

COME CAMBIA LA SCRITTURA A SCUOLA. QUADERNO DI RICERCA #1: SINTASSI, TESTUALITÀ, PUNTEGGIATURA E LESSICO

Michele Ruele

Provincia autonoma di Trento-IPRASE, 2020, pp. 286

https://www.iprase.tn.it/pubblicazioni-dettaglio/-/asset_publisher/7sljBGdygB6h/content/come-cambia-la-scrittura-a-scuola-2020/20178?redirect=/pubblicazioni.

Come cambia la scrittura a scuola è il titolo di un progetto di ricerca promosso dall'IPRASE trentino¹ e avviato nei primi mesi del 2017: l'indagine è consistita nella raccolta di un ampio *corpus* di svolgimenti di prove dell'Esame di Stato del secondo ciclo (tremila elaborati, prodotti da studenti trentini nel quindicennio 2001-2016) e in una loro successiva analisi volta a rilevare «le competenze che gli studenti maturano al termine del secondo ciclo [...] con lo scopo di capire se e quanto gli studenti siano influenzati dalla lingua cui sono esposti quotidianamente, nella sua evoluzione, sia essa dovuta agli usi della lingua orale o alle consuetudini invalse nella comunicazione virtuale»².

Il progetto ha previsto che i testi, dopo essere stati digitalizzati, venissero spogliati, anche attraverso *routine* automatiche, alla ricerca di un ampio numero di tratti (28) riconducibili all'italiano dell'uso medio, con risultati interessanti. Il *corpus* costituito con gli elaborati dovrebbe essere reso disponibile, una volta terminati i rilievi, come risorsa ad accesso libero e formare così una base di dati potenzialmente molto utile per ricerche di tipo linguistico, specie in relazione ai *curricula* di educazione linguistica e di didattica della scrittura.

1. IL VOLUME

Il volume che si presenta in questa scheda è il secondo di una serie che ne prevede tre; del primo, destinato a inquadrare dal punto di vista metodologico-teorico il progetto, si è già scritto; quello di cui si tratta qui vuole rendere conto in dettaglio degli usi sintattici, testuali, interpuntivi e lessicali che emergono dallo spoglio degli elaborati studenteschi; un terzo «riguarderà altri aspetti, ortografici e morfosintattici»³.

I dati raccolti e commentati nel rapporto da Michele Ruele sono significativi: evidenziano un gruppo di abilità interrelate di importanza fondamentale nella definizione delle competenze di scrittura; abilità che, per quanto non sempre adeguatamente messe a fuoco nella didattica della lingua, incidono sulla qualità dei testi assai più che non le *défaillances* grafico-ortografiche e gli errori morfologici su cui si esercita tradizionalmente

¹ Lo si è segnalato in Italiano LinguaDue, 2. 2020, pp. 676-682:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15035/13926>.

² Covi, 2020: 9.

³ Pag. 13.

un controllo più serrato (errori da non ignorare comunque, naturalmente, per il forte stigma sociale che pesa su chi li commetta).

Nel testo, alla presentazione di Luciano Covi e al capitolo prefatorio di Michele Ruele ed Elvira Zuin, seguono un intervento di Carla Marellò (*Mostrare e dettagliare per dimostrare*) e la corposa analisi condotta da Ruele; chiudono, secondo prassi, i riferimenti bibliografici. Anche questo volume, come il precedente, è offerto per lo scaricamento gratuito sul sito dell'IPRASE (<https://www.iprase.tn.it>).

