



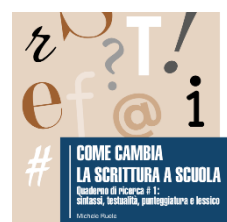
Michele RUELE e Elvira ZUIN (a c. di)

Come cambia la scrittura a scuola.

Rapporto di ricerca

Editore Provincia Autonoma di Trento – IPRASE, 2020, 203 pp.

ISBN 978-88-7702-495-4



Michele RUELE

Come cambia la scrittura a scuola.

Quaderno di ricerca # 1: sintassi, testualità, punteggiatura e lessico

Editore Provincia Autonoma di Trento – IPRASE, 2020, 286 pp.

ISBN 978-88-7702-499-2



Elvira ZUIN

Come cambia la scrittura a scuola.

Quaderno di ricerca # 2: prima parte, aspetti grafici e ortografia

Editore Provincia Autonoma di Trento – IPRASE, 2021, 203 pp.

WORKING PAPER N° 5/2021

Mario AMBEL

La ricerca

I tre volumi dal titolo *Come cambia la scrittura a scuola*, editi a cura dell'IPRASE (Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa) Trentino¹, nel corso del 2020 i primi due e nel 2021 il terzo, costituiscono le prime pubblicazioni² scaturite da una imponente ricerca

¹ I volumi sono reperibili, in formato digitale, presso <https://www.iprase.tn.it/pubblicazioni>

² Mentre andiamo in stampa abbiamo avuto notizia di una quarta pubblicazione *Come cambia la scrittura a*

«fortemente voluta dal Comitato scientifico di IPRASE per il rilievo degli oggetti indagati, l'originalità delle modalità di rilevazione e le ricadute che può avere sul sistema di istruzione trentino». (Luciano Covi, «Premessa», *Quaderno di ricerca # 1*, p. 9). Ed è auspicabile, non solo trentino.

La finalità o meglio l'intreccio di finalità diverse, che hanno animato fin dall'inizio la ricerca e che sono andate via via precisandosi, è dichiarato da E. Zuin e M. Ruele nelle prime pagine della breve presentazione del lavoro: «Le domande di ricerca inizialmente erano: se cambia, come cambia la scrittura nella scuola, osservandola in un arco di quindici anni? Oltre a quello che già sappiamo, come interagiscono la scrittura a scuola e l'italiano contemporaneo? Si può creare un sistema automatico che fornisca i dati per trovare le risposte, interpretare i fenomeni, individuare nuovi ambiti di ricerca? Con il corpus costituito, come si potrà poi procedere per studi futuri? [...]

Ma c'è di più. Davvero gli studenti usciti dalla scuola "non sanno più scrivere"? In che direzione va l'italiano? L'italiano scolastico ha sue peculiarità? E come si rapporta con l'italiano che sta fuori dalla scuola? L'italiano dell'uso medio o contemporaneo, con le sue tendenze, quanto e come influenza l'italiano che si studia e si usa nelle classi? Quali strumenti nuovi può predisporre la scuola per allinearsi con l'evoluzione linguistica e culturale? Come preserva la scuola il proprio ruolo di tutela e conservazione, nel contesto di un ambiente e di una cultura sempre più proiettati verso molteplici modalità di comunicazione ed espressione? E dunque, come si può insegnare meglio a scrivere?» (*Rapporto di ricerca*, «Introduzione, prime conclusioni e prospettive», p. 13).

Come si vede bene, si tratta di un intreccio ambizioso di aspettative, che spazia dall'evoluzione della lingua ai problemi della scuola e

soprattutto li pone in relazione problematica. Che si tratti di una ricerca di ampiezza certamente rilevante, lo confermano anche i dati quantitativi del lavoro svolto: 3000 testi (500 prove ogni tre anni), riconducibili tutti alla Tipologia B della Prima prova dell'Esame di Stato, svolti dal 2000 al 2016 in una pluralità di istituti superiori della Provincia di Trento: nel dettaglio 1.564 nei vari tipi di Licei, 1.136 negli Istituti Tecnici e 228 negli Istituti Professionali. La ricerca si è svolta in un significativo arco temporale, dalla primavera del 2017 al febbraio del 2020 e ha visto impegnati 11 «Esperti, referenti e collaboratori IPRASE»; 5 «Esperti FBK» (Fondazione Bruno Kessler, ente di ricerca della Provincia autonoma di Trento che opera nel campo scientifico tecnologico e delle scienze umane); 16 «Correttori», con la collaborazione esterna dello «Studio Acta» e la «Supervisione scientifica» di Carla Marellò, in virtù di una convenzione con l'Accademia della Crusca.

