare; accettare ciò che dicono le persone; mettersi nei panni di quella persona; giustificare; provare compassione; interessarsi alle cose degli altri'.

Un esito non molto più felice (a volte fino al 70-80% di risposte errate) ha ottenuto un sondaggio lessicale rivolto a maturandi, costruito con termini frequenti e molto ricorrenti nei loro manuali, per es. di storia, quali *anacronistico*, *retaggio*, *reazionario*, *apologia*.

¹³ Qualche esempio dei tratti più ricorrenti nei campioni analizzati, alcuni dei quali considerati già neostandard: preferenza per *troppo* al posto di *molto*; intensificazione dell'uso di *super-* ed *iper-* come prefissi con valore di superlativo; diminutivi affettati: *attimino*; *piuttosto che* con valore disgiuntivo; *quant'altro* come formula conclusiva; uso dell'avverbio *assolutamente* con valore "relativo" di senso positivo; e inoltre eccessivo ricorso a parole *factotum* (*roba*, *fatto*, *cosa*); nuovi usi allocutivi informali e colloquiali nelle e-mail (*salve prof.*).

¹⁴ Alcune di queste, diffuse dai social, iniziano a essere presenti nello scritto accademico: *finalizzare* 'porre fine', *quantizzare* 'quantificare', *leggiadro* 'leggero' etc. (cfr. Lombardi Vallauri, 2015 e 2016).

¹⁵ Su questo aspetto, che è una sorta di conflitto tra norme e modelli di italiano diversi, rinvio all'analisi di un corpus di e-mail in Lubello (2022a) e in Lubello, in stampa.

4. PAROLE E TESTI A SCUOLA (E ALL'UNIVERSITÀ): LA VARIAZIONE TRA LINGUA E CITTADINANZA

Alla luce delle considerazioni e dei dati esposti fin qui, appare evidente che l'aspetto più problematico (non l'unico, sia chiaro), per ciò che riguarda nello specifico la scrittura in relazione al curriculum verticale scuola-università, è la debolezza dello studente nella gestione della variazione linguistica. È proprio di quest'aspetto che deve diventare consapevole lo studente ma ancora prima il docente; quest'ultimo non può ignorare che l'accesso alla scrittura funzionale da parte dello studente, cioè l'accesso a una scrittura adattata di volta in volta al suo argomento, ai suoi scopi e soprattutto ai suoi destinatari reali¹⁶, è una conquista in una prospettiva variazionista, che ricalca il cammino dello sviluppo acquisizionale delle abilità linguistiche: lo studente passa

dal controllo di una variata oralità nella sua lingua (eventualmente diversa, sia lingua sia dialetto)¹⁷ al controllo della variata oralità nella lingua nazionale, al controllo dell'uso orale pubblico e formale, forse embricabile con l'avvio a rese grafiche elementari, al controllo chirografico e meccanizzato di scritture, sviluppando la coscienza, il vissuto di ciò che la scrittura non può dare rispetto alla estemporaneità del linguaggio interiore e orale e di ciò che la scrittura deve dare in più se vuole fissare frasi utili per sé e per gli altri (De Mauro, 2003; ora in Loiero, Marchese, 2018: 262-263 da cui si cita).

Insegnare a tener conto, nella stesura di testi scritti, dell'efficacia per un destinatario distante nello spazio e nel tempo vuol dire non soltanto insegnare a far distinguere lo scritto dal parlato nello spazio della variazione plurimodale, all'interno del quale lo studente rafforza e affina le proprie abilità linguistiche; vuol dire, più ampiamente, insegnare a esercitare una pratica di cittadinanza sociale. In questa direzione si muove il suggerimento di Sobrero (2019: 382)

di allargare ancora un po' l'orizzonte e di inserire le riflessioni sulle varietà (e sulla variabilità) della lingua nel contesto sociopolitico in cui esse vivono, cambiano e si riplasmano continuamente. Strati e varietà della lingua interagiscono non solo tra di loro ma con la società che le gestisce: se non si interviene con un'educazione linguistica davvero democratica nelle numerose faglie tra uno strato e l'altro si producono le tossine della discriminazione, della disegualianza, del disprezzo dell'altro: le tossine che intaccano la fragile e preziosa struttura della democrazia.