2. I RISULTATI DELL'INDAGINE

Sia pure nella varietà dei risultati e con differenze non trascurabili tra i tipi di scuola (licei, istituti tecnici e istituti professionali), l'esame delle strutture sintattiche messe in opera dai maturandi trentini sembra confermare che, mentre l'insegnamento, direttamente attraverso la didattica o indirettamente attraverso la modellizzazione letteraria, spinge verso una certa sostenutezza e convalida lo stile periodico, l'esperienza viva della lingua e quella mediata da giornali, televisione e Internet indirizzano i giovani scriventi verso moduli meno architettonici ed espliciti. Si colgono così, da una parte, i segni di una pulsione verso la complessità olistica, che porta a periodi molto ampi e verticali, in cui predominano le connessioni semantiche; e dall'altra quelli di un desiderio di linearità e di espressività, di un'attenzione ai connotati pragmatici dell'espressione che riposa piuttosto su collegamenti non dichiarati e, qualche volta, ma infrequentemente, sulla sintassi franta e nominale. Nell'uno e nell'altro caso, gli strumenti offerti dal sistema e persuasi dalla didattica o dall'uso non paiono sempre adoperati con piena consapevolezza e con sufficiente abilità; ne risulta «una sintassi trascurata e difficoltosa»⁴, contraddistinta ora da ipertrofia malamente contenuta, ora da linearizzazione fluviale. Si tratta di fenomeni che sono stati ampiamente segnalati dalla letteratura dedicata all'italiano di scriventi semicolti o inesperti e che qui trovano conferma.

L'indagine mostra anche l'operare, nella scrittura dei giovani, di alcune tra le tendenze da tempo registrate nell'italiano dell'uso medio, pure nelle sue varietà scritte: spicca tra queste, per il suo rilievo sintattico e stilistico, la riduzione della varietà dei connettivi subordinativi, sicché «scompaiono le congiunzioni rare (*talché, giacché...*)»⁵. Anche l'altra faccia del fenomeno – l'aumentata frequenza d'uso di alcuni connettivi, che a volte divengono polifunzionali –, allo stesso modo rilevata nelle ricognizioni recenti sulle tendenze della scrittura media, riceve una conferma, benché parziale: sono ricorrenti infatti nei testi esaminati i casi di *dove* polivalente, anche e soprattutto con valore temporale (*ai giorni nostri, dove...*) o con funzione di incapsulatore generico (*La prima guerra mondiale è un momento cruciale della Storia del mondo, dove per la prima volta la violenza del conflitto si espande...*), mentre meno numerose sono le occorrenze del *che*, forse marginalizzato dagli interventi ortopedici della scuola.

Passando agli usi interpuntivi – l'analisi dell'uso della punteggiatura non può essere tenuta distinta dall'indagine sulle strutture sintattiche e testuali-discorsive – il volume offre altre conferme a riscontro di un fenomeno documentato anche in rete, in molti testi giornalistici e anche nella narrativa: l'inventario dei segni tende a ridursi. I più rappresentati (ma ciò è naturale) sono il punto e la virgola, mentre sempre meno diffuso è il punto e virgola (meno vistoso è invece l'abbattimento dell'impiego dei due punti, che hanno un

⁴ Pag. 14.

⁵ Pag. 15.

valore funzionale forse più riconoscibile e che meno risentono della semplificazione media delle strutture periodali).

È da segnalare anche il fatto che nel processo di riduzione inventariale la virgola tende ad assumere funzioni vicarie, sostituendo non solo il punto e virgola o i due punti, ma anche il punto fermo; «le virgole tutto fare popolano frasi costruite molto spesso come flussi poco gerarchizzati»⁶. Il punto dinamizzante o enfatico, invece, per quanto rappresentato, non è presente «in maniera così massiccia come si potrebbe prevedere»⁷, e ciò potrebbe essere il risultato di una grammatica “normale” latente o (molto meno probabilmente, in considerazione della propensione media alla lettura dei giovani) del fatto che l’abuso che se ne fa in certe scritture giornalistiche e letterarie ha depotenziato il dispositivo e lo ha reso fastidioso.

Quello dei costrutti di sintassi marcata (nel *corpus* peraltro non spesseggianti; le meglio rappresentate sono le frasi scisse) non è più un problema, perché le strutture segmentate esplicite e implicite o le dislocazioni a destra e a sinistra, nel quadro di una scrittura sapientemente orchestrata, marcate – almeno nel senso dell’accettabilità – non si possono più considerare.

3. ALCUNI PUNTI FOCALI

3.1. *Sintassi verticale, sintassi franta*

I risultati indicano la tendenza della sintassi a presentare elementi contraddittori: la prassi scolastica esalta lo stile “periodico”, ma i ragazzi faticano a reggerlo (sia sul piano strettamente grammaticale sia su quello della costruzione logica), mentre dimostrano di essere alla ricerca di strumenti che pertengono anche allo stile “spezzato” e nominale, che ha poco spazio nelle dinamiche di insegnamento e apprendimento⁸.

Così l’autore. Uno tra i segni che potrebbero fungere da indicatori di un certo interesse per la sintassi franta ed espressiva è la frequenza di congiunzioni testuali (*e, ma* a inizio di enunciato). Negli elaborati, però, esse sono in assoluto poco frequenti, a rincalzo dell’idea che il modello prevalente nelle scritture scolastiche resta quello della prosa architettonica e che gli scarti paiono complessivamente poco apprezzati. Nel *corpus*, le occorrenze di *ma* e di *e* (il secondo meno rappresentato) si dividono più o meno a metà tra usi enfaticizzanti/dinamizzanti e impieghi più strettamente testuali (di implicitazione e di coesione, che possono avere comunque un connotato espressivo). Nel caso dei saggi brevi, la rappresentanza relativamente scarsa del fenomeno può essere anche vista in positivo (vale a dire: nella direzione di un atteggiamento ragionato) come il segno della sensibilità degli studenti alle esigenze del tipo espositivo, più refrattario all’accoglimento di elementi connotanti. Pure alcuni altri connettivi (subordinativi: *perché, quando*) sono usati talvolta in funzione dinamizzante ed enfatica, frangendo periodi complessi, ma anche in questo caso ciò non si osserva spesso.

Il ricorso ad alcuni tra gli strumenti sintattici più comunemente impiegati a fini espressivi o pragmatici, dunque, è piuttosto infrequente. Eppure, sottolinea Ruele, si tratta di risorse che potrebbero essere impiegate funzionalmente anche nelle scritture scolastiche.

⁶ Pag. 16.

⁷ *Ibid.*

⁸ Pag. 14.

Perché lo siano, è importante all'interno del curriculum di educazione linguistica trovi spazio un momento dedicato alla riflessione sui potenziali usi espressivi e testuali di elementi che hanno una funzione “normale” più facilmente definita (*e* e *ma*, per esempio, sono congiunzioni intrafrasali e interfrasali; quando però sono collocate al confine della frase complessa possono avere valori aggiuntivi); indispensabile appare, nel contesto didattico, l'esame di testi reali (anche quelli eventualmente realizzati da studenti, che ne riceverebbero così un'implicita valorizzazione). L'intersezione, nella manualistica e nelle indicazioni ministeriali, di varie prospettive descrittive e scientifiche e la natura stessa della fenomenologia sotto osservazione – fluida, multifattoriale, contestuale – può far apparire il compito difficile, ma in realtà l'obiettivo finale dell'analisi sintattico-testuale-discorsiva è proprio quello di far cogliere la plurifunzionalità e la multipotenzialità dei fenomeni sotto osservazione.

3.2. IL TESTO E L'UNITARIETÀ

Gli studenti hanno scarsa confidenza con la dimensione del testo. Concentrati sugli elementi locali e sulla coerenza degli elementi vicini, hanno pochi strumenti generali e testuali. Li cercano ma non li trovano. I contenuti dell'esercizio e della riflessione linguistica devono essere profondamente rinnovati, nella pratica dei docenti e nella disponibilità di strumenti, a cominciare dall'impostazione della stragrande maggioranza dei manuali. In questo senso, sono preziosi, anche per l'insegnamento, gli indicatori della griglia di valutazione nazionale della prima prova dell'Esame di Stato riformata dal 2019, i contenuti dei documenti del gruppo guidato da Luca Serianni incaricato della proposta di riforma, i contenuti delle Indicazioni nazionali, i quadri di riferimento Invalsi (solo per le competenze di comprensione)⁹.

Così ancora l'autore, nel primo capitolo. In effetti, nonostante gli sforzi compiuti in anni anche non recentissimi nella didattica del testo e per quanto sia disponibile una ricca letteratura, a destinazione anche didattica di supporto, molti studenti, persino negli ultimi anni della formazione secondaria superiore, non paiono avere maturato una competenza testuale adeguata.

Non si tratta certo, è risaputo, di una competenza banale, che si possa acquisire facilmente senza una lunga dinamica di letture attente, di analisi guidate e di pratiche di scrittura controllata; affrontare il problema dell'educazione alla testualità è però indispensabile e per la sua salienza ai fini dell'efficacia comunicativa e perché lo impongono i nuovi orientamenti della didattica¹⁰.

Riconoscere, nella lettura personale e guidata, e attivare, nella scrittura di scuola, i meccanismi dell'unità del testo, individuando – con uno sguardo attento anche alla

⁹ Pag. 15.

¹⁰ Si considerino le indicazioni del recente *Quadro di riferimento per la redazione e lo svolgimento della prima prova scritta dell'esame di Stato* che accompagnano il *Documento di lavoro* della “Commissione Serianni” per la riforma della prima prova dell'esame scritto di Stato nella scuola secondaria di secondo grado: il testo (in rete all'indirizzo

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/QDR+prima+PROVA+26+novembre.pdf/caceda3-0cce-434f-a1d6-c8aa4e30f71d>;

il *Documento di lavoro* si trova invece all'indirizzo <http://www.gildains.it/public/documenti/8575DOC-425.pdf>) considera tra gli oggetti di valutazione «la padronanza grammaticale, la capacità di costruire un testo coerente e coeso, una sufficiente capacità nell'uso dell'interpunzione e un dominio lessicale adeguato»; ma si devono considerare, naturalmente, anche le *Linee guida per l'istruzione tecnica e professionale*, e le *Indicazioni nazionali per i licei*, costruite facendo riferimento al medesimo quadro didattico-educativo.

tipologia e alle tradizioni testuali, che presentano un'ovvia variabilità funzionalmente determinata – concordanze, connettivi e legamenti, anafore e catene anaforiche, ripetizioni, isotopie e altri fenomeni (anche interpuntori) di continuità testuale e discorsiva è il primo passo per maturare una sensibilità alla struttura del testo che può tradursi in una stabile competenza operativa.

Effetto secondario e non desiderabile di una didattica incentrata sul riconoscimento dei coesivi sarebbe, come sottolinea Ruele e come suggeriscono alcuni aspetti dell'organizzazione degli elaborati esaminati, la frequenza di usi scorretti e pleonastici dei connettivi e degli altri artifici dell'unitarietà del testo: si tratta di esuberanze che sono documentate nel *corpus* e che vanno segnalate e corrette, come le omissioni disfunzionali.

La ricerca, tra l'altro, consente di rilevare, nell'uso dei connettivi espliciti, comportamenti diversi tra gli studenti dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali (nei primi gli studenti li impiegano più fittamente, nel quadro di una vocazione alla sintassi periodica più decisa, che non fa disdegnare neppure l'impiego di congiunzioni subordinate poco frequenti nella prosa media): pare un dato da tenere in considerazione in relazione alla struttura dei nostri corsi di studio e alla natura del cosiddetto scolastico, meno monolitico di quanto spesso lo si considera.

3.3. *Per una stilistica interpuntiva*

Ne accennavamo: le scelte stilistiche ed espressive sono piuttosto piatte e molto discrete. Gli studenti rispondono a norme sommerse, tutte scolastiche, e sono abituati a uno studio della lingua tassonomico, prescrittivo, morfosintattico, al massimo funzionale. Avrebbero bisogno di riflessione sulla lingua viva e concreta, di spiegazioni testuali, di semantica del testo, di strategie di uso e di comprensione del non detto, di educazione a buone procedure della coesione, di saper distinguere veramente le tipologie e i generi testuali. Non cedono molto alla lingua di plastica, ma sono assediati da una lingua piuttosto grigia e piatta¹¹.

La riflessione di Ruele, che ha carattere generale, si attaglia, se ci si attiene ai dati della rilevazione IPRASE, anche a un fenomeno più specifico: quello dell'uso dei segni di interpunzione. Si è già scritto, ed è evidente, che il loro impiego ha riflessi sia sulla struttura sintattica di un testo, sia su quella testuale e che ha chiari connotati stilistici; per questo sarebbe importante che gli studenti sapessero valorizzare meglio di quanto fanno lo strumento interpuntivo. Ignorando per un momento l'uso dei segni principali (punto, virgola, punto e virgola e due punti), in merito ai quali si è già in parte scritto, e dedicandosi a quelli secondari per frequenza media (virgolette, puntini di sospensione, trattini e punti esclamativi), alcuni rilievi indicano alcune mete aggiuntive da raggiungere sulla via dell'educazione linguistica.

Partiamo dai dati: negli elaborati, l'uso delle virgolette è frequentissimo: se ne trovano in oltre l'80% dei compiti e la loro rappresentanza appare variabile tra il 2000 e il 2016, descrivendo una curva che ha il massimo nel 2004, si mantiene alta sino al 2013 e conosce un declino negli ultimi tre anni. Decisamente meno corrente invece è l'impiego dei punti di sospensione, che si reperiscono in poco più di 400 compiti; il loro uso, inoltre, si è ridotto nel quindicennio preso in esame di circa un terzo, soprattutto negli ultimi 6 anni. Anche i trattini (meglio: le lineette) sono presenti nel 13% degli elaborati, ma hanno una

¹¹ Pp. 16-17.

frequenza per 10mila caratteri quasi doppia rispetto a quella dei puntini, per quanto l'andamento della loro frequenza per 10mila caratteri sia oscillante.

L'interpunzione a maggior connotazione pragmatica e testuale (punto interrogativo ed esclamativo) non è assente dalle scritture del *corpus*; in particolare, il punto esclamativo si conta in oltre il 13% delle prove esaminate, ma è 6 volte più abbondante nei testi dei primi anni Duemila che in quelli del 2016, nei quali la sua presenza tende ad assestarsi su valori molto più bassi.

Quanto alle funzioni dei segni, gli studenti usano le virgolette non solo per identificare titoli di opere e per delimitare citazioni, ma anche per segnalare polilessicali e collocazioni o gruppi sentiti come tali (“ore di punta”, “a suo agio”, passare alle “mani forti”), forme percepite come connotate, neoformazioni e platismi (“valanga di soldi”, “neobarboni”, “dalla notte dei tempi”), accezioni traslate e non letterali (“familiare”, “ferocia”), stranierismi (“labels”) e tecnicismi (“raggi X”): se si prescinde, insomma, dagli usi più strettamente demarcativi (i primi due), il segno sembra mappare, negli elaborati, tutta l'ampia area della connotazione, per lo più lessicale, non di rado con un effetto un po' *naïf*.

I trattini sono ancora relativamente estranei alla nostra tradizione interpuntiva, per quanto si stiano facendo via via più comuni, soprattutto nella prosa saggistica, anche grazie alla diffusione degli elaboratori di testo. Hanno il compito di segnalare un elemento come incidentale, vale a dire di segnalarne il valore informativamente secondario o dipendente, senza incrementi della verticalità della struttura sintattica. Il loro impiego, in alternanza con le virgole e con le parentesi, consente, attraverso un uso ragionevolmente variato, di incrementare le possibilità di polifonia discorsiva (si pensi alla differenza che può passare tra *Bastiano de' Rossi, che è stato accademico della Crusca, fu risoluto oppositore del Tasso*; *Bastiano de' Rossi – che è stato accademico della Crusca – fu risoluto oppositore del Tasso* e *Bastiano de' Rossi (che è stato accademico della Crusca) fu risoluto oppositore del Tasso*), ma gli studenti non paiono in grado, stando ai risultati delle rilevazioni, di sfruttare pienamente lo strumento.

I punti esclamativi e interrogativi infine, rari come si è detto, sono impiegati ai fini retorici o espressivi consueti: la loro scarsa rappresentanza all'interno del *corpus* è ricondotta dall'autore «all'abitudine crescente e all'esercitazione sul tipo di testo espositivo-argomentativo, in cui questo uso è raro». Eccezionali sono poi gli accumuli, nonostante la loro presenza sia ben documentata nei *media* sociali.

Che cosa suggeriscono, dunque, i dati raccolti? Che tra gli obiettivi dell'educazione linguistica dovrebbe essere incluso qualche elemento di stilistica interpuntiva; anche le principali norme tipografiche potrebbero essere illustrate con vantaggio negli ultimi anni del percorso secondario superiore, in considerazione del fatto che gli studenti scrivono sempre più spesso i loro testi con un elaboratore.

Appare bisognoso di qualche disciplina soprattutto l'uso delle virgolette, indicatore *passpartout* di marcatezza; utili potrebbero essere anche alcune indicazioni in merito all'impiego dei trattini. Dove, infatti, è probabile che sia stata esercitata una più decisa attenzione in sede didattica, non mancano risultati (come nel caso dell'uso del punto esclamativo, economico pimento di un'enfasi ingenua nelle scritture meno consapevoli, dai compiti quasi rimosso).

3.4. *La perfida Albione*

Gli anglicismi – e ci si riferisce qui a quelli non o solo parzialmente adattati, perché quelli che lo sono pienamente possono non essere riconosciuti dagli studenti – non sono frequenti quanto si potrebbe credere: sono nel complesso 392 e appaiono usati di norma referenzialmente (si leggono forme quali *internet* e *computer*, polilessicali come *home video*, *pop*

art o *brain imaging*; sigle come *CD* o *LCD*, spesso attinte ai testi proposti dal ministero); gli studenti non si allontanano, dunque, dagli usi correnti nella prosa media e i testi esaminati non mostrano gli effetti di una deriva anglicizzante, né di una tendenza rilevante all'uso espressivo degli stranierismi.

Il risultato rilevato potrà essere, anche in questo caso, il risultato della modellizzazione scolastica e della stilistica silenziosa della scuola: l'effetto è comunque rassicurante, se si considerano altri ambiti, nei quali la presenza degli anglicismi è decisamente più ingombrante (scritture tecnico-scientifiche, economiche, aziendali, neomediali, ma anche alcuni comparti del giornalismo).

4. UNA RIFLESSIONE FINALE

Lasciamo anche le parole conclusive a Michele Ruele:

Sarebbe necessario, sul versante didattico, insegnare meglio la sintassi periodica, con una riflessione sulla lingua basata sull'esercizio e sui fenomeni concreti di coesione, coerenza e logica, e sull'induzione, lavorando di più sulle funzioni logiche e testuali; ma far apprendere anche le procedure della sintassi spezzata e delle tendenze della lingua contemporanea in generale. Questo in un quadro di maggior attenzione ai fenomeni della testualità.

È una serie di suggerimenti del tutto condivisibili, perfettamente compatibile con gli orientamenti attuali della didattica della lingua e con il concetto di educazione linguistica che si è fatto strada ormai da tempo nella scuola, anche a livello normativo nelle indicazioni ministeriali. Altri giungeranno, crediamo, dal terzo volume. Lo attendiamo, insieme al prezioso *corpus*.

Massimo Prada

Università degli Studi di Milano

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Covi L. (2020), "Premessa", in *Come cambia la scrittura a scuola. Rapporto di ricerca*, Trento, Provincia Autonoma di Trento - IPRASE, pp. 9-11.