I primi tre volumi

Il volume *Come cambia la scrittura. Rapporto di ricerca*, a cura di Michele Ruele e Elvira Zuin, espone le coordinate essenziali della ricerca.

Nel Capitolo 1, Carla Marellò, («15 anni di temi di Italiano dell'Esame di Stato del Secondo ciclo. Introduzione con carotaggi lessicali») esemplifica, attorno ai casi degli «Anglicismi», delle «Polirematiche» e di «Frequenze alte: significative?» e «Frequenze basse da vagliare», l'ampiezza dei riscontri possibili e le potenzialità future di approfondimento su problematiche specifiche. In particolare sottolinea come sia stato e sarà ancora di particolare interesse utilizzare e confrontare modalità diverse di interrogazione del materiale raccolto: «partendo dalle analisi svolte sui testi in base a quanto

scuola. Quaderno n. 2 - seconda parte aspetti lessicali, informativi e stilistici 2022 di Bruno Mellarini e di una quinta su aspetti di morfosintassi di Elvira Zuin.

emerge dal lavoro di annotazione dei cosiddetti correttori e dalla estrazioni automatiche in base a liste prestabilite; interrogando direttamente i testi, alla ricerca di gruppi di fenomeni che appaiono insieme» (p. 22).

Nel capitolo 2, Elvira Zuin espone le «Basi teoriche e metodologiche della ricerca», affrontando le problematiche che, in prosecuzione degli interrogativi già affrontati in una precedente ricerca dello stesso IPRASE (*Scritture di scuola*, del 2015), hanno consentito di mettere a fuoco sia alcune particolarità del rapporto fra il linguaggio della scuola, le richieste d'esame e la didattica della scrittura, sia il particolare tipo di lingua (*l'italiano dell'uso medio o italiano neo-standard*) che doveva fungere da punto di riferimento per lo svolgimento della ricerca. Inoltre espone e articola in dettaglio «finalità e obiettivi della ricerca»: sia sul fronte dell'indagine linguistica («comprendere se e quanto l'evoluzione della lingua d'uso, nella sua attuale standardizzazione, produca effetti riscontrabili anche nella scrittura scolastica») e «raccolgere dati da un numero di casi statisticamente significativo e tale da renderli [...] ragionevolmente esemplificativi della competenza di scrittura che gli studenti conseguono al termine del secondo ciclo di studi»); sia sul fronte più strettamente scolastico («sperimentare un modello di ricerca sulla scrittura che sia replicabile [...], sperimentare l'utilizzo integrato di strumenti digitali e intervento umano nell'osservazione e valutazione di fenomeni linguistico/testuali; rendere disponibile in forma digitalizzata un corpus di testi [...] sul quale sviluppare ulteriori indagini; offrire dati per aprire una riflessione sia sul tema oggetto d'indagine sia sulle pratiche didattiche inerenti la scrittura scolastica.») (p. 60, 61).

Nel capitolo 3, Chiara Motter espone nel dettaglio «Il percorso di ricerca», illustrandone la *time line*, la scelta del campione, le procedure di raccolta, digitalizzazione del materiale e le modalità di «formazione e lavoro dei gruppi di correttori»: una massa assai utile di informazioni che evidenziano la cura e la complessità del lavoro svolto.

Nel capitolo 4, il gruppo di esperti FBK illustra

«Gli strumenti informatici. Sviluppo e risultati», attorno a due diversi strumenti impiegati in modo complementare: «da un lato, si sono sviluppati alcuni moduli per l'analisi del testo, che in modo automatico riconoscono dei tratti o estraggono delle informazioni parziali utili a riconoscere i tratti in modo manuale. Dall'altro, si è adattata al progetto una piattaforma online che permette di effettuare annotazione linguistica multilivello con diversi annotatori al lavoro in parallelo su porzioni diverse del corpus di temi». Nel primo caso si tratta dello strumento per l'analisi del testo TINT, un sistema sviluppato dalla Fondazione Bruno Kessler basato sulla architettura open-source StanfordCoreNLP; nel secondo «la piattaforma adottata è CAT» (p. 113).

