

Studi linguistici e di storia della lingua italiana
Collana diretta da Maurizio Dardano

LA PUBBLICAZIONE È STATA FINANZIATA CON I FONDI
DEL DIPARTIMENTO DI ITALIANISTICA
DELL'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE

ANTONELLA STEFINLONGO

I giovani e la scrittura

*Attitudini, bisogni, competenze di scrittura
delle nuove generazioni*



Copyright © MMII ARACNE EDITRICE s.r.l.

00173 Roma, via R. Garofalo, 133 a/b
tel. 06 93781065 telefax 06 72678427

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

ISBN 88-7999-404-2

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: settembre 2002

A Tommy

Indice

<i>Introduzione</i>	11
<i>Capitolo primo: Scrittura, individuo e società</i>	19
1.1. Il punto sui nostri rapporti con la scrittura	19
1.1.1. <i>Le tendenze in atto</i>	19
1.1.2. <i>Tornare a scrivere</i>	20
1.1.3. <i>Le nuove forme di scrittura</i>	22
1.2. Le abilità linguistiche e le « abilità per la vita »	24
1.2.1. <i>Lo sviluppo delle abilità</i>	24
1.2.2. <i>Alfabetizzazione e capacità d'uso della lingua</i>	25
1.2.3. <i>Verso una lingua scritto-parlata</i>	26
1.3. I giovani	27
1.3.1. <i>I giovani « non sanno scrivere »</i>	27
1.3.2. <i>I ragazzi della “rivoluzione telematica”</i>	29
1.3.3. <i>I rapporti fra generazioni diverse</i>	30
1.3.4. <i>Chi vuole scrivere e chi no</i>	31
<i>Capitolo secondo: Il Laboratorio di scrittura testuale.</i>	
Il Questionario d'ingresso	33
2.1. Il Questionario dell'a.a. 1997-98	33
2.1.1. <i>Gli obbiettivi</i>	33
2.2. La pratica della scrittura nell' iter scolastico e universitario	35
2.2.1. <i>Scrivere all'università</i>	35
2.2.2. <i>I giudizi sulla preparazione scolastica</i>	37
2.3. Lo studente e la scrittura	39
2.3.1. <i>Scrivere per progredire</i>	39
2.3.2. <i>Il compito dell'università</i>	40
2.3.3. <i>Il piacere di scrivere</i>	41
2.3.4. <i>Scritture curricolari, personali, professionali</i>	45

2.4. Lo studente e il testo	53
2.4.1. <i>Tipi di testo e varietà di funzioni</i>	53
2.4.2. <i>Le difficoltà di scrittura secondo gli studenti</i>	56
2.4.3. <i>Prepararsi a scrivere</i>	61
2.4.4. <i>Saper programmare</i>	62
2.4.5. <i>Programmare come?</i>	63
2.4.6. <i>Gli errori</i>	68
2.4.7. <i>Le correzioni degli altri</i>	75
2.5. «Parlar bene» e «buoni scrittori»	78
2.5.1. <i>Parlare e scrivere</i>	78
2.5.2. <i>La composizione</i>	79
2.5.3. <i>Scrivere, riscrivere</i>	82
2.6. Scrivere è...	83
2.6.1. <i>Tante risposte per una domanda</i>	83
2.6.2. <i>Fiducia (e piacere)</i>	86
<i>Capitolo terzo: Lo spazio e le forme di scrittura</i>	89
3.1. La scrittura come “mezzo”	89
3.1.1. <i>L'aspetto materiale della scrittura</i>	89
3.1.2. <i>Il supporto materiale e l'uso dello spazio di scrittura</i>	91
3.2. Le forme grafiche	96
3.2.1. <i>Tra corsivo e stampatello</i>	96
3.3. Ortografia	100
3.3.1. <i>Le regole e la prassi</i>	100
3.4. Punteggiatura	102
3.4.1. <i>Facciamo il punto</i>	102
3.4.2. <i>Due tendenze</i>	104
3.4.3. <i>Apostrofi, accenti & C.</i>	107
<i>Capitolo quarto: La scrittura dei giovani</i>	111
4.1. Analisi dei protocolli	111
4.1.1. <i>Tipologia dei testi prodotti</i>	111
4.2. I tratti caratterizzanti della scrittura giovanile	112
4.2.1. <i>Il peso della tradizione scolastica</i>	112
4.2.2. <i>Stereotipi culturali e mass media</i>	115
4.2.3. <i>Dal parlato colloquiale al parlato-basso</i>	116
4.2.4. <i>Approssimazione, imprecisione, allusività</i>	119
4.2.5. <i>Sintesi funzionale e deriva letteraria: il riassunto</i>	123
4.2.6. <i>Distanziamento e oggettività</i>	125
4.3. Considerazioni conclusive	127
Bibliografia	131

