

Recensione di Michele Ruele ed Elvira Zuin
(a cura di), *Come cambia la scrittura a scuola.*
Rapporto di ricerca, Trento, IPRASE, 2020

MICHELE ORTORE

MICHELE ORTORE (michele.ortore@unistrasi.it) è ricercatore a tempo determinato all'Università per Stranieri di Siena e insegnante di ruolo di materie letterarie al Liceo Catullo di Monterotondo. I suoi interessi di ricerca principali riguardano i linguaggi specialistici e i loro contatti con la lingua comune e letteraria.

L'IPRASE (Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa) è un Ente strumentale della Provincia Autonoma di Trento che, specularmente a quanto avviene a livello nazionale con l'INDIRE, si occupa – in un quadro di responsabilità molto ampio – di promuovere e documentare la ricerca, la sperimentazione e l'innovazione didattica. Le azioni dell'Istituto si calano in un contesto che, se il termine non fosse diventato velenoso in seguito al suo uso politicizzante, verrebbe naturale definire *d'eccellenza*, vista la ben nota qualità raggiunta dal sistema d'istruzione trentino. La ricerca *Come cambia la scrittura a scuola*, avviata nel 2016 e i cui metodi e primi risultati¹

¹ A partire dal novembre del 2020 e fino all'aprile del 2022, sono stati pubblicati sul sito dell'IPRASE i capitoli successivi della ricerca: un primo quaderno di ricerca a cura di Michele Ruele (dedicato ad aspetti di sintassi, testualità, punteggiatura e lessico) e un secondo quaderno in due parti (la prima, a cura di Elvira Zuin, dedicata ad aspetti grafici e ortografici, la seconda, a cura di Bruno Mellarini, ad aspetti lessicali, informativi e stilistici). La ricerca verrà conclusa dalla prossima uscita di un ultimo capitolo, a cura di Zuin, su aspetti morfosintattici. La maggior parte di questi contributi sono usciti quando questa recensione era già stata scritta, dunque rimandiamo ai prossimi numeri della rivista il loro approfondimento.

sono illustrati in questo rapporto disponibile gratuitamente nella sezione “Pubblicazioni” del sito dell’Ente (<https://www.iprase.tn.it/pubblicazioni>), si basa sull’analisi di un ampio corpus di prove scritte d’italiano (in particolare, di quella che prima dell’ultima riforma del 2019 era la tipologia B: articolo o saggio breve) sostenute dagli studenti trentini per l’Esame di Stato del secondo ciclo dal 2001 al 2016, inserendosi sia nel dialogo che l’IPRASE porta avanti con le rilevazioni sullo sviluppo delle competenze linguistiche a scuola, cioè le indagini INVALSI e OCSE PISA, sia nella riflessione sulle caratteristiche dell’italiano scritto degli studenti e sulle dinamiche che ne influenzano lo stato e l’evoluzione. Riguardo a questo secondo aspetto, la bibliografia prodotta dai linguisti negli ultimi anni è molto consistente e integra un approccio descrittivo, volto ad esempio a individuare gli errori ricorrenti nei compiti scritti e le carenze sul piano lessicale, testuale e sintattico (ci limitiamo a citare, anche se ormai pubblicato qualche anno fa, Benedetti – Serianni 2009, probabilmente lo studio più noto ai docenti), con un approccio più orientato alle strategie didattiche e alla sollecitazione mirata degli studenti su determinate tipologie testuali (un esempio recente è D’Aguanno 2019). Con questa bibliografia, il quinto capitolo del rapporto di ricerca (*I risultati della ricerca. Sintesi su alcuni tratti riguardanti sintassi, coesione, coerenza e connettivi*, di Michele Ruele) instaura un dialogo su cui torneremo fra poco; la ricerca, inoltre, ha goduto della collaborazione scientifica con l’Accademia della Crusca, rappresentata dalla supervisione di Carla Marellò.