Nel Capitolo 5. Michele Ruele affronta un primo approccio a «I risultati della ricerca. Sintesi su alcuni tratti riguardanti sintassi coesione, coerenza e connettivi»: questi temi sono poi ampiamente ripresi e approfonditi in *Come cambia la scrittura, Quaderno di ricerca # 1: sintassi, testualità, punteggiatura e lessico*. Questo secondo volume contiene una quantità estremamente interessante di dati analitici, di spunti problematici sui rapporti fra lingua e didattica della scrittura, di indicazioni future sia di ricerca linguistica che di riflessione professionale dei docenti di italiano.

Nel novembre del 2021 è poi uscita la prima parte di *Quaderno n.2*, di Elvira Zuin, dedicato agli «aspetti grafici e all'ortografia».

L'oggetto della ricerca

Come anticipato, la scelta del tipo di italiano assunto come punto di riferimento è caduta sull'«italiano dell'uso medio e neostandard» e nell'esplicitare le ragioni e il senso della scelta, gli autori della ricerca fanno inevitabile riferimento agli studi di Gaetano Berruto, Francesco Sabatini e soprattutto di Paolo D'Achille. La consultazione dei loro lavori, alla ricerca delle peculiarità della lingua contemporanea da porre a oggetto del rilevamento, ha consentito di elaborare un fitto elenco di «fenomeni e tratti» da porre sotto osservazione e in particolare di com-

pilare un elenco di 26 tratti da sottoporre al duplice vaglio del rilevamento automatico di tipo quantitativo e del successivo intervento analitico e descrittivo dei correttori:

T1 - *Monosillabi*

T2 - *Apostrofi*

T3 - *Maiuscole*

T4 - «il» [Le parole che iniziano per w-, j-, pn- e ps- e sono precedute dall'articolo «il» sono individuate automaticamente e conteggiate.]

T5 - *Pronomi personali*

T6 - «gli»

T7 - «questo»

T8 - *Parole comuni*

T9 - *Indicativo imperfetto*,

T10 - *Gerundio*,

T11 - *Indicativo presente*

T12 - «stare»/«andare»

T13 - *Affissi*

T14 - *Statistiche* [TINT raccoglie dati relativi al numero di parole, frasi e periodi, etichettando anche le frasi che non contengono il verbo.]

T15 - *Connettivi 1*

T16 - *Connettivi 2*

T17 - *Punteggiatura*

T18 - *Connettivi a inizio frase*

T19 - *Registro informale*

T20 - *Anglicismi*

T21 - *Politicamente corretto*

T22 - *Polirematiche*

T23 - *Plastismi*

T25 - *Frasi scisse*

T26 - «li»

T27 - «d» *eufonica*

Tra teorie linguistiche e didattica della scrittura

Il muoversi sul duplice versante dell'indagine linguistica e della prospettiva didattica ha così consentito di giungere a prime conclusioni attorno ad alcuni interrogativi preliminari della ricerca, di mettere a fuoco ulteriori campi di indagine di interesse per il linguista e nello stesso tempo di raccogliere osservazioni e preziose indicazioni per formatori e insegnanti attorno alla didattica della scrittura. O di annotare differenze significative fra usi in contesti diversi. Per

esempio Carla Marellò a proposito della correttezza ortografica nell'uso degli anglicismi scrive: «a parte il caso di *flertare*, e *marketing*, che presentano una resa grafica italiana della pronuncia italiana di *flirt* e *marketing*, tutti gli altri sono corretti a dimostrazione che gli studenti in sede d'esame scrivono in modo sorvegliato, a differenza di quanto avviene nella comunicazione informale in rete, in cui si trovano molte imprecisioni» (p. 26).