Un buon banco di prova per l'esercizio di pratiche linguistiche e di cittadinanza attiva e democratica, a scuola e all'università, è rappresentato dalla riscrittura di testi amministrativi¹⁸ in cui, nonostante un trentennio di interventi impegnativi e lodevoli, si

¹⁶ Sulla funzionalità comunicativa dei testi scritti (e parlati) quale "bussola" fondamentale per l'orientamento verso un'educazione linguistica rinnovata si veda il principio decimo della Tesi VIII del Giscel (<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>) e il relativo commento in Calò, Guerriero, Marchese (2019).

¹⁷ Si pensi per esempio agli alunni con background migratorio, il cui numero per l'anno scolastico 2021/2022 corrisponde a 872.360, ossia il 10,6% del totale degli iscritti nelle scuole italiane, dall'infanzia alle secondarie di secondo grado (Ismu, 2024: 86).

¹⁸ O atti amministrativi (ordinanze, avvisi, ecc.), catalogati come testi applicativi di norme giuridiche da Mortara Garavelli (2001: 29-34). Alcuni spunti per una didattica basata sulla riscrittura di testi amministrativi provengono da Giovanardi (2022).

annidano ancora i tratti di oscurità e di complessità linguistica caratterizzanti quella varietà cosiddetta, con accezione spregiativa, “burocratese” (cfr., per un bilancio recente, il volume curato da Piemontese, 2023; si veda in particolare il contributo di Lubello, 2023). L’esercizio di riscrittura di testi amministrativi risulta inoltre perfettamente in linea sia con i risultati di apprendimento attesi al termine della scuola secondaria di secondo grado per l’area linguistico-comunicativa¹⁹ sia con il progetto di un’educazione linguistica che sia davvero trasversale²⁰. Sarebbe infatti auspicabile che l’attività superasse i confini dell’ora di italiano e trovasse spazio nell’ora di educazione civica, insegnamento esteso a tutti i gradi di scuola (anche a quella dell’infanzia) dalla legge 20 agosto 2019, n. 92 e attivo dall’anno scolastico 2020/2021²¹. Resta al momento una grave lacuna normativa e disciplinare l’assenza nei contenuti dell’insegnamento di una riflessione e di una pratica a proposito del fare educazione linguistica attraverso l’educazione alla cittadinanza (e viceversa) con un lavoro sul testo amministrativo protratto fino al triennio superiore. Come ha osservato Serianni (2019: 87-88)

Lavorare sulla lingua deve accompagnare anche l’attività dell’insegnante nel triennio delle superiori; e so bene quanto ciò sia difficile, per la concorrenza oraria della letteratura. Ma i testi letterari non dovrebbero essere gravati di oneri che non competono loro: non possono diventare occasioni di esercizi linguistici, per non essere mortificati e per non spegnere nel ragazzo una qualsiasi fiammella d’interesse per la lettura; d’altra parte, il testo letterario è per sua natura plurivoco e non si presta a quell’interpretazione stringente e puntuale che è propria del testo argomentativo.

Un’interpretazione chiara, univoca e immediata è richiesta anche dal testo amministrativo data la sua funzione precipua di informare i cittadini in merito a un determinato stato di cose e di regolare conseguentemente il loro comportamento.

Nonostante, come si è detto, manchi un riferimento esplicito al legame tra educazione linguistica ed educazione alla cittadinanza nella legge che ha esteso qualche anno fa l’insegnamento di educazione civica a tutti i gradi di scuola, nel panorama editoriale italiano affiorano nuove grammatiche che tendono a puntare il proprio impianto su tale legame e che possono essere impiegate per una didattica dell’italiano e per un’educazione civica trasversali (cfr. per tutte quella di Novelli, Marani, Tartaglione, 2019 e quella recentissima di Serianni, Della Valle, Patota, 2024). Tuttavia, sulla scorta di alcuni esperimenti didattici già realizzati tra scuola e università (Pirazzo, Rati, 2019; Rati, 2023), andrebbe seriamente pensato un itinerario didattico incentrato specificamente sul

¹⁹ Nelle *Indicazioni nazionali* per i licei, ad esempio, i risultati sono così sintetizzati: «Padroneggiare pienamente la lingua italiana e in particolare: dominare la scrittura in tutti i suoi aspetti, da quelli elementari (ortografia e morfologia) a quelli più avanzati (sintassi complessa, precisione e ricchezza del lessico, anche letterario e specialistico), modulando tali competenze a seconda dei diversi contesti e scopi comunicativi» (Decreto Miur del 7 ottobre 2010, n. 211, Allegato A, par. *Le Indicazioni nazionali e l’assolvimento dell’obbligo di istruzione*, nota 8: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/12/14/010G0232/sg>).

²⁰ Ce lo ricordano le *Indicazioni nazionali*. Riprendiamo ancora una volta da quelle per i licei la definizione di “competenza linguistica”: «La competenza linguistica nell’uso dell’italiano come responsabilità condivisa e obiettivo trasversale comune a tutte le discipline, senza esclusione alcuna. La padronanza dei lessici specifici, la comprensione di testi a livello crescente di complessità, la capacità di esprimersi ed argomentare in forma corretta e in modo efficace sono infatti competenze che le Indicazioni propongono come obiettivo di tutti» (Decreto Miur del 7 ottobre 2010, n. 211, Allegato A, par. *Obiettivi, competenze e autonomia didattica*).

²¹ Il testo della legge è consultabile al link:

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/>.

testo amministrativo, in una prospettiva di continuità verticale e secondo una visione di sistema.

Un modello di esercitazione da far rientrare nell'itinerario può essere quello già testato nell'ambito del progetto I.T.A.C.A. (*Insegnamento e Testi Amministrativi per una Cittadinanza Attiva*), che realizza quelle proposte per una didattica della riscrittura avanzate da Palermo (2021)²². A un campione di liceali napoletani in uscita dal primo biennio è stato consegnato lo stralcio di un avviso pubblico redatto dal Comune di Napoli con l'intenzione di ricevere da parte dei giovani napoletani proposte di iniziative per la promozione e per la riqualificazione della città partenopea²³. Una volta accertata la comprensione dello stralcio da parte del campione, a quest'ultimo è stato chiesto di provare a riscriverne una parte a scelta libera in una forma comprensibile al destinatario reale.

Si osservino gli esempi di riscritture seguenti (tra parentesi tonde è riportato il passo tratto dal testo originale corrispondente alla riscrittura):

Si può prevedere che le proposte di progetti possano **recare miglioramenti** ai beni pubblici individuati come location

(Le proposte progettuali possono prevedere di apportare migliorie ai beni pubblici individuati come location)

Il Canone Cosap (è un canone dovuto in caso di occupazione di un certo luogo, per un tempo determinato o indeterminato) **sarà sollevato poiché** le iniziative proposte **sono proprie** dell'Amministrazione

(Tali iniziative saranno fatte proprie dall'Amministrazione e quindi esenti del canone Cosap)

Le produzioni degli studenti si rivelano peggiorative rispetto all'originale e collocabili lungo una scala continua di (ri)scrittura che va dai tratti tipici della scrittura burocratica (il costrutto impersonale *si può prevedere*, addirittura assente nell'originale, in cui il soggetto – *le proposte progettuali* –, per quanto inanimato, è esplicitato²⁴; la perifrasi, indice di amplificazione, verbo generico + sintagma nominale *recare miglioramenti*, equivalente semanticamente al solo e semplice *migliorare* e foggiate sul modulo di partenza *apportare migliorie*), ai tratti di una vera e propria “malalingua” burocratica (Nobili, 2022a), i cui stilemi consistono in storpiature di burocratismi (la collocazione *sollevare qualcuno da [il pagamento di] qualcosa*, nel caso in esame sollevare dal pagamento del canone Cosap²⁵ gli autori delle iniziative rispondenti alle richieste dell'avviso, diventa *[il pagamento di] qualcosa*, ossia il *Canone Cosap*, *sarà sollevato*), di locuzioni verbali (*far proprio*, nel senso di ‘prendere a carico’, diventa *esser proprio*), e in connettivi errati di collegamento tra le informazioni (la subordinata causale nella seconda riscrittura va senza dubbio sostituita con una condizionale: la presa a carico di un'iniziativa da parte dell'amministrazione comunale napoletana è condizione primaria e necessaria per l'esenzione dal pagamento del canone Cosap, come si può ben evincere dall'originale nonostante la sgrammaticatura *esenti del canone Cosap*).

²² Il progetto è trattato più distesamente in Nobili (2021 e 2022a). Si veda anche Nobili (2022b).

²³ L'avviso è intitolato *Avviso pubblico finalizzato all'acquisizione di manifestazioni di interesse per la realizzazione di attività ricreative e culturali nell'ambito della rassegna “Gingno dei Giovani 2019”*. È stato intenzionalmente scelto un testo che ricade nell'ambito esperienziale del campione.

²⁴ Sarebbe stato preferibile *Gli autori delle proposte progettuali possono prevedere...*

²⁵ Cosap = Canone per l'occupazione di spazi ed aree pubbliche.

In una seconda fase, lo stesso esperimento di riscrittura è stato condotto su un campione di matricole universitarie campane²⁶. I risultati sono altrettanto deludenti²⁷ fino a sfiorare l'effetto parodistico: il deittico testuale con valore anaforico *di cui sopra* nell'originale viene manipolato con resa *sovraimpressione* nella riscrittura seguente, dovuta molto probabilmente all'associazione tra *sopra* e la sua variante *sovra*, che ha richiamato alla memoria dello scrivente un prefissato largamente noto perché legato ai media vecchi e nuovi:

Le iniziative proposte in **sovraimpressione**, che saranno valutate dall'Amministrazione sul piano culturale e sociale...

(Le iniziative aventi i requisiti di cui sopra e che saranno valutate di particolare rilevanza per l'Amministrazione da un punto di vista culturale, sociale...)

5. PAROLE E TESTI DELLA SCUOLA

Una riflessione sulla difficoltà dello studente nella gestione della variazione linguistica dalla scuola all'università, in specie per quanto attiene alla riscrittura di testi amministrativi, risulta parziale se non accompagnata da un'analisi linguistica dei testi redatti dalla scuola, con cui gli studenti (e le loro famiglie) sono quotidianamente in contatto e che fungono da norma in tutti i contesti di scrittura mediamente formale, ben oltre il periodo scolastico²⁸.

Basti qui dare una rapida occhiata alle circolari seguenti²⁹, in cui compaiono dei tratti (alcuni apparentemente persino di poco rilievo), che confluiscono facilmente nelle produzioni scritte degli studenti³⁰. Tralasciando le scorrettezze grafiche, si notino almeno: nella prima circolare un'inappropriatezza lessicale (*si terranno le festività di Pasqua; tenersi* nell'accezione di 'avere luogo' è usato in riferimento a eventi quali cerimonie, convegni, ecc.); una locuzione preposizionale complessa (*a seguito di* equivalente a *per* con valore causale, che ridurrebbe a uno i due sintagmi preposizionali *dell'interruzione dell'energia elettrica* con esito *per l'interruzione dell'energia elettrica*); una perifrasi verbo generico (alla forma impersonale) + sintagma nominale (*si osserverà la chiusura [della scuola]*), sostituibile con l'esplicitazione del soggetto e con l'uso di un verbo unico corrispondente all'intera perifrasi (*la scuola sarà chiusa*); l'assenza di una seconda informazione importante nell'oggetto (la chiusura della scuola prevista per il giorno 28 marzo 2024), riportata nel testo ma non in un nuovo capoverso. Nella seconda circolare: scorrettezze grammaticali (sovraestensione del congiuntivo presente in luogo dell'indicativo (*il prossimo triennio che comprenda gli anni scolastici 2024-2025, 2025-2026 e 2026-2027; Si evidenzia* anziché *si evidenzia*); una tendenza all'amplificazione, all'astrattezza e alla genericità (*La domanda di accesso al servizio sarà totalmente dematerializzata e dovrà essere formulata direttamente dalle famiglie per il tramite di una piattaforma informatica* – è qui necessario esplicitare solamente il preciso indirizzo web, al posto dell'inutile iperonimo

²⁶ Nella progettazione di un itinerario didattico reale dalla scuola all'università i testi dovranno naturalmente essere selezionati e diversificati in accordo con il livello di formazione degli studenti. La scelta di mantenere lo stesso testo nel passaggio dalla sperimentazione con gli studenti di scuola a quella con gli studenti universitari è dovuta alla volontà di istituire un primo confronto verticale tra i dati raccolti in seno a I.T.A.C.A., il cui obiettivo è evidenziare eventuali problemi generali che, se non risolti, permangono lungo l'intero asse della formazione.

²⁷ Tra gli altri, lo dimostra l'esempio citato in Nobili (2020: 164-165).

²⁸ È il caso, per esempio, delle e-mail di studenti universitari a docenti, discusse nei paragrafi precedenti.