Appendice	139
ALLEGATO N. 1: Profilo anagrafico e curricolare	141
ALLEGATO N. 2: Questionario d'ingresso	145
Documentazione delle risposte alle domande	
Domanda n. 4: «Credi che la preparazione ricevuta a scuola sia adeguata ai tuoi bisogni personali o alle occasioni professionali di scrittura?»	148
Domanda n. 5: «Credi che si possa progredire nell'abilità di scrittura?»	151
Domanda n. 8: «Ritieni che spetti all'università provvedere al miglioramento dell'abilità di scrittura degli studenti?»	154
Domanda n. 9: «Scrivi volentieri?»	158
Domanda n. 14: «La funzione di un testo (informativa, persuasiva, espressi- va, ecc.) incide, secondo te, sulla qualità della scrittura?»	161
Domanda n. 15: «Cosa ti sembra più difficile nello scrivere testi di una certa lunghezza?»	165
Domanda n. 16: «Prevedi nella tua attività di scrittura una fase di preparazione?» ...	169
Domanda n. 17: «In che consiste?»	172
Domanda n. 19: «Quali sono i tuoi errori più frequenti (errori ortografici o di coerenza concettuale e/o di organizzazione testuale)?»	176
Domanda n. 20: «Quale atteggiamento hai nei confronti delle correzioni che gli altri ti fanno?»	179
Domanda n. 22: «Secondo te basta saper parlare bene per scrivere bene?» ...	183
Domanda n. 23: «Essere buoni scrittori significa scrivere di seguito tutto il testo che si ha in mente dall'inizio alla fine?»	187
Domanda n. 24: «Secondo te scrivere è...»	191
ALLEGATO N. 3: « Il porcaro pazzo », di G. D'Annunzio	194

Introduzione*

Ci sono due modi tipici con cui può essere affrontato l'argomento trattato in questo studio.

Il primo pone attenzione al prodotto finito della comunicazione scritta, vale a dire al testo. L'analisi procede rilevando le caratteristiche del testo, tenendo d'occhio la sua organizzazione interna e la resa linguistica di superficie. Il punto di arrivo di questa analisi è, generalmente, un resoconto che nel migliore dei casi enumera ed evidenzia le discrasie, le incoerenze, gli errori "tecnici" di scrittura. Rilievi da cui partono di solito coloro che amano inalberare manifesti censori contro i comportamenti sociali e morali dei giovani.

A prescindere da queste deduzioni, questo tipo di analisi, la più diffusa, ha il vantaggio di far emergere, attraverso l'uso che della scrittura fanno le nuove generazioni, quei fenomeni ricorrenti che potrebbero segnalare le tendenze evolutive del sistema linguistico; porta insomma a inserire le "devianze" dalla norma in una prospettiva di cambiamento, propria di ogni lingua.

Dal punto di vista didattico-pedagogico una simile operazione è poco fruttuosa in quanto, come sa bene chi opera nel campo, per giungere alla capacità di auto-correzione è necessaria, da parte dello scrivente, una presa di coscienza che va ben oltre la constatazione e la spiegazione grammaticale dell'errore, e presuppone invece una pratica costante e progressiva della scrittura di testi e una conoscenza intrinseca di tutte le fasi che compongono il processo di scrittura.

Un secondo modo di affrontare l'argomento parte invece dal polo degli attori, dai giovani¹. Il punto di osservazione cambia completamente e non si

* Vengono qui riproposte, con ampliamenti e modifiche, parti di un articolo già pubblicato (Stefinlongo 2002).

¹ Sulla lingua dei giovani (non solamente quella scritta, ovviamente) esiste ormai una cospicua messe di studi di vario orientamento che si è andata infittendo soprattutto in questi ulti-

considera più isolatamente o prioritariamente il prodotto o il processo di scrittura in sé e per sé, ma tutto quell'insieme di presupposizioni, conoscenze, convenzioni, aspettative e richieste che i giovani hanno, in maniera più o meno consapevole, nei confronti della scrittura, intesa come espressione di cultura e di sapere, strumento di introspezione psicologica e manifestazione tangibile di un potere costituito.

Ritengo che una ricognizione di questo tipo possa avere una sua validità, soprattutto nell'attuale contesto storico-culturale, perché investe, prima e piuttosto che l'acquisizione delle abilità scritte, il piano degli atteggiamenti comunicativi; può, cioè, portare a indagare sull'instaurarsi di un nuovo sistema di comunicazione in cui la parola e la lingua scritta sembrano immersi in una pluralità estremamente varia e sofisticata di nuovi mezzi e di nuove modalità espressive.

È lecito pensare che questo passaggio, propiziato dall'avvento della comunicazione linguistica *trasmessa* (Sabatini 1982) che apre una «terza fase» epocale (Simone 2000), si rifletta in qualche modo nelle generazioni che sono state investite in pieno da questo fenomeno, generazioni di bambini che sono state allevate e nutrite da *media* di vario tipo e che stanno vivendo intensamente la «rivoluzione telematica» tuttora in corso.

Registrare queste variazioni nell'uso scritto della lingua è possibile solo se si pone come punto di partenza, appunto, non il testo scritto — a cui, naturalmente si arriverà — bensì gli atteggiamenti comunicativi generali dai quali i giovani muovono verso il mondo della scrittura.

La mia analisi parte dunque da «i giovani e la scrittura» per arrivare a «la scrittura dei giovani»: dalla percezione che i giovani hanno della scrittura, dal tipo di approccio che hanno nei confronti di un mezzo ancora, da loro poco conosciuto e controllato, per tentare di definire quelli che sono i caratteri salienti della scrittura giovanile.

Per questa analisi mi sono servita di un osservatorio privilegiato: l'università e uno dei primi laboratori di scrittura testuale che sono stati avviati in diversi atenei d'Italia a partire dalla prima metà degli anni Novanta.

mi venti anni, segno evidente dell'aumento di attenzione per questo tema. Qui mi limito a segnalare Coveri (1983), Cortelazzo (1994), Piemontese (2000), Guerriero (2002a), quindi i volumi miscelanei di Banfi e Sobrero (1992) e di Radtke (1993). Per una bibliografia più ricca e in continuo aggiornamento si può consultare il sito dell'Università di Padova interamente dedicato a questo argomento (*LinguaGiovani*), rinvenibile all'indirizzo in rete www.maldu-ra.unipd.it/giov/biblio.htm. Direttamente pertinente al nostro tema è il volume, curato da Lavinio e Sobrero (1991), sulla lingua degli studenti universitari.

L'università è Roma Tre, un ateneo giovane caratterizzato da un orientamento scientifico e didattico molto aperto alle problematiche attuali. È stato fra i primi atenei ad aver istituito, tempestivamente, una serie di servizi, come il Tutorato, il Centro Psicologico di Ascolto, i Corsi di base e le Prove d'ingresso.

Il laboratorio che ci interessa è quello di « Scrittura Testuale » (cfr. *infra*), partito già nell'a.a. 1994–95 con il nome di « Corso di base di lettura e scrittura di testi »² e proseguito poi negli anni successivi, fino a oggi, con la definizione attuale. Il Laboratorio rientra fra le iniziative sopra indicate e si propone come servizio didattico finalizzato al potenziamento delle abilità di produzione scritta di testi di vario tipo.

Sono ormai diverse centinaia gli studenti che hanno frequentato questo Laboratorio e vi hanno lasciato una cospicua e variegata documentazione della loro attività di scrittura. Si tratta di un *corpus* particolarmente definito quanto alle variabili *età, istruzione, classe sociale, orientamento culturale* e, soprattutto, *tipologia testuale*. Sarebbe stato imperdonabile non utilizzarlo come base per una ricerca sulle tendenze evolutive delle pratiche scritte e, più latamente, della lingua in genere. In questo lavoro, tuttavia, prenderò in considerazione solo una parte di tutto il materiale prodotto in questi anni, circoscrivendo l'indagine alla produzione dell'anno accademico 1997–98.

Il *corpus* così raccolto risulta composto da: a) 537 protocolli scritti da 76 studenti durante le lezioni del Laboratorio. Si tratta di testi di vario genere e ampiezza, distribuiti su 563 pagine (calcolate in media, in base ai diversi formati dei fogli) per un numero complessivo di 97.600 parole circa; b) 87 « Questionari d'ingresso » compilati dagli studenti³ a inizio corso di quello stesso anno e contenenti ognuno 24 domande, per un totale, quindi, di 2088 risposte.

In un primo tempo, la lettura e la revisione di questo imponente materiale ha indirizzato l'analisi nell'ambito della dimensione testuale e linguistica *stricto sensu* di cui si diceva all'inizio. Di qui le prime ricognizioni dei fenomeni di devianza o di caratterizzazione regionale e/o substandard presenti nei testi considerati, che si sono concretizzate in relazioni presentate

² Ricordato anche da Alfieri (1999) che, però, anticipa il suo avvio all'a.a. 1993–94 segnalando con il nome che prenderà solo nel 1995–96. Naturalmente l'errore è tutto da addebitare a difetti di comunicazione da parte degli organizzatori del Laboratorio stesso.

³ Il numero maggiore dei questionari, rispetto a quello dei protocolli, è dovuto alla frequenza saltuaria di alcuni corsisti e/o al loro successivo abbandono del corso.

in recenti convegni sul tema⁴. Ma anche lavori⁵, come questo, che dall'analisi linguistica tendevano a dare interpretazioni più complessive dei fenomeni descritti e che hanno portato alla consapevolezza che, prima di un'analisi fine dei tratti linguistici, era necessaria una riconsiderazione generale del modo di vedere la scrittura da parte degli studenti, del valore sociale e conoscitivo che tali soggetti le assegnavano, delle aspettative che riversavano su un « Laboratorio di Scrittura » del tipo progettato.

Una convinzione del genere mi ha indotto a porre al centro di questo libro un capitolo, il secondo, dedicato all'analisi delle risposte che gli studenti hanno dato nel « Questionario d'ingresso ».

La somministrazione di questo Questionario doveva rientrare in una procedura didattica di tipo funzionale, tecnico e statistico. Si volevano infatti ricavare informazioni, dati, indicazioni, critiche, richieste. Tutto ciò che poteva aiutare i docenti a impostare una migliore didattica della lingua scritta. Ma dal Questionario sono emerse molte più cose e non solo sulla scrittura tanto che, probabilmente, l'analisi che ne propongