

TENDENZE LINGUISTICO-ESPRESSIVE NELLA SCRITTURA ARGOMENTATIVA DI STUDENTI UNIVERSITARI (2007-2011)

Mariella Giuliano¹

1. PREMESA

La didattica della scrittura come abilità da insegnare agli studenti universitari è praticata in Italia solo intorno agli anni Novanta, in notevole ritardo rispetto ad altri Paesi, come gli Stati Uniti ad esempio, dove invece era considerata una disciplina indispensabile per la formazione universitaria². Tale ritardo trova la sua giustificazione nel fatto che nel nostro Paese si è sempre attribuita maggiore importanza all'educazione letteraria, emarginando l'educazione linguistica. Su tale orientamento si basava la pratica scrittoria richiesta agli studenti: la redazione di un tema nella scuola secondaria superiore, la stesura della tesi di laurea alla fine del ciclo di studi universitario. Com'è noto, il tema ha rappresentato nella tradizione educativa italiana, dalla scuola postunitaria a oggi, la più usuale tipologia testuale, con un'univocità già criticata da Tullio De Mauro, che stigmatizzava la verbosità e l'adozione da parte degli allievi di cliché e stereotipi cristallizzati³. Altri linguisti, attenti al ruolo della testualità nell'educazione linguistica, come Francesco Sabatini, hanno segnalato l'improduttività formativa del tema, genere testuale praticato solo nella scuola⁴ e pertanto, data l'artificiosità della situazione comunicativa in esso proposta, difficilmente fungibile in situazioni concrete⁵. Sul versante della scrittura accademica Umberto Eco avrebbe fondato la tradizione manualistica sulla produzione di testi argomentativi all'università col suo fortunatissimo volumetto *Come si fa una tesi di laurea* (1977).

Dunque, come si diceva, tema⁶ e tesi di laurea hanno da sempre costituito, nel nostro sistema di istruzione, le principali⁷ occasioni in cui gli studenti potevano confrontarsi

¹ Università di Catania. Comunicazione tenuta in occasione del XIV Congresso della Silfi, "Acquisizione e didattica dell'italiano", Madrid, 4 - 6 aprile 2016.

² Corno, 2005: 199.

³ De Mauro, 2005 [1963]:104.

⁴ Pallotti, 1999: 229.

⁵ Stefinlongo, 2002: 113.

⁶ Questo malgrado le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2007 e 2012) prevedano per la scrittura, al termine della scuola secondaria di primo grado, i seguenti traguardi [l'allievo] «Scrive correttamente testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) adeguati a situazione, argomento, scopo, destinatario. Produce testi multimediali, utilizzando in modo efficace l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori» e i seguenti obiettivi:

– Conoscere e applicare le procedure di ideazione, pianificazione, stesura e revisione del testo a partire dall'analisi del compito di scrittura: servirsi di strumenti per l'organizzazione delle idee (ad es. mappe, scalette); utilizzare strumenti per la revisione del testo in vista della stesura definitiva; rispettare le convenzioni grafiche.

con la propria competenza testuale, per formare e consolidare la quale invece sarebbero state più produttive altre operazioni di scrittura e riscrittura. Se riformulazioni testuali come parafrasi e riassunto, sempre rigorosamente limitate però alla letterarietà, erano praticate con regolarità almeno nella scuola degli anni Sessanta e Settanta, altre esercitazioni funzionali alla sottocompetenza di progettare testi, come le mappe testuali o gli schemi preparatori, risultano del tutto ignote alla maggioranza dei docenti e discenti italiani.

Da tali carenze formative del sistema educativo nazionale nasce lo scenario attuale, per cui gli studenti che oggi arrivano all'università, persino nei corsi di studi umanistici, mostrano una conoscenza precaria o approssimativa di un vocabolario di base mediamente colto, limitata capacità di capire testi moderatamente complessi e di padroneggiare la lingua scritta anche a un livello minimo, e scarso livello di competenze metalinguistiche di base.

2. CORPUS E METODO

In questa sede si presenta l'esperienza didattica sperimentata nell'ultimo quindicennio nell'Università di Catania che, attraverso corsi di italiano scritto e laboratori, ha puntato a trasmettere agli studenti competenze e sottocompetenze che li mettessero in grado di comprendere e produrre testi di varia tipologia fino a livelli relativamente avanzati.

La produzione di elaborati che prendo qui in esame è caratterizzata da un *corpus* di testi argomentativi, finalizzati a strutturare una competenza testuale organica (con relative sottocompetenze) e articolata sui fondamentali livelli linguistico-comunicativi: competenza diamesica, pragmatica, tipologica, logico-concettuale. Il *corpus* analizzato è costituito dagli elaborati, prodotti dagli studenti dell'ex Facoltà di Lettere (ora DISUM) dell'Università di Catania, all'interno dei laboratori di scrittura testuale, avviati a partire

- Scrivere testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) corretti dal punto di vista morfosintattico, lessicale, ortografico, coerenti e coesi, adeguati allo scopo e al destinatario.
- Scrivere testi di forma diversa (ad es. istruzioni per l'uso, lettere private e pubbliche, diari personali e di bordo, dialoghi, articoli di cronaca, recensioni, commenti, argomentazioni) sulla base di modelli sperimentati, adeguandoli a situazione, argomento, scopo, destinatario, e selezionando il registro più adeguato.
- Utilizzare nei propri testi, sotto forma di citazione esplicita e/o di parafrasi, parti di testi prodotti da altri e tratti da fonti diverse.
- Scrivere sintesi, anche sotto forma di schemi, di testi ascoltati o letti in vista di scopi specifici.
- Utilizzare la videoscrittura per i propri testi, curandone l'impaginazione; scrivere testi digitali (ad es. e-mail, post di blog, presentazioni), anche come supporto all'esposizione orale.
- Realizzare forme diverse di scrittura creativa, in prosa e in versi (ad es. giochi linguistici, riscritture di testi narrativi con cambiamento del punto di vista); scrivere o inventare testi teatrali, per un'eventuale messa in scena.

particolare nella scuola secondaria di secondo grado» (*Indicazioni nazionali*, 2012, pp. 34-35).

⁷ Fanno eccezione, per quanto riguarda le prove d'esame di stato di italiano al termine della scuola secondaria di secondo grado (che comunque prevedono il *tema storico* (prova C) e il *tema generale* (prova D), la prova A *Analisi* (e commento) *del testo* e la prova B *Redazione di un "saggio breve" o di un "articolo di giornale"*.

dall'anno accademico 2000-2001⁸. La griglia di valutazione seguiva l'ordine proposto dal Sillabo ASLI⁹, e mirava a verificare le seguenti abilità: *testualità* (coesione, coerenza, pertinenza tipologica); *morfosintassi* (correttezza morfologica e articolazione del periodo; connettivi testuali e segnali discorsivi); *stile lessicale* (appropriatezza terminologica; pertinenza stilistico-contestuale); *punteggiatura e ortografia* (interpunzione e scansione testuale; correttezza ortografica).

L'analisi dei testi si è concentrata sui tradizionali settori dell'ortografia, della punteggiatura, della morfosintassi, del lessico e della testualità. I dati che qui presento si concentrano sulla valutazione della dimensione testuale e lessicale, con occasionali riferimenti agli altri livelli di analisi linguistica¹⁰.

Il materiale prodotto nei laboratori di scrittura ha riguardato diverse tipologie di attività e diversi generi testuali: riassunti, testi descrittivi, espositivi e argomentativi a partire da fonti date. Le maggiori difficoltà si sono registrate nella produzione di testi argomentativi. Non sempre infatti alla consegna di formulare una tesi e un impianto argomentativo destinato a sostenerla, gli studenti rispondevano con la produzione di testi adeguati sul piano logico-argomentativo e stilistico-diafasico.

Va segnalata altresì una tendenza in certo modo inattesa che emerge dalla lettura dei testi: 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. Invece di utilizzare le fonti come banca-dati da cui partire per elaborare un personale percorso argomentativo, quasi tutti gli studenti si sono limitati a operare parafrasi o riassunti dei documenti di partenza, riproducendone passivamente l'assetto lessicale e i costrutti microsintattici. A tale inerzia logico-cognitiva si accompagnava un'evidente e diffusa difficoltà a problematizzare i contenuti proposti nei materiali di partenza, e quindi l'incapacità di argomentare una tesi di fondo, con il risultato di banalizzarne e generalizzarne i temi trattati dalle fonti. In molti casi nella scrittura è prevalso l'aspetto emozionale, approssimativo, che, oltre a essere l'aspetto tipico della lingua parlata informale, riflette l'influenza della comunicazione radiotelevisiva, che mira a strategie discorsive brillanti e trascura la coerenza logica del discorso¹¹.

⁸ Il campione è costituito da 63 elaborati, svolti dagli studenti di Scienze dei Beni Culturali (37 femmine e 26 maschi) nel periodo che va dal 2007 al 2011. I testi argomentativi sono stati prodotti dagli studenti in aula, durante le ore di laboratorio di italiano scritto. La documentazione fornita riguardava le seguenti tematiche: il problema dell'immigrazione in Italia, il nucleare come fonte energetica del futuro, le nuove modalità della comunicazione digitale e il problema del lavoro tra sicurezza e produttività. La consegna richiedeva la produzione di un testo di 35/40 righe, strutturato in introduzione, esposizione e conclusione. Si richiedeva inoltre di articolare l'esposizione in tre capoversi, ciascuno dei quali avrebbe dovuto sviluppare un argomento a sostegno della tesi.

⁹ Nell'Annuario ASLI 2002 è consultabile il sillabo prodotto dal gruppo di lavoro ISP (Italiano Scritto Professionale) coordinato da Francesco Sabatini, che propone una griglia di competenze e sottocompetenze per testare e successivamente potenziare le abilità linguistico-testuali degli studenti delle lauree triennali.

¹⁰ Gli esempi tratti dal *corpus*, numerati per maggior chiarezza e ordinati per tipologia di errore, saranno accompagnati da un commento analitico.

¹¹ Sabatini, 2004; Gualdo, 2015: 226.

3. TESTUALITÀ: COESIONE, COERENZA, DEISSI, INTERPUNZIONE.

Per quanto riguarda la competenza logico-concettuale si sono sondate le condizioni fondamentali di testualità attraverso la coesione e la coerenza. Si è visto come la coesione rappresenti una sottocompetenza difficile da acquisire e strutturare, in quanto implica la conoscenza interiorizzata delle norme grammaticali, il cui legame con la logica non è sempre immediatamente evidente¹². Tra i requisiti che consentono di verificare che la sottocompetenza della coesione sia stata acquisita si rivelano particolarmente efficaci l'accordo, la reggenza e la solidarietà semantica.

Nell'ambito della coesione gli elaborati degli studenti qui presi in esame presentano sul fronte della microtestualità casi di reggenza anomala – osservabili nell'uso di preposizioni inadatte alla costruzione sintattica (*l'intenzione a trasmettere*) – e violazioni dell'accordo tra soggetto e predicato (*l'intenzione è sempre stato sentito*):

- (1) Oggi giorno il tema della comunicazione è un tema particolarmente sentito, in fondo la voglia di rendere partecipe qualcuno o *l'intenzione a trasmettere* qualcosa a qualcuno è stato sempre *sentito* nell'uomo fin dalla prima *apparizione*. Oggi come ieri le *intenzioni* sono sempre rimaste le stesse ma naturalmente *l'approccio e la metodologia a questo tema è molto vario*. Nel 2010 *l'approccio alla comunicazione non sta avvenendo* solo attraverso la stampa, obiettivo che *noi* abbiamo raggiunto per la prima volta solo tra il Settecento e l'Ottocento, ma anche attraverso nuovi sistemi come per esempio la radio e la televisione.

Inoltre, nell'esempio (1), che si connota per la circolarità della struttura e la ridondanza lessicale, vale la pena sottolineare qualche infrazione riguardante le accezioni improprie nell'uso delle parole: l'inadeguatezza del termine *apparizione*, che riguarda più specificamente esseri soprannaturali o fantastici, in luogo del più appropriato *comparsa* (*l'intenzione a trasmettere qualcosa a qualcuno è stato sempre sentito nell'uomo fin dalla prima apparizione*). Similmente *approccio alla comunicazione*, che nel contesto considerato risulta incoerente, potrebbe riflettere un riferimento implicito per cui lo scrivente intendeva dire 'la diffusione'. L'espressione incongrua *l'approccio e la metodologia a questo tema è molto vario*, non solo presenta una struttura non coesa dal punto di vista grammaticale, ma soprattutto accusa una referenzialità implicita, pertinente in un testo parlato ma evidentemente inappropriata a un testo scritto. Il deittico «questo», infatti, non avendo alcun referente nel testo dello scrivente, serve solo a creare un legame con il contesto. Si osservi infine la costruzione fraseologica nella perifrasi aspettuale *sta avvenendo*, come tratto tipico dell'oralità giovanile, e il soggetto incoerente 'noi' della frase incidentale.

La tendenza ad appigliarsi al contesto situazionale, a scapito dei rapporti di coreferenza, a cui è affidata la coesione nella progressione tematica, caratterizza in maniera sostanziale la scrittura delle giovani generazioni¹³. L'uso frequente della deissi negli elaborati degli studenti produce evidenti interferenze tra scritto e parlato:

¹² Ruggiano, 2011: 119.

¹³ Voghera, 2001: 70.

- (2) Il progresso della riproduzione a stampa fu lento ma costante: il punto cardine del processo di sviluppo della tecnica a stampa è stato l'invenzione di Gutenberg e la nascita del giornale. *Lì* la comunicazione comincia a muovere i primi passi, facendosi strada *successivamente* nella cultura moderna.

Si noti qui uno dei tratti più caratterizzanti della scrittura giovanile, ossia l'approssimazione, in quanto la scrivente si rivela poco attenta alle esigenze del destinatario/lettore. L'uso del deittico spaziale *lì*, oltre a rivelarsi inadeguato in diamesia, non ha alcun referente preciso nel cotesto. Non è chiara la posizione dell'emittente circa lo sviluppo della comunicazione: l'avverbio di luogo si riferisce all'invenzione della stampa a caratteri mobili o alla nascita del quotidiano? La stessa imprecisione rivela il deittico temporale *successivamente*, che non circostanzia in modo inequivoco l'arco temporale considerato.

Frequente risulta l'occorrenza di sintagmi intrinsecamente conflittuali perché creano tra due referenti una relazione sintattica e logica impossibile. L'origine di questi fenomeni va ricercata nel fatto che lo scrivente ha la consapevolezza di un referente assimilabile a quello rappresentato nella sua produzione testuale, ma in realtà diverso per significato. Tali usi inadeguati rivelano pertanto un'acquisizione limitata delle accezioni semantiche del lessema:

- (3) L'invenzione della stampa *di Gutenberg* ha *sviluppato* una serie di *traguardi* che non si sono mai fermati, anche se gli *inizi* sono stati lenti, con la *pubblicazione quotidiana del giornale* si *raggiunge* un *importante sviluppo*.

Nel caso considerato nell'esempio (3) questa ibridazione potrebbe nascere dal conflitto tra 'raggiungere traguardi' e 'sviluppare processi', e rientrare nelle progressive estensioni della funzione d'uso. A livello macrotestuale si segnala l'uso della virgola in luogo dei due punti esplicativi, che coincide con uno dei più diffusi e noti punti di crisi nella competenza linguistico-testuale degli studenti. Si osservi infine sul piano della microsintassi l'ellittica e frettolosa espressione *L'invenzione della stampa di Gutenberg*, che contrae l'esplicitazione della corretta locuzione preposizionale 'da parte di'.

Un altro esempio di violazione della coesione è dato dalla concordanza a senso del predicato verbale con il determinante anziché col determinato:

- (4) La trasmissione di notizie telematiche *permettono* di catturare meglio le informazioni tramite riproduzioni di immagini acustiche che ovviamente non troviamo sui *cartacei*.

Emerge qui, come in altri esempi, una decisa spinta verso l'espressione brachilogica, tipica del parlato, con l'uso dell'aggettivo sostantivato (*cartacei*), che necessita la collaborazione del lettore, costretto a ricavare dal contesto le informazioni non fornite dalla scrivente. In questo caso si riscontra un grave errore testuale, in quanto è omesso il sostantivo 'giornali' (*giornali cartacei*). Si osservi altresì la concordanza a senso nel costruito iniziale *La trasmissione di notizie telematiche permettono*.

Molto *frequenti* risultano casi di reggenza errata, soprattutto con preposizioni inadatte alla costruzione sintattica:

- (5) Quasi sempre senegalesi e rumeni vengono messi *in prima fila degli accusati* quando avvengono stupri, omicidi e risse, anche quando del caso non si è a conoscenza: sarà la nostra ignoranza o la scusa per reprimere gli stranieri? A mio parere *le cause* di questi *atti arroganti* sono dovuti a disoccupazione e a crisi che fanno *sfogare una popolazione in valia* della propria politica malsana su persone alle volte innocenti, solo perché di provenienza diversa dalla nostra.

Nell'esempio (5) l'espressione fraseologica *in prima fila* è seguita dal complemento partitivo retto dalla preposizione articolata *degli*, in luogo della corretta preposizione semplice *tra/fra*. Nello stesso periodo si segnala l'uso della preposizione semplice *a* in luogo di quella articolata *alla*, che potrebbe riflettere la volontà di assolutizzare la "diagnosi" delle cause dei pregiudizi etnici. Interessante ai fini della diafasia e diatopia l'interferenza del dialetto nella polirematica *in valia*: il malapropismo sarà stato originato dall'intreccio tra fonetica e semantica, per cui la pronuncia con la fricativa dell'italiano *balia* ha portato lo studente a modificare il costrutto *in balia* per influsso del siciliano *valia* 'forza'. Sul piano della coesione, infine, si osserva ancora un altro caso di violazione dell'accordo grammaticale di genere (*le cause* di questi atti arroganti sono *dovuti*), mentre sul piano lessicale si registra la mancata solidarietà semantico-sintattica nel sintagma verbale (*sfogare una popolazione*) e nominale (*atti arroganti*).

Una delle costanti del *corpus* è rappresentata da un uso limitato e maldestro della punteggiatura. Tale mancanza porta spesso lo scrivente a infrangere le regole della concordanza:

- (6) A mio avviso questi sono tutti fattori che dovrebbero essere tenuti in considerazione e non bisogna trascurare l'impatto negativo dell'utilizzo di tali sistemi *che potrebbe* gravemente danneggiare il nostro patrimonio di risorse naturali, di beni artistici e culturali, se non altro x difendere la prima industria nazionale, quella del turismo.

È il caso della proposizione relativa *che potrebbe gravemente danneggiare il nostro patrimonio di risorse naturale*, erroneamente collegata al sintagma *impatto negativo* e non all'antecedente *sistemi*. In questo caso poi si produce un'ambiguità di senso che si poteva evitare con l'inserimento di una virgola dopo *sistemi*. Si segnala inoltre un caso di scrittura «tachigrafica»¹⁴ nell'abbreviazione x in luogo di 'per', dovuta all'influenza del linguaggio degli SMS¹⁵.

4. FENOMENI DI SINTASSI

Per quanto riguarda il rapporto subordinazione/coordinazione, nel *corpus* si riscontra una distribuzione simmetrica tra le due modalità di struttura sintattica, con una tendenza tuttavia a preferire l'ipotassi, come in questo brano (7) con sei gradi di subordinazione:

¹⁴ Giovanardi, 2001: 131, n. 2.

¹⁵ Cosenza, 2002.

- (7) In effetti si nota come questo continuo flusso migratorio possa attuare dei cambiamenti nella densità demografica in quanto dati Istat affermano che le donne straniere, senza cui la popolazione italiana avrebbe subito un drastico calo, mostrano una capacità riproduttiva maggiore rispetto alle donne italiane, mantenendo così alta la densità demografica.

Le subordinate di gran lunga più usate sono le complete (Alcuni studiosi, tra cui Umberto Eco, pensano che il libro elettronico sia destinato a funzionare solo per determinati tipi di opere), le relative (L'uomo è sempre stato autore di molti sviluppi e invenzioni che hanno portato a livelli maggiori di epoca in epoca), le temporali (Quando pensiamo al libro, facciamo riferimento al classico libro in formato cartaceo), le modali al gerundio (L'uso di e-book rispetto al libro cartaceo favorisce lo studioso, facilitando le sue ricerche nel modo più confortante, rimanendo a casa e non in biblioteca).

Proprio il gerundio merita un discorso a parte in quanto risulta un modo particolarmente usato dagli studenti, probabilmente perché risolve le difficoltà connesse all'accordo, legate alla inadeguata padronanza di nessi subordinativi. Sempre più spesso, infatti, il favore riservato al gerundio risponde alla trascuratezza che sta alla base di molte costruzioni sintattiche. In molti casi l'infrazione riguarda la coincidenza del soggetto tra principale e subordinata:

- (8) I libri così non fanno più parte della nostra libreria, rinunciando così, anche se si vuole, al vanto di possederne una davvero ricca; ma soprattutto si rinuncia per sempre a tutto ciò che racchiude il nostro vissuto.

In altri la violazione riguarda anche il mutamento di progetto sintattico, sia sul piano dei soggetti che dell'impianto frastico.

- (9) Tramite sondaggi veniamo a conoscenza che nella nostra nazione vi è un immigrato ogni 20 residenti, e quindi un aumento della popolazione incidendo positivamente su una popolazione già in calo.

L'indicativo al posto del congiuntivo è frequente non solo in dipendenza dei *verba putandi*, ma anche nelle proposizioni concessive introdotte dalla congiunzione *nonostante*:

- (10) Concludendo in televisione si sentono avvenimenti di grande impatto sociale: ultimamente a Palermo un immigrato *possessore* di una bancarella nonostante *aveva* permessi e *tutto* in regola si è dato fuoco perché le forze dell'ordine gli hanno sequestrato l'unica sua risorsa per vivere *cioè* la sua *bancarella*. Io credo che l'integrazione e la tolleranza verso lo straniero *devono* essere principi sviluppati e motivati dallo stesso governo: il quale si è mostrato poco tollerante e xenofobo.

L'esempio (10), che si connota per la mancanza totale di punteggiatura nel primo periodo, e per l'uso errato dei due punti nell'ultimo, dove sarebbe stata più adeguata la virgola (*dallo stesso governo: il quale*), offre osservazioni interessanti sul piano diafasico, marcato da un'eccessiva colloquialità e ripetitività. Si notino il genericismo *tutto* e l'espressione impropria *possessore di una bancarella*, con cui si intende la merce messa in vendita. Sul piano testuale poi si osserva l'indicatore enfatico e di riformulazione *cioè*,

spia di una evidente interferenza dell'oralità nella scrittura, dovuta alla difficoltà di pianificazione da parte della scrivente.

Lo stile nominale è largamente diffuso nel *corpus*, innanzitutto a livello sintagmatico: si osservi il cumulo di nominalizzazioni (*tutela* in luogo di *tutelare*, *salvaguardia* in luogo di *salvaguardare*) in un periodo che emula lo stile brillante del linguaggio giornalistico, con tendenza brachilogica (*rischiare la vita nel posto di lavoro*) e uso dell'indicativo al posto del congiuntivo in dipendenza da *verba putandi* (*Ritengo fondamentale il fatto che lo stato deve attuare norme e regole*).

- (11) Il problema della sicurezza sul lavoro è un fatto irrisolto, la percentuale delle cosiddette morti bianche sempre più in crescita. La sicurezza e la prevenzione vanno sicuramente di pari passo con la produttività. Nessuna produttività senza sicurezza.
Ritengo fondamentale il fatto che lo stato *deve* attuare norme e regole al fine della *tutela* e della *salvaguardia* della vita di operai, minatori e di tutte quelle persone che *rischiano sul proprio lavoro*.

Analoga la tendenza riscontrabile sul livello frastico:

- (12) L'uomo è sempre stato autore di sviluppi e invenzioni che lo hanno portato a livelli maggiori di epoca in epoca.
Dalla trasmissione orale a quella scritta fino ad oggi, con l'utilizzo sempre più esagerato di internet che tende a cancellare o comunque a sostituire quei mezzi d'informazione suoi predecessori.

L'enunciato (*Dalla trasmissione orale a quella scritta fino ad oggi*), che si presenta gravemente ellittico, si può attribuire a una disattenzione spiegabile solo con la limitazione del tempo a disposizione per completare la stesura del testo.

Sulla base delle osservazioni di Dardano¹⁶ e Stefinlongo¹⁷, tra i fenomeni più rilevanti dell'italiano contemporaneo nella composizione di testi emerge la «resa scritturale dell'oralità», come si mostra in (13):

- (13) Anche nel mondo della comunicazione lo sviluppo è stato importante, a partire da Gutenberg *che* la trasmissione scritta della cultura diventa potenzialmente accessibile a tutti come afferma Sartori nel brano "Homo videns".
Hanno seguito poi l'invenzione della stampa, del telegrafo, del telefono che hanno permesso di comunicare a distanza.

In piena sintonia con la lingua parlata, il frammento testuale evidenzia un costrutto asintattico con il *che* subordinatore generico in quanto manca la prima parte della frase scissa (*è a partire da Gutenberg che la trasmissione diventa*). Rilevante, ai fini della lacunosa competenza metalinguistica dello studente, anche l'uso transitivo del verbo *seguire* con il significato di 'venire dopo nel tempo'. Nella migliore delle ipotesi si potrebbe pensare a un'inversione operata dallo scrivente che viola la coerenza: "all'invenzione della stampa

¹⁶ Dardano, 1996: 84.

¹⁷ Stefinlongo, 2002.

hanno fatto seguito...”, per cui si sarebbe attivato un processo di ibridazione e contrazione.

Non trova adeguato riscontro in (14) la domanda retorica marcata da un periodo ipotetico di primo tipo con apodosi e protasi all’indicativo:

- (14) La minaccia è l’intolleranza verso il diverso; la minaccia è chiudere tutte le porte per isolarsi: *se iniziamo* ad usare di più i concetti di collaborazione, integrazione e scambio culturale, i termini immigrazione e risorsa *si avvicinano* fino forse a coincidere?

Com’è evidente, lo studente non ha riconosciuto il periodo ipotetico della possibilità, che avrebbe richiesto l’uso del congiuntivo nella protasi e del condizionale nell’apodosi.

L’emulazione dello stile brillante giornalistico caratterizza le strategie discorsive delle produzioni testuali qui indagate, come attesta l’esempio (15):

- (15) Purtroppo una piaga che ci affligge tutt’oggi è *il lavoro in nero*. *Il lavoro in nero* non salvaguarda l’integrità del lavoratore, *andando a intaccare* anche la produttività aziendale

L’opzione per lo stile paratattico con anadiplosi accusa la preferenza della scrivente per l’efficacia comunicativa, a scapito della connessione testuale. Sul fronte dell’oralità va rilevata la costruzione con gerundio polifunzionale *andare a + infinito*.

5. STILI LESSICALI: APPROPRIATEZZA TERMINOLOGICA E PERTINENZA STILISTICO-CONTESTUALE

Un aspetto che emerge in maniera inequivocabile nell’ambito lessicale riguarda il tono generale del discorso, in cui si nota una conoscenza parziale e approssimativa delle accezioni dei singoli lessemi. Ne risultano usi impropri, se non del tutto errati, con effetti contrastanti al limite del comico:

- (16) Indipendentemente dalla nascita della televisione, la trasmissione della comunicazione tramite supporto cartaceo permane, ma anch’essa presto subirà *innovazioni grottesche*.
Le mie conoscenze infatti *preludono* l’uso del libro cartaceo, poiché a parer mio è il modo migliore per *toccare per mano* la cultura e per comunicare il proprio pensiero.

Il costrutto improprio *innovazioni grottesche* è forse frutto di una sovrapposizione assonante con la forma ‘pazzesche’, che lo scrivente avrà sentito come enfatica, ma risulta assolutamente inaccettabile l’uso transitivo del verbo *preludere* (*preludono l’uso del libro cartaceo*). Nell’ambito poi delle frasi idiomatiche si segnala un uso erraneo per via dell’accordo preposizionale violato: *toccare per mano*, in luogo di *toccare con mano*.

Sulla base degli studi di Bereiter e Scardamalia (1995) sulla rappresentazione mentale del cosiddetto compito di scrittura, si direbbe che siamo nella fase della *knowledge telling*, in cui lo scrivente inesperto si limita a dire quello che sa, utilizzando schemi concettuali

e testuali ampiamente sperimentati. Come si desume dagli esempi finora osservati, simile tendenza emerge con maggior evidenza nel lessico, inappropriato o comunque impreciso rispetto al significato insito nel contesto:

- (17) La reazione delle sinistre di abbandonare l'aula al momento del voto, trova una giustificazione nel fatto che questa legge, è stata *impostata e architettata con dovizia di particolari* per tutti coloro che a mio parere hanno qualche scheletro nell'armadio, perché in un paese libero e democratico, una cosa del genere non avrebbe dovuto nemmeno *sfiorare le porte del senato*. Ritengo la legge ingiusta e antidemocratica in quanto va a intaccare subdolamente le libertà di stampa e di espressione da sempre *il fiore all'occhiello di un'Italia che ha subito in prima persona* le ingiustizie della dittatura. *Tanto per continuare sotto quest'ottica* che ironicamente definirei pessimistica e apocalittica, ora che viviamo in *un'epoca* dove la *maggiorparte delle notizie* le traiamo dal web, la domanda che si pone Eugenio Scalfari in un suo articolo è «che farà il governo? Oscurerà questi siti come avviene in Cina o in Iran?»

L'inadeguatezza lessicale è evidente nell'espressione *la legge, è stata impostata e architettata con dovizia di particolari*, in cui l'uso errato della virgola separa il soggetto dal verbo. Nello stesso periodo sul fronte dell'interpunzione si rileva anche l'omissione della virgola dopo il connettivo causale *perché* (*perché in un paese libero e democratico, una cosa del genere non avrebbe dovuto nemmeno sfiorare le porte del senato*). Molto spesso si tratta di sovrapposizioni di termini e di incroci semantici o fonici che confermano la scarsa attenzione a ciò che si sta scrivendo. Mi riferisco all'espressione *una cosa del genere non avrebbe dovuto sfiorare le porte del Senato*, in cui si può ravvisare un incrocio tra espressioni metaforiche colloquiali, *sfiorare la mente* (*una cosa del genere non avrebbe dovuto sfiorare la mente dei senatori*) e *varcare la soglia* (*una cosa del genere non avrebbe dovuto varcare la soglia del Senato*). La scrittura enfatica ed espressiva della studentessa, che fa continui riferimenti al punto di vista soggettivo, emerge anche nell'uso della metafora colloquiale *il fiore all'occhiello* e della personificazione in *un'Italia che ha subito in prima persona le ingiustizie della dittatura*. Sul piano dell'ortografia si segnala infine la mancanza dell'apostrofo in *un'Italia*.

Le continue incursioni nel parlato informale si registrano anche nella scansione testuale (*Tanto per continuare sotto quest'ottica*), nei costrutti dislocati (*la maggiorparte delle notizie* le traiamo dal web), nell'uso del plurale concordato a senso. A livello microtestuale si individua la mancanza dell'apostrofo in *un'epoca*, l'univerbazione di *maggiorparte*; sul piano dell'interpunzione la virgola separa soggetto e verbo, mentre nel secondo capoverso è omesso il segno di pausa breve prima del connettivo logico *in quanto*.

Le ridondanze e le ripetizioni con struttura circolare caratterizzano in maniera evidente le conclusioni affrettate e per nulla propositive degli elaborati argomentativi:

- (18) In conclusione prima di prendere decisioni *drastiche nel nostro paese* cerchiamo di valutare i pro e i contro riguardo l'introduzione del nucleare, in quanto potrebbe cambiare forse in maniera davvero *drastica l'attuale stato di cose nel nostro paese* dal punto di vista sociale, economico, ambientale.

E si estendono anche agli *incipit*:

- (19) L'Italia è sempre più coinvolta, rispetto ad altri paesi europei, dal *fenomeno* dell'immigrazione, uno dei *fenomeni* sociali mondiali più problematici, in quanto in questi ultimi decenni sta aumentando il numero di stranieri che provengono da ogni parte del mondo, *portando* ad una mescolanza di lingue, usanze, culture e religione diverse dalle nostre.

In questo caso si noti, oltre all'insistita ripetizione del lessema *fenomeno*, la mancanza di punteggiatura o di congiunzione copulativa nell'inciso (*uno dei fenomeni sociali mondiali più problematici*), e l'abusato ricorso errato al gerundio *portando*.

6. QUALCHE CONSIDERAZIONE CONCLUSIVA

A voler trarre una conclusione da questa rapida rassegna, si può affermare che dal *corpus* degli elaborati emergono gravi situazioni di inadeguatezza per quanto riguarda le capacità di scrittura dei nostri studenti. Le difficoltà maggiori riguardano la capacità di concettualizzare, vale a dire l'incapacità di individuare le informazioni principali e di rielaborarle in direzione dello sviluppo logico-argomentativo del discorso. Seppur nei limiti dei sondaggi qui effettuati sui vari livelli di analisi, i dati esperiti mostrano come nella scrittura testuale l'interpunzione sia largamente trascurata dagli studenti, in conseguenza di lacune accumulate nel curriculum scolastico e non sanate nell'accesso all'università. Il ricorso alla deissi rivela poi la difficoltà di esplicitezza che porta gli studenti all'uso di espressioni vaghe e imprecise. La coesione morfologica, spesso violata, palesa una scarsa padronanza della norma. Per quanto attiene alla sintassi gli studenti tendono o a strutturare periodi complessi o, all'opposto, a proporre enunciati monoproposizionali. Lo stile nominale, influenzato dal linguaggio dei *media*, è ampiamente praticato, talvolta ricorrendo a costruzioni brachilogiche. Il settore di analisi che presenta maggiori criticità è quello lessicale, con prevalenza di genericismi, e con probanti indizi di una lacunosa conoscenza delle diverse accezioni dei singoli lessemi. Risultano assenti verbi di tipo cognitivo (*ritenere, supporre, dedurre, riflettere, supporre*), mentre aumentano termini come *eclatante, straordinario, pazzesco, incredibile*, sicuramente legati alla diffusione dei mezzi di comunicazione di massa. Indubbiamente in questo panorama allarmante, occorre considerare anche la rivoluzione informatico-digitale che propone modelli di conoscenza e di cultura "globali". Infatti, come ha osservato Rosaria Sardo¹⁸, la scrittura dei giovani si presenta «pluricodice» nella sua essenza e nelle sue articolazioni espressive, in quanto è contraddistinta da intersezioni comunicative interagenti, non più facilmente segmentabili a causa delle molteplici e imprevedibili interconnessioni fra i sistemi stessi. Tuttavia le problematiche qui sollevate lasciano emergere importanti spunti di riflessione: l'inadeguatezza semantico-stilistica riscontrata e la limitata capacità di esprimere le relazioni logiche tra gli eventi e di strutturare l'argomentazione dipendono non solo dall'influenza della lingua veicolata dai circuiti mediatici, ma anche e soprattutto da una scarsa competenza diamesica per cui, talvolta, lo studente non è nemmeno in grado di distinguere il piano orale della comunicazione da quello scritto.

¹⁸ Sardo, 2012: 48.

Che fare, dunque? Sicuramente è necessario dapprima un raccordo tra scuola e università che punti a un percorso di studio avanzato sulle competenze linguistiche degli studenti e si concentri sulle abilità di scrittura testuale nelle sue diverse tipologie. Se le principali carenze si riscontrano nell'incapacità di parafrasare, riassumere e concettualizzare è fondamentale lavorare sulle riformulazioni dei testi, preferibilmente argomentativi. Come nei famosi esercizi di stile di Queaneau, in cui l'esercizio retorico non era fine a sé stesso, occorre proporre esercitazioni di riscrittura che insistano sui meccanismi semantici riguardanti il rapporto significante/significato (sinonimia, polisemia, omonimia) e producano scelte stilistiche adeguate alle diverse variazioni di registro. Occorre altresì incrementare l'analisi di testi di varia tipologia, riequilibrando energie e tempo dedicati alla didattica della letteratura e della lingua, che vanno armonizzate e vicendevolmente funzionalizzate. Solo così sarà possibile sviluppare adeguate competenze linguistiche e testuali, in cui produzione e interpretazione si sostengano e si incrementino sempre più.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alfieri G., Sardo R., D'Achille P., Viviani A., Riccobaldi M. (2005), "COMPLINESS: Competenze linguistiche essenziali per il percorso universitario", in Voghera M., Basile G., Guerriero A. R. (a cura di), *E.L.I.C.A. Educazione Linguistica e Conoscenza per l'Accesso*, Guerra, Perugia, pp. 63-94.
- ASLI (2003), "Proposte dell'ASLI per le "ulteriori conoscenze linguistiche": criteri uniformi per la formazione e la valutazione nella didattica universitaria dell'italiano", in *Annuario 2002*, Cesati, Firenze, pp. 174-200.
- Bruni F., Alfieri G., Fornasiero S., Tamiozzo Goldman S. (2013), *Manuale di scrittura e comunicazione*, Zanichelli, Bologna.
- Bereiter C., Scardamalia M. (1995), *La psicologia della composizione scritta*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cardinale U. (a cura di) (1999), *Insegnare italiano nella scuola del 2000*. Atti del Convegno internazionale (Trieste, 7-9 novembre 1996), Unipress, Padova.
- Cerruti M., Cini M. (2007), *Introduzione elementare alla scrittura accademica*, Laterza, Bari.
- Corno D. (2005), "Educare a scrivere ieri e oggi. Persistenza dei modelli e variabilità dei requisiti nell'insegnare a scrivere", in Voghera M., Basile G., Guerriero A. R. (a cura di), *E.L.I.C.A. Educazione Linguistica e Conoscenza per l'Accesso*, Guerra, Perugia, pp. 199-210.
- Cosenza G. (2002), "I messaggi SMS", in Bazzanella C. (a cura di), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Guerini, Milano, pp. 193-207.
- Covino S. (a cura di) (2001), *La scrittura professionale: Ricerca, Prassi, Insegnamento*, Atti del I Convegno di Studi (Perugia, Università per Stranieri, 23-25 ottobre 2000), Olschki, Firenze.
- D'Achille P. (a cura di) (2004), *Generi, architetture e forme testuali*, Atti del VII Convegno Silfi (Roma, 1-5 ottobre 2002), 2 voll., Cesati, Firenze.

- Dardano M., Pelo A., Stefinlongo A. (a cura di) (2001), *Scritto e parlato. Metodi, testi e contesti*. Atti del Convegno Internazionale di studi (Roma, 5-6 febbraio 1999), Aracne, Roma.
- Dardano M. (1999), “L’italiano di oggi: elementi di stabilità e di innovazione. Tipologie testuali e sintassi della frase complessa”, in Cardinale U. (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola del 2000*. Atti del Convegno internazionale (Trieste, 7-9 novembre 1996), Unipress, Padova pp. 75-98.
- De Mauro T. (2005) [1963], *Storia linguistica dell’Italia unita*, Laterza, Roma-Bari.
- Eco U. (1977), *Come si fa una tesi di laurea*, Bompiani, Milano.
- Ferrari A. (1989), “La linguistica del testo”, in *Nuova Secondaria*, VI, 6, pp. 49-54 e 59-64.
- Giovanardi C. (2001), “A proposito della scrittura professionale: appunti sulla stesura di un curriculum”, in Covino S. (a cura di), *La scrittura professionale: Ricerca, Prassi, Insegnamento*. Atti del I Convegno di Studi (Perugia, Università per Stranieri, 23-25 ottobre 2000), Olschki Editore, Firenze, pp. 131-141.
- Giovanardi C., De Roberto E. (2010), *L’italiano da scrivere*, Liguori, Napoli.
- Gualdo R. (2015), “Il parlar “pensato” e la grammatica dei nuovi italiani”, in *Studi di Grammatica Italiana*, XXXIII, pp. 223-250.
- Lavinio C. (2005), “Per un’educazione linguistica all’università: tra il ‘saper fare’ con la lingua e il ‘sapere sulla lingua’”, in Voghera M., Basile G., Guerriero A. R. (a cura di), *E.L.I.C.A. Educazione Linguistica e Conoscenza per l’Accesso*, Guerra, Perugia, pp. 29-36.
- Lo Duca M. G. (2005), “La riflessione sulla lingua e requisiti per l’accesso alla Facoltà umanistiche: conoscenze e abilità”, in Voghera M., Basile G., Guerriero A. R. (a cura di), *E.L.I.C.A. Educazione Linguistica e Conoscenza per l’Accesso*, Guerra, Perugia pp. 127-140.
- Pallotti G. (1999), “Il saggio documentato: una proposta per la valutazione delle competenze di scrittura nella scuola superiore”, in Cardinale U. (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola del 2000*. Atti del Convegno internazionale (Trieste, 7-9 novembre 1996), Unipress, Padova, pp. 229-247.
- Ruggiano F. (2011), *L’italiano scritto a scuola*, Aracne, Roma.
- Sabatini F. (2004), “L’ipotassi paratattizzata”, in D’Achille P., *Generi, architetture e forme testuali*, Atti del VII Convegno Silfi (Roma, 1-5 ottobre 2002), vol. I, pp. 61-71.
- Sardo R. (2012), “iPhone, YouTube. Immaginari, modelli linguistici e costruzione d’identità fra i giovanissimi al tempo del web 2.0”, in De Filippo A. (a cura di), *Alter Ego. Identità e alterità nella società mediale contemporanea*, Società di Storia Patria per la Sicilia orientale, Catania, pp. 48-78.
- Serianni L. (2003), *Italiani scritti*, il Mulino, Bologna.
- Stefinlongo A. (2002), *I giovani e la scrittura*, Aracne, Roma.
- Telve S. (2008), *L’italiano: frasi e testo*, Carocci, Roma.
- Voghera M. (2001), “Riflessioni su semplificazione, complessità e modalità di trasmissione: sintassi e semantica”, in Dardano M., Pelo A., Stefinlongo A. (a cura di), *Scritto e parlato. Metodi, testi e contesti*, Atti del Convegno Internazionale di studi (Roma, 5-6 febbraio 1999), Aracne, Roma pp. 65-78.
- Voghera M., Basile G., Guerriero A. R. (a cura di) (2005), *E.L.I.C.A. Educazione Linguistica e Conoscenza per l’Accesso*, Guerra, Perugia.