Una attenta analisi esemplificativa delle diverse modalità con cui sono state affrontate, classificate e interpretate le frasi polirematiche consente poi a Marellò (pp. 26 e sgg.) di evidenziare l'utilità del confronto fra riconoscimento ed estrazioni automatiche del sistema – «su quelle etichettate come FO (fondamentale), AU (alto uso), AD (alta disponibilità) e soprattutto CO (comune)» – con gli interventi dei correttori, che «in questo caso sono particolarmente importanti perché esercitano un'analisi qualitativa sull'imponente massa di estrazioni». Dall'analisi, oltre all'esigenza di muoversi con estrema attenzione nell'identificazione delle varie tipologie individuate, Marellò annota problemi di estrema rilevanza e che in parte necessitano di ulteriori conferme. Ad esempio che «a parte il caso di *fare in modo di*, le polirematiche con *fare* + nome o quelle che sono modi idiomatizzati sono ben presenti nella lista fornita al riconoscimento automatico e questo ha portato a verificare l'uso di tali polirematiche nel nostro corpus, nell'intento di dimostrare che lo scritto dei maturandi rifugge dalle locuzioni verbali più colorite e documenta piuttosto quelle ricorrenti in uno stile "burocratico" e da manuale scolastico». (p. 32).

Questa annotazione apre alla complessa problematica della natura del linguaggio scolastico, particolarmente presente per ovvie ragioni, nei testi d'esame. Per motivi analoghi si spiega forse che non è legittimo parlare di un progressivo avvicinamento della lingua scritta delle prove al parlato, mentre, tra le questioni aperte, Marellò annota nella «Conclusione in itinere»: «Per quanto concerne le differenze fra i tipi di scuola, per i tratti sintattico-testuali le aggregazioni più significative corrispondono a quelle

tradizionali, ovvero a) licei, b) tecnici, c) istruzione professionale; per gli aspetti lessicali è necessario un ulteriore approfondimento, anche alla luce dell'influenza esercitata dai dossier a disposizione degli studenti durante lo svolgimento della prova» (p. 47). Il rapporto con i materiali forniti nella prova è ovviamente un tratto di estrema rilevanza nell'analisi delle prove d'esame e in particolare della Tipologia B, che proprio sul riuso dei testi dati, fondava la legittimità e la peculiarità della scrittura richiesta (forse più nella precedente versione dell'esame che in quella attuale).

Il tipo di scrittura preso in esame

L'esposizione dei presupposti della ricerca e dei primi risultati ottenuti è ovviamente attraversata dalla consapevolezza che la scrittura dei testi d'esame va ricondotta a un tipo molto particolare di scrittura. La scelta della Tipologia B è opportunamente giustificata ricorrendo anche alla distinzione a suo tempo proposta da Francesco Sabatini: «La tipologia B dell'Esame [...] rientra pienamente nella categoria di testi che possiamo definire semirigidi, quindi testi che, di per sé, pur aderendo a precisi canoni compositivi, ammettono elementi di variabilità, e si situano sul crinale del rapporto tra norma e licenza, tra rigidità e flessibilità: comprendere quanto, come e con quali esiti gli studenti scelgano di attenersi ai modelli o se ne discostino è interessante sia per ricavarne dati per comprendere quale rapporto vi sia tra evoluzione della lingua e scrittura scolastica, sia per fare ipotesi su come ci si prepari nella scuola allo svolgimento di prove d'esame.» (Zuin, p. 74).

Si profila qui la questione di non secondaria importanza, che prima o poi andrà sottoposta a un attento vaglio critico, del cambiamento avvenuto nel 2019 nelle normative d'esame, con il passaggio dalle due modalità dell'articolo e del saggio breve, di natura espositivo-argomentativa e frutto di scrittura documentata, a quella attuale, orientata più spiccatamente all'argomentazione e frutto di scrittura responsiva. Soprattutto in relazione alla capacità di realizzare

una coesa e coerente architettura del testo e del rapporto con i modelli cui far riferimento, sia scolastici che informali, questioni giustamente richiamate da Zuin (pp. 73-78), potrà essere interessante, con successive indagini mirate provare a verificare gli eventuali effetti indotti da quel cambiamento.

Piuttosto è interessante affiancare alla consapevolezza che le scritture in sede di esame conservano forti elementi di artificiosità e una inevitabile propensione, talvolta forzosa, verso registri di natura burocratico-formale, le motivazioni qui addotte a favore della scelta di questo momento particolare della scrittura scolastica: «i temi di maturità costituiscono un corpus oggettivamente più dimostrativo di altri della competenza di scrittura, in quanto sono realizzati in situazione non condizionata (o pochissimo condizionata) da fattori quali la scarsa motivazione a scrivere, la disattenzione nella stesura, la noncuranza nella lettura delle consegne o nella revisione. Il tempo a disposizione, 6 ore, è molto più lungo di quello in genere concesso nelle esercitazioni in corso d'anno e consente agli studenti di gestire più agevolmente il processo di scrittura, compensando il prevedibile stato di ansia in cui si possono trovare» (Zuin, p. 73).

A proposito di fissità delle tradizioni scolastiche relative alla scrittura, è forse opportuno annotare come anche in questi volumi, per identificare le produzioni testuali degli allievi, si oscilla fra (più raro) *testi e temi* (più frequente). L'uso della parola *tema* testimonia, non tanto di un uso consolidato, quanto forse la consapevolezza che spesso di temi effettivamente si tratta, anche perché le ipotesi e le proposte di didattica della scrittura che presero le mosse a metà degli settanta e avevano trovato anche un suggello istituzionale nella riforma della prima prova del 1999-2000 sono state ampiamente disattese dalla scuola, dove si continuano a (far) scrivere temi, nonostante tutti gli sforzi compiuti perché la scuola approdasse a una effettiva didattica del testo.

Va in ogni caso anche precisato che un'indagine sulla Tipologia B dell'esame di stato e per di più su un repertorio di scritti, nel quale prevale

nettamente la provenienza dai diversi licei e istituti tecnici rispetto agli istituti professionali, restituisce dati relativi alla parte del panorama scolastico italiano che dovrebbe aver usufruito con più continuità ed efficacia dei percorsi formativi e presumibilmente anche di buoni rapporti con fonti informali di allenamento alla testualità complessa. Senza dimenticare, infine, che «Verificarlo analizzando testi delle prove d'esame significa circoscrivere un caso che, per quanto significativo, non esaurisce in sé né la gamma di tipologie testuali proposte a scuola né i punti di vista con cui esaminarle» (*Rapporto di ricerca*, p. 75).

Alcuni primi risultati e relative cautele

È innegabile che il discorso pubblico sulla lingua e in particolare sulla lingua dei giovani e sulle carenze della scuola sia spesso orientato a visioni improntate da visioni nostalgiche. Spesso chi affronta questi temi dall'esterno del mondo della scuola sottolinea strafalcioni, inadeguatezze e carenze degli allievi e spesso delinea una mitica età dell'oro, nella quale davvero la scuola insegnava a scrivere. Talvolta da questo atteggiamento non rifugge neppure chi nella scuola c'è e dovrebbe avere un approccio meno viscerale a questi fenomeni. Senza qui entrare in un dibattito che avrebbe bisogno di più spazio e soprattutto di più elementi documentali, appaiono assai coerenti le osservazioni di Elvira Zuin nel delineare le condizioni di contesto, in cui sono stati redatti i testi analizzati e più in generale si configurano le prassi di insegnamento della scrittura. Opportuno, per esempio, sottolineare che «dalle dichiarazioni degli insegnanti sul curriculum di italiano effettivamente realizzato, si è dedotto che in tutti i gradi di scuola esisteva - esiste - una discrasia tra il curriculum di lettura e quello di scrittura». (p. 50). A tale discrasia, che vede da un lato testi narrativi e poetici oggetto di lettura, analisi e comprensione e dall'altro testi espositivo-argomentativi utilizzati soprattutto nelle attività di scrittura, corrispondono per altro scarse pratiche di propedeutica e apprendimento dello scrivere su tematiche d'attualità o proprie delle

diverse discipline di studio, che sono invece poi oggetto della richiesta di scrittura in particolare nella Tipologia B.

Ed è abbastanza spiacevole rilevare come gli insegnanti siano spesso inclini, quasi solerti, a individuare le cause delle carenze di scrittura degli allievi più negli universi comunicativi che i ragazzi frequentano, piuttosto che nelle lacune e nelle carenze della didattica della scrittura; e soprattutto come siano poco propensi a interrogarsi su come porvi rimedio. Le cose stanno probabilmente in modo assai più complesso. In un panorama spesso anche fortemente polemico, l'attesa e la curiosità per i primi risultati emersi dalla ricerca è ampiamente legittimo. Ma è bene, in tal senso, evitare il sensazionalismo mediatico, così diffuso nel dibattito pubblico sulle competenze degli allievi, e predisporre alla lettura di esiti problematici e in via di definizione. In più parti delle pubblicazioni finora disponibili si insiste sul fatto che quelli presentati sono esiti ancora parziali, che andranno via via arricchendosi e precisandosi, anche perché la stessa analisi dei dati ricavati dai testi è parte e componente essenziale della ricerca stessa. Si tratta insomma di un *work in progress*, che allontani anche da letture e interpretazioni superficiali e spesso fuorvianti.

La parte più cospicua e interessante di dati a questo riguardo si trova in particolare nel *Quaderno di ricerca # 1: sintassi, testualità, punteggiatura e lessico* di Michele Ruele, dove è costante ed essenziale l'intreccio fra dettaglio dell'analisi linguistica, ipotesi interpretativa nel rapporto fra modalità diverse degli usi linguistici dentro e fuori la scuola e prospettive di intervento didattico.

Per esempio a proposito delle frasi nominali e dello stile spezzettato e frammentario, che costituiscono uno dei *leit motiv* sulle reali o presunte inadeguatezze degli allievi a causa dell'incidenza dei media, Michele Ruele scrive: «nonostante l'attenzione dedicata a questo costruito e nonostante il suo successo al di fuori della scuola, nella scrittura scolastica l'uso è tutto sommato limitato; eppure, si tratta di uno strumento efficace, vista la gamma di soluzioni ed esiti logici, semantici, testuali che permette.

Un ricorso più significativo alla frase nominale da parte degli studenti potrebbe rispondere meglio alle loro esigenze espressive e alle richieste delle indicazioni nazionali e dell'Esame di Stato» (p. 207).

Perché se è vero che «le frasi subordinate sono rare e la semplificazione sintattica è evidente; [e che] sussiste anche la difficoltà di governare la complessità sintattica» (p. 205) è altrettanto vero che agli allievi gioverebbe saper padroneggiare meglio lo stile nominale. E di conseguenza, nel conflitto (spesso molto forzato e strumentale) fra conservazione e innovazione, «L'insegnamento dovrebbe difendere sì la tradizione (molto scolastica) della sintassi "periodica" ma anche occuparsi dello stile nominale, che gli studenti dimostrano di cercare ma di non possedere bene. Insomma: quale italiano si insegna a scuola? Sicuramente, nella stragrande maggioranza delle situazioni scolastiche, quello dello stile "periodico", dei nessi espliciti, possibilmente un po' paludato e letterario, con fenomeni notevoli di "norma sommersa", scarsa varietà, scarse escursioni di registro. Sarebbero auspicabili un ammodernamento e un arricchimento di varietà praticate nella scrittura a scuola ...» (pp. 205-6).

Le potenziali ricadute didattiche

Ancor prima delle indicazioni concrete che chi insegna potrà trarre dalla metodologia e dagli esiti della ricerca, va posta estrema attenzione a una sorta di condizione preliminare: ovvero la necessità di accostarsi ai testi e alla loro lingua nell'ottica della osservazione, dell'analisi e della riflessione e non in quella della ricerca dell'errore, della correzione, della valutazione. Appare infatti di estrema importanza l'aver convenuto con i correttori che «nell'espletamento del compito, si dovesse mantenere l'atteggiamento dell'analista che osserva fenomeni non del valutatore che individua errori e che qualora si fossero rilevati elementi inequivocabilmente definibili come errori si cercasse non tanto di stigmatizzarli ma di ricostruire quali fattori li avessero determinati anche attraverso il confronto con i colleghi» (Zuin, *Rapporto di*

ricerca, p. 62-3). Se solo le e gli insegnanti di italiano si ponessero in quest'ottica nei confronti della scrittura e aiutassero gli allievi a fare altrettanto sui testi propri e altrui, saremmo già di fronte ad una benefica rivoluzione della didattica della scrittura, che forse potrebbe sortire effetti inaspettati.

Questa ricerca, come si addice anche alle finalità istituzionali dell'ente che l'ha promossa, pone dunque in collaborazione modo virtuoso e fertile prospettive teoriche e pratiche didattiche e si propone come esempio di ciò che andrebbe fatto anche per rendere qualitativamente più efficace la formazione, sia iniziale che in servizio, dei docenti.

Come affermato da Carla Marellò nel presentare il *Quaderno #1*: «Studi come il presente non solo ambiscono a contribuire all'adeguatezza descrittiva ed esplicativa delle teorie, allargando le basi di dati, ma soprattutto mirano a far variare la prospettiva sia linguistica che didattica dei docenti su alcuni tratti dell'italiano scritto dei loro allievi. O almeno, Ruele lo dice a più riprese, l'esposizione commentata a tali tratti dovrebbe far riflettere il docente sull'opportunità di insegnare di più a scrivere buoni testi anche negli ultimi anni della scuola secondaria di secondo grado» (p. 23).

Questa convinzione che si debba insegnare e imparare a leggere e scrivere nei primi anni della scolarizzazione (diciamo fino alla fine del biennio della secondaria di II grado, che oggi dovrebbe corrispondere con l'obbligo scolastico) e poi applicare le competenze acquisite per fare altro (frequentare la letteratura, la filosofia, la storia e più in generale tutte le altre conoscenze strutturate) è una delle misconoscenze più deleterie che riguardano l'educazione linguistica, ovvero l'incremento progressivo delle competenze linguistiche, che avviene sempre e incessantemente e via via in modo più consistente ogniqualvolta ci si ponga nelle condizioni di esercitarle in modo consapevole e riflessivo, su porzioni via via più complesse del rapporto fra volontà di significazione (nostra o di altri) e strutture linguistico-testuali che consentono di metterla in atto.

I volumi presentati e la ricerca che li alimenta potranno essere di grande utilità non solo per l'analisi e la conoscenza di un importante segmento dell'italiano contemporaneo (ovvero la scrittura in ambito scolastico), ma anche e soprattutto per la conoscenza e oserei dire la salvaguardia della scrittura e della sua pratica didattica.

Perché ciò avvenga e affinché la scuola possa essere contesto e condizione di tale salvaguardia è essenziale che cresca la stessa conoscenza della scrittura, anche da parte della scuola. Ed è questo, a mio parere, uno dei meriti maggiori della ricerca e delle pubblicazioni che ne conseguono e ne conseguiranno: consentire agli insegnanti - oltre che ai ricercatori, ai linguisti e agli storici della lingua - di conoscere i tratti generali e di dettaglio della lingua che insegnano a scrivere e alcuni dei principali processi attraverso cui avviene la trasformazione della volontà di significare in testo. Non appaia un paradosso: spesso a scuola si insegna l'italiano, orale e scritto, senza avere una sufficiente cognizione di quale sia la reale configurazione di ciò che si intende insegnare, ovvero, detto in altri termini, di quale lingua si intende insegnare, a parlare e

a scrivere. La distanza fra la lingua, colta nel suo evolversi, inevitabilmente spesso fluido e contraddittorio, ancor più ora e negli anni che ci attendono, e l'idea di italiano cui guardano molti docenti è uno degli aspetti più vischiosi dell'educazione linguistica nel nostro paese.

Ben vengano quindi lavori come questi che, per lungimiranza delle finalità e ampiezza temporale, ampiamente compensano l'inevitabile ristrettezza del bacino geolinguistico di riferimento e consentono anzitutto di avvicinare, almeno potenzialmente, ricerca e didattica, analisi linguistica e insegnamento.

MARIO AMBEL • Laureato in Lettere Moderne, per 40 anni docente di italiano nella scuola già "media" ora secondaria di I grado, esperto di educazione linguistica e progettazione didattica, a suo tempo Presidente IR-RSAE Piemonte e Coordinatore dell'area linguistico-letteraria della Commissione De Mauro per il riordino dei cicli, attualmente direttore di "Insegnare" rivista del CIDI - Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti.

E-MAIL • ambel.mario@gmail.com