²⁹ Provengono dai siti web di due istituti statali di istruzione superiore nella città di Napoli.

³⁰ Per esempi più dettagliati si rinvia a Nobili (2024).

piattaforma informatica, attraverso cui è possibile inoltrare la domanda di richiesta del servizio oggetto della circolare); una catena nominale, in cui il primo membro è iperonimo del secondo e dunque eliminabile (*in fase di presentazione della domanda*); una dissimetria lessicale, che può generare fraintendimenti (*assenso/consenso* del genitore).

CIRCOLARE n. *

Prot. * del 22/03/2024

**ALLA DSGA
AI DOCENTI
AGLI ALLIEVI
ALLE FAMIGLIE
AL PERSONALE ATA**

OGGETTO: FESTIVITA' PASQUALI

Come da calendario scolastico regionale, dal 28 marzo al 2 aprile 2024 si terranno le festività di Pasqua. In questo periodo saranno sospese tutte le attività didattiche, che riprenderanno mercoledì 3 aprile 2024 alle ore 8.00. Si comunica, inoltre, che a seguito dell'interruzione dell'energia elettrica prevista per il giorno 28 marzo 2024, si osserverà la chiusura della scuola. Si coglie l'occasione per augurare una serena Pasqua a tutta la comunità scolastica, che con encomiabile professionalità sta impegnandosi e contribuendo alla realizzazione delle attività.

Napoli, 17 maggio 2024

Prot. * del 17/05/2024

Alle famiglie
AI DSGA
Al Sito web dell'Istituto

Comunicazione n. *

Oggetto: Servizio di assistenza specialistica. Nuova procedura

Si comunica alle SS.LL. che il Comune di Napoli intende riorganizzare l'erogazione del servizio di **assistenza specialistica** indicendo una procedura ad evidenza pubblica, ai sensi del D. Lgs. 36/2023, valevole per il prossimo triennio che comprenda gli anni scolastici 2024-2025, 2025-2026 e 2026-2027.

La domanda di accesso al servizio sarà totalmente dematerializzata e dovrà essere formulata direttamente dalle famiglie per il tramite di una piattaforma informatica.

Le famiglie possono:

- presentare loro la domanda accedendo al link: *, scadenza **30 maggio 2024**.
- chiedere il supporto della scuola per l'inoltro della domanda compilando la delega allegata a questa comunicazione e inviandola tramite mail a * o brevi manu in segreteria didattica, entro il **23 maggio 2024**.

Si evidenzia che in fase di presentazione della domanda le famiglie dovranno essere in possesso della seguente documentazione:

- Diagnosi Funzionale aggiornata al ciclo di studio frequentato dall'alunno.
- Certificazione legge 104/92
- Assenso altro genitore (si allega modello).
- Delega all'invio in nome e per conto del genitore (si allega modello)
- Documento del genitore.

Si allegano a questa comunicazione:

- **Modello di delega**
 - **Consenso del genitore**
 - **Lettera alle famiglie – Informazioni utili**
-

Sintetizzando: dedicare un segmento della formazione verticale degli studenti alla riscrittura di testi amministrativi (le circolari appena viste, gli avvisi pubblici come quello considerato per I.T.A.C.A., ecc.), in un raccordo tra scuola e università ancora mancante, riveste un'importanza cruciale in vista di almeno due obiettivi concreti: smantellare tratti sedimentati di scrittura burocratica che gli studenti ripropongono inerzialmente, anche in forma storpiata, in contesti di registro medio-alto, dando una spinta “dal basso” (ossia dall'utente reale) al processo di semplificazione “dall'alto”, istituzionale, dell'italiano delle amministrazioni pubbliche, che ha portato a risultati considerevoli ma modesti se confrontati con le aspettative iniziali e con le energie investite; far rientrare quest'aspetto di politica linguistica in una più ampia «politica dell'umano» (Rodotà 2018: 142), basata sul dovere di tutti i cittadini di farsi capire e sul loro diritto a capire testi di interesse pubblico in una democrazia sempre più traballante.

6. PER CONCLUDERE. OGGI COME IERI

Sul dialogo auspicato tra scuola e università, più di trent'anni fa, l'11 ottobre 1992, così si esprimeva un illustre filologo, Cesare Segre, sulle pagine del «Corriere della Sera» – ed è una dichiarazione, *variatis variandis*, ancora attuale (Segre 1992; ora in Di Stefano 2024: 66 da cui si cita):

Le riforme indispensabili e non fatte sono ormai tante da lastricare tutta la strada dell'inferno. Tra le altre si può ricordare quella relativa al nesso liceo-università, ovvio eppure trascurato da una vecchia concezione elitaria che l'attuale università di massa avrebbe dovuto ridicolizzare da tempo. Tuttavia, prima ancora di mettere a punto programmi didattici, che rendano più efficaci i collegamenti, occorrerebbe riflettere sulla funzione educativa e formativa delle varie scuole, sino all'università; tra l'altro ci si accorgerebbe dei danni incalcolabili che un insufficiente apprezzamento della scuola secondaria può produrre per tutto il curriculum studentesco.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonelli G. (2016), “L'e-taliano tra storia e leggende”, in Lubello S. (a cura di), *L'e-taliano. Scrittori e scritture nell'era digitale*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 11-28.
- Basile G., Guerriero A. R., Lubello S. (2012), *Competenze linguistiche per l'accesso all'università*, (seconda edizione accresciuta e rivista; 1a ed. 2006), Carocci, Roma.
- Bruni F. (1984), *L'italiano. Elementi di storia della lingua e della cultura*, UTET, Torino.
- Calò R., Guerriero A. R., Marchese M. A. (2019), “I principi dell'educazione linguistica democratica”, in Loiero S., Lugarini E. (a cura di), *Tullio De Mauro: Dieci Tesi per una scuola democratica*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 111-156.

- De Mauro T. (2003), “La scrittura e lo sviluppo delle capacità di linguaggio”, in Calò R. (a cura di), *Scrivere per comunicare inventare apprendere. Percorsi curricolari per la scuola dell’obbligo*, FrancoAngeli, Milano, pp. 35-43; ora in Loiero S., Marchese M. A. (2018) (a cura di), *Tullio De Mauro. L’educazione linguistica democratica*, Laterza, Bari-Roma, pp. 255-265.
- Fiorentino G. (2014), “«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 filología italiana*, 22, pp. 263-284.
- Giovanardi C. (2022), “I DPCM anti-Covid di Giuseppe Conte: qualche riflessione su lingua e comunicazione pubblica anche in chiave didattica”, in *Italiano a scuola*, 4, pp. 131-142.
- Guerriero A. R. (2021) (a cura di), *Scrivere. Idee per la didattica della scrittura*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Ismu (Fondazione Iniziative e studi sulla multiethnicità) (2024), *Ventunesimo Rapporto sulle migrazioni 2023*, FrancoAngeli, Milano:
<https://www.ismu.org/ventunesimo-rapporto-sulle-migrazioni-2023/>.
- Lavinio C. (2011), “(In)competenze metalinguistiche di base in laureati in lettere”, in *Italiano LinguaDue*, 3, 2, pp. 259-291:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1925>.
- Lavinio C., Sobrero A. (1991) (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lombardi Vallauri E. (2015), “Neosemie nell’italiano contemporaneo: per un’eziologia parziale”, in Nikodinovska R. (a cura di), *Parallelismi linguistici, letterari e culturali-55 anni di studi italiani*. Atti del Convegno internazionale, Skopje, Edizione dell’Università “Ss. Cirillo e Metodio” di Skopje, Facoltà di Filologia “Blaže Koneski”, pp. 341-361.
- Lombardi Vallauri E. (2016), “Recenti percorsi semantici di alcune parole italiane”, in D’Achille P. (a cura di), *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze linguistiche a confronto*. Atti del I Convegno-Seminario dell’ASLI Scuola (Roma, 26-27 febbraio 2015), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 305-315.
- Lubello S. (2017), “Lo scritto factotum dei nativi digitali (e non solo)”, in *Lingue e culture dei media*, 1, pp. 143-146.
- Lubello S. (2020), “Digito, ergo sum: scritture al bivio (di studenti universitari)”, in Piotti M., Prada M. (a cura di), *A carte per aria. Problemi e metodi dell’analisi linguistica dei media*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 153-165.
- Lubello S. (2022a), “Sulla scrittura degli studenti: modelli di lingua e norme in conflitto”, in D’Aguanno D., Fortunato M., Piro R., Tarallo C. (a cura di), *Saggi di linguistica e storia della lingua italiana per Rita Librandi*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 135-146.
- Lubello S. (2022b), “Forme di testualità breve nella didattica dell’italiano”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 140-154:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19654>.
- Lubello S. (2023), “Da Dembscher al *Codice di stile* e oltre: un bilancio sul linguaggio burocratico”, in *Piemontese*, 2023, pp. 58-74.
- Lubello S. (in stampa), *Il diritto dal basso. Il grado zero della scrittura giuridico-amministrativa*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Mortara Garavelli B. (2001), *Le parole e la giustizia. Divagazioni grammaticali e retoriche su testi giuridici italiani*, Einaudi, Torino.

- Nobili C. (2020), “Lo scritto tra (in)competenze metalinguistiche in italiano LS e L1: contesti diversi, problemi comuni”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 159-172: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13751>.
- Nobili C. (2021), “Contro il burocratese nell’educazione (non solo) linguistica a scuola: dal progetto CUR sulla pubblica amministrazione verso I.T.A.C.A.”, in Fiorentino G., Citraro C. (a cura di), *Percorsi didattici di alfabetizzazione. “Buone pratiche” per l’italiano L2 e L1*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 169-183.
- Nobili C. (2022a), “Malalingua burocratica in (ri)scritture giovanili: da un sondaggio nell’ambito del progetto I.T.A.C.A.”, in *RIL_A (Rassegna Italiana di Linguistica Applicata)*, LIII, 3, pp. 139-153.
- Nobili C. (2022b), “A che punto siamo? L’italiano burocratico tra semplificazione, testi e nuove sfide per la didattica a scuola”, in Giovanardi C., De Roberto E., Testa A. (a cura di), *Dal testo al testo. Lettura, comprensione e produzione*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 299-308.
- Nobili C. (2024), “La scrittura amministrativa tra internazionalizzazione e sostenibilità: il caso dell’italiano della scuola”, in *Italiano LinguaDue*, 16, 1, pp. 98-119: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/23828>.
- Novelli S., Marani T., Tartaglione R. (2019), *Italiano bene comune. Grammatica per la cittadinanza linguistica*, Laterza, Bari-Roma.
- Palermo M. (2017), *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Carocci, Roma.
- Palermo M. (2021), “Le regole della grammatica e le regole del testo. Riflessioni in chiave didattica”, in *Italiano a scuola*, 3, pp. 191-206.
- Piemontese M. E. (2023) (a cura di), *Il dovere costituzionale di farsi capire. A trent’anni dal Codice di stile*, Carocci, Roma.
- Piemontese M. E., Sposetti P. (2015) (a cura di), *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. (a cura di), *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, pp. 335-345.
- Pistolesi E. (2022), *L’italiano del web: social network, blog & co.*, Firenze, Franco Cesati Editore, Firenze.
- 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>.
- Prada M. (2022), *Non solo parole. Percorsi di didattica della scrittura. Dai testi funzionali a quelli multimodali*, FrancoAngeli, Milano.
- Rati M. S. (2023), “L’educazione alla riscrittura: un esperimento didattico su un messaggio INPS”, in Mastrantonio D., Salvatore E. (a cura di), *Forme, strutture e didattica dell’italiano. Studi per i 60 anni di Massimo Palermo*, Edizioni Università per Stranieri di Siena, Siena, pp. 49-59.
- Restivo M. L. (2022), “L’italiano scritto degli studenti universitari: prime osservazioni sul corpus UniverS-Ita”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 797-818: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18328>.
- Rodotà S. (2018), *Vivere la democrazia*, Laterza, Bari-Roma.
- Segre C. (1992), “Ricominciare dal liceo”, in *Corriere della sera*, 11 ottobre 1992; ora in Di Stefano P. (2024) (a cura di), *Cesare Segre. Diario civile*, il Saggiatore, Milano, pp. 66-69.
- Serianni L. (2019), “Traguardi linguistici per l’italiano al termine del triennio”, in *Italiano a scuola*, 1, pp. 81-90.

- Serianni L., Della Valle V., Patota G. (2024), *L'italiano di tutte e di tutti*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano.
- Sobrero A. (2019), "Norma e variazione, nella società e nella classe", in Moretti B., Kunz A., Natale S., Krakenberger E. (a cura di), *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, pp. 369-383.
- Voghera M., Basile G., Guerriero A. R. (2005) (a cura di), *E.L.I.C.A.: educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Guerra, Perugia.