Come informa l’introduzione (di Elvira Zuin e dello stesso Ruele), le prove scritte d’italiano analizzate sono state 2928 e provengono da tutti i tipi di scuole superiori: un campione consistente e distribuito nell’arco di un quindicennio. Un primo elemento di grande interesse in *Come cambia la scrittura a scuola* è proprio questa prospettiva diacronica: non solo si cercano ulteriori dati – rispetto a quelli già a disposizione in bibliografia – per verificare eventuali peculiarità dell’italiano scritto dagli studenti, ma ci si chiede (p. 14) se tra il 2001 e il 2016 quest’ultimo mostri delle tendenze evolutive chiare, prestando soprattutto attenzione alla sicura influenza della comunicazione digitale e dell’«italiano che sta fuori da scuola» (p. 13), cioè l’italiano dell’uso medio o neostandard (Sabatini 1985, Berruto 1987). Un altro aspetto della ricerca utile e notevole per i linguisti è l’impostazione informatica data al lavoro sui testi degli studenti: infatti, grazie alla collaborazione con la Fondazione Bruno Kessler, il materiale è stato riversato in digitale e annotato, in modo da essere interrogabile. Ciò significa che la base dati della ricerca dell’IPRASE potrà rimanere a disposizione degli studiosi di tutta Italia, permettendo di elicitarne ulteriori dati dal corpus: come scrive Marellò, infatti, i materiali scritti dei maturandi, «pur raccolti in provincia di Trento, hanno una valenza nazionale, sicuramente non provinciale» (p. 21). Si conferma, così, una buona pratica che per fortuna si sta diffondendo sempre di più nel nostro paese, grazie ai progressi digitali della ricerca: lasciare a disposizione della comuni-

tà scientifica gli strumenti informatici elaborati per un determinato obiettivo, ma utilizzabili anche per fini e prospettive diverse (il caso di più ampia portata è probabilmente quello del TLIO: il vastissimo corpus lemmatizzato del vocabolario è interrogabile gratuitamente in rete²).

Come avvenuto in passato per ricerche simili svolte a livello nazionale (cfr. INVALSI 2012), il primo passo è consistito nell'elaborare una griglia di correzione e nel formare alcuni insegnanti-correttori ad applicarla con la maggior uniformità possibile ai compiti scritti da vagliare. Gli esperti dell'IPRASE hanno scelto 28 fenomeni linguistici su cui focalizzare la griglia, mutuando molti tratti dell'italiano contemporaneo descritti da D'Achille (2010a e 2010b) e coprendo un ventaglio molto ampio, che va dagli aspetti fonetici – con le relative ricadute grafiche – a quelli di morfologia flessiva, formazione delle parole, sintassi e testualità, fino alla sfera sociolinguistica. L'individuazione e la valutazione di questi tratti ha portato i correttori ad annotare i testi e a direzionarne la taggatura.

Dalla lettura del primo capitolo (di Carla Marellò: *15 anni di temi di italiano dell'Esame di Stato del Secondo ciclo. Introduzione con carotaggi lessicali*), otteniamo utili osservazioni su alcuni aspetti lessicali, da cui emergono anche specifici problemi legati all'annotazione del corpus. Tra gli anglicismi che è possibile estrarre (pp. 22-23), ad esempio, troviamo una serie di forme etichettate come adattamenti, fra cui alcuni prevedibili verbi inseriti nella prima coniugazione (*chattare, stressato*) o derivazioni suffissali (*rockeggianti, rockettari*); è fuorviante, tuttavia, che siano state annoverate fra gli adattamenti anche forme come *budget, business, check-in, leader, meeting* (e diverse altre elencate da Marellò a p. 23), perché «tali anglicismi [...] non sono veramente adattati, se non sul piano della pronuncia e dell'attribuzione di un genere in italiano» (p. 23). Un'altra etichetta potenzialmente utile per i ricercatori, ma la cui applicazione avrebbe giovato di maggior cautela, è quella che indica la presenza di un'alternativa italiana ad un anglicismo attestato nei compiti degli studenti: si tratta di un aspetto notoriamente problematico per gli stessi addetti ai lavori, e spesso fortemente legato alla sensibilità linguistica individuale; basti pensare alle celebri proposte di Arrigo Castellani in *Morbis Anglicus*, secondo cui *hobby* era ben traducibile con *pallino* o con la voce antica (e coetimologica di *hobby*) *ubino* 'cavallino' (Castellani 1987: 143). Era dunque quasi inevitabile che ne sortissero incoerenze: come segnala Marellò (pp. 23-24), parole come *internet, media* o *installare*³ sono state ritenute anglicismi inevitabili da alcuni correttori, e traducibili da altri (ipotizziamo con le alternative italiane *rete, mezzi d'informazione* e *montare*). Utile dal punto di vista metodologico è anche l'esemplificazione delle difficoltà occorse nel processo di riconoscimento automatico di locuzioni e polirematiche (la cui lista è

² All'indirizzo <http://tlioweb.oivi.cnr.it/> (ultima consultazione: 20.12.2022).

³ Quest'ultimo è considerabile un calco semantico.

stata stilata a partire dal GRADIT), che ha spesso richiesto l'intervento e l'ottimizzazione dei correttori: la verifica dello statuto di polirematica o locuzione nei singoli contesti; l'individuazione dei confini dei sintagmi da etichettare (*in grado o in grado di?*) e l'omogeneità di queste scelte; le sovrapposizioni e «l'aria di familiarità» (p. 39) tra sintagmi considerabili come polirematiche (soprattutto se formate con verbi supporto: *fare affidamento, fare proprio*: p. 33) e i plastismi. Questi ultimi, si osserva giustamente, non andrebbero penalizzati nella valutazione delle prove scritte d'esame: se uno studente utilizza espressioni come *lasciare un vago ricordo o scatenare il panico*, sta sì proponendo con un filo d'inerzia degli stereotipi lessicali, ma sta anche cercando positivamente di costruire un registro stilistico più elevato rispetto a quello orale, attingendo alla lingua dei giornali o della televisione (cfr. p. 36).

Nel secondo capitolo, *Basi teoriche e metodologiche della ricerca* (di Elvira Zuin), si illustrano innanzitutto i legami di *Come cambia la scrittura a scuola* con le istanze di ricerca di un precedente lavoro nato dall'IPRASE, Boscolo-Zuin (2015), basato su testi argomentativi e riassunti scritti da studenti di 15 anni. Già in quell'occasione era infatti emerso un tema nodale, cioè «la relazione tra pratiche didattiche inerenti i testi espositivo-argomentativi e l'idea di testo/di grammatica testuale che gli studenti maturano al termine della scuola dell'obbligo» (p. 50), relazione che va vista anche alla luce di un'evidente discrepanza tra il curriculum di lettura e quello di scrittura: nel primo dominano i testi espressivi, narrativi e creativi; nel secondo quelli espositivi ed argomentativi. Riflettere su questa asimmetria potrebbe aiutare a non ricondurre tutti i problemi degli studenti nella produzione di testi coesi e coerenti al modello comunicativo massmediale cui sono esposti (fondato su una testualità frammentaria e giustappositiva), chiedendosi piuttosto se le pratiche didattiche non abbiano ulteriori margini d'intervento. Assolutamente condivisibile, a questo proposito, quanto dice Zuin sul modo in cui i ricercatori che si occupano di lingua e didattica possono cercare d'influenzare concretamente quanto accade nelle aule scolastiche:

qualsiasi studio o appello [...] per essere veramente di stimolo per la scuola, dovrebbe essere non solo comunicato, ma accompagnato da percorsi di approfondimento e formazione sui temi che tratta, rilanciato dalla pratica didattica e dall'editoria scolastica e, non da ultimo, ripreso nelle leggi che governano percorsi scolastici ed esami. Dovrebbe, cioè, entrare nel sistema scuola attraverso le strutture in cui il sistema si articola. Quando ciò non accade, l'interesse può accendersi per un momento più o meno lungo, parte dei docenti possono tradurre teorie e suggerimenti in pratiche didattiche, ma difficilmente si possono riscontrare effetti permanenti e diffusi su larga scala. (p. 54)

Nelle pagine seguenti si esplicitano gli obiettivi e i metodi della ricerca, con la già evidenziata attenzione alla sua replicabilità e al valore statistico, e alla necessaria interazione tra analisi automatizzata e intervento umano, con il coinvolgimento attivo dei correttori, i cui interventi in corso d'opera sono

fondamentali per integrare una valutazione qualitativa e tarare la griglia di valutazione approntata all'inizio della ricerca. Alle pp. 64-68 sono elencati tutti i tratti linguistici sottoposti alla rilevazione automatica e al vaglio dei correttori, desunti dagli studi di D'Achille già citati (con piccoli aggiornamenti).

Chiara Motter (*Il percorso di ricerca*) ricostruisce le fasi operative della ricerca, a partire dall'elaborazione di un gruppo interno all'IPRASE cominciata nel 2017. Si esplicita, in particolare, la scelta di non includere nell'analisi «gli aspetti di organizzazione testuale degli scritti esaminati, come la coerenza logico-tematica e l'architettura del testo» (p. 83), in seguito alle valutazioni effettuate sulle possibilità degli strumenti di analisi linguistica digitale che la Fondazione Bruno Kessler poteva mettere a disposizione in tempi ragionevoli: in effetti, è proprio su questi aspetti testuali che si vorrebbe chiedere di più, dal punto di vista dei dati e dell'analisi quantitativa, a ricerche solide come quella di cui stiamo parlando, o come quelle dell'INVALSI (cfr. INVALSI 2012); ma è del resto evidente la difficoltà di elaborare parametri statisticamente validi e capaci di stimare con efficacia l'insieme di competenze che garantiscono ad un testo la tenuta logico-tematica. Le informazioni fornite dalla Motter riguardo ai problemi affrontati nella costituzione del campione e nell'ottenere materialmente i temi, così come la selezione e la formazione dei correttori (15 docenti delle scuole superiori trentine), saranno utilissime ai gruppi di ricerca che nei prossimi anni progetteranno, com'è indispensabile, indagini simili e capaci di entrare in dialogo con i dati già disponibili.

Nel quarto capitolo (*Gli strumenti informatici. Sviluppo e risultati*) alcuni collaboratori⁴ della Fondazione Bruno Kessler espongono i principi di sviluppo del software di analisi linguistica, fondamentalmente di tipo lessicale-semantic, ma capace di rilevare anche alcuni elementi sintattici; come già detto, il software è stato implementato nel corso della ricerca grazie al continuo confronto tra i ricercatori di FBK, il gruppo di lavoro di IPRASE e il *team* di correttori. Non ci soffermeremo su una serie d'informazioni tecniche riguardanti la procedura di tokenizzazione, ma varrà la pena sottolineare ancora una volta la buona pratica di condividere e rendere facilmente accessibili questo tipo di dati, in modo che le problematiche affrontate e le soluzioni trovate possano essere il punto di partenza per altre ricerche; utile, in particolare, è sapere quali tratti linguistici siano stati analizzati in modo del tutto automatico (la correttezza degli apostrofi, ad esempio) e quali in modo semi-automatico, lasciando ai correttori l'intervento decisivo sull'annotazione di un lessema o un sintagma (il pronome personale *loro* è stato sempre sottoposto alla verifica dei correttori, perché il software non può distinguere gli usi con funzione di complemento di termine; la stessa cosa è avvenuta con le fra-

⁴ Gli autori sono Sara Tonelli, Rachele Sprugnoli, Alessio Palmero Aprosio, Giovanni Moretti, Stefano Menini, tutti appartenenti alla Fondazione Bruno Kessler.

si scisse). Estremamente interessante anche l'idea di evidenziare, attraverso il riconoscimento automatico, tutti i passi dei temi degli studenti che ripropongono passi della traccia ministeriale e delle fonti allegate. Il software di analisi automatizzata, TINT, è stato messo gratuitamente a disposizione di chiunque voglia utilizzarlo⁵.

Veniamo all'ultimo capitolo, di Michele Ruele (*I risultati della ricerca. Sintesi su alcuni tratti riguardanti sintassi, coesione, coerenza e connettivi*), ricco di dati e valutazioni su aspetti di testualità che da tempo sono al centro dell'attenzione dei linguisti, sia come cartina da tornasole delle competenze di scrittura degli studenti, sia per valutare l'evoluzione dell'italiano giovanile e l'influenza delle scritture digitali e della comunicazione mediata dal computer. La maggior parte delle statistiche confermano da una parte la ricerca di un registro moderato e medio, dall'altra il perdurare di quella norma implicita – spesso alimentata dalle correzioni dei docenti ai compiti in classe – che ancora lo scritto degli studenti ad un modello grammaticale tradizionalista, e di fatto oggi inesistente nella lingua espositiva e letteraria. Tradizionalismo che emerge, ad esempio, da un ricorso alla frase nominale molto meno frequente, nel corpus di *Come cambia la scrittura*, rispetto alla media dell'italiano scritto (p. 134): come se la sintassi nominale fosse ritenuta un fenomeno tipicamente orale o colloquiale, mentre è ben noto quanto si tratti di una risorsa sintattica spesso utilissima alla coesione (non solo nel giornalismo). E come tale la frase nominale (in collaborazione con l'uso marcato della punteggiatura, e in particolare del cosiddetto *punto dinamizzante*) ricorre, con esiti anche brillanti, in alcuni degli estratti dai temi citati da Ruele (pp. 139-144) come esempi di stile nominale con funzione descrittiva e di messa in rilievo. Si conferma anche la già nota «riduzione, sul piano sia quantitativo sia qualitativo, delle congiunzioni subordinanti tipiche dello scritto tradizionale» (D'Achille, 2010b): *sebbene*, *affinché*, *nondimeno*, *qualora*, *giacché*, *sicché*, *quantunque*, *talché* hanno occorrenze basse nel corpus; se si può affermare comunque la resistenza di *sebbene* e *affinché* nell'italiano scritto degli studenti, le ultime quattro congiunzioni sono invece del tutto estinte (p. 178). Un paio di puntualizzazioni, anche se prevedibili: nelle prove d'esame trentine, infatti, non si registrano né estensioni del connettivo *siccome* ai danni di *poiché*, né una particolare frequenza del *che* polivalente (p. 157). Più interessante è invece l'ampia diffusione di *dove* al posto di *in cui* o di *riguardo al / alla quale*⁶. Dal più ampio punto di vista della programmazione testuale, Ruele osserva il prevalere di due tendenze: una costruzione «per progressione sommativa o accumulativa», da cui spesso emerge una scarsa pianificazione (con la conseguente mancanza dei segnali discorsivi di rinvio), oppure una

⁵ <https://dh.fbk.eu/research/tint/> (ultima consultazione: 20.12.2022).

⁶ L'estensione del *dove* polivalente è stata successivamente approfondita, con una maggior messe di esempi, nel *Quaderno di ricerca #1*, a cura dello stesso Ruele.

costruzione «per legami coesivi impliciti affidati a transizioni ellittiche, o impressionistiche, o granulari» (entrambe le citazioni da p. 158). Soprattutto il primo aspetto era stato già rilevato da INVALSI 2012, con cui avrebbe forse giovato – in questi punti specifici dell’analisi – un dialogo maggiore (ma ricordiamo che stiamo parlando di un rapporto di ricerca intermedio). Saranno utilissimi a successivi lavori anche i dati sull’uso dei connettivi semantici (in particolare *infatti, allora, cioè, quindi e dunque*), di cui i correttori hanno segnalato l’uso corretto, scorretto o come mero riempitivo (quest’ultimo caso ha maggior incidenza negli scritti dei licei, dove i connettivi sono generalmente più attestati: abbiamo un uso come riempitivo ogni sei usi corretti, p. 162).

Concludendo, e gettando uno sguardo trasversale al quindicennio preso in considerazione dalla ricerca, dai dati parziali di questa ricerca IPRASE non sembrano emergere «differenze veramente notevoli fra i testi dei primi anni e quelli degli anni più recenti», né «si può parlare di deciso avvicinamento al parlato»; il problema principale sembra, semmai, «una ridotta rosa di mezzi attraverso cui esprimere l’architettura testuale» (tutte le citazioni da p. 46). Si attendono, però, i risultati finali: all’IPRASE la responsabilità di tradurli anche in concreti interventi formativi nel sistema scolastico, al resto della comunità scientifica e scolastica il dovere di prendere esempio da quanto di buono si fa in Trentino.

Riferimenti bibliografici

- Benedetti, Giuseppe - Serianni, Luca (2009), *Scritti sui banchi. L’italiano a scuola fra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci.
- Berruto, Gaetano (1987), *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Castellani, Arrigo (1987), *Morbus Anglicus*, in «Studi Linguistici Italiani», n. 13, pp. 137-153.
- D’Achille, Paolo (2010a), *L’italiano contemporaneo*, Bologna, il Mulino.
- D’Achille, Paolo (2010b), *Lingua d’oggi*, in *Enciclopedia dell’Italiano*, disponibile in rete all’indirizzo http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-d-oggi_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.
- D’Aguanno, Daniele (2019), *Insegnare l’italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Roma, Carocci.
- INVALSI (2012), *Valutazione dei livelli di apprendimento. Prove scritte di Italiano a.s. 2009-2010. Rilevazione degli errori più diffusi nella padronanza*

della lingua italiana nella prima prova di italiano, INVALSI, disponibile in rete all'indirizzo https://www.invalsi.it/download/rapporti/es2_0312-/RAPPORTO_ITALIANO_prove_2010.pdf

Sabatini, Francesco (1985), *L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, in Günter Holtus, Edgar Radtke (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Narr, Tübingen, pp. 154-158 [poi in *Id.* (2011), *L'italiano nel mondo moderno*, a cura di Vittorio Coletti *et alii*, Napoli, Liguori, t. II, pp. 3-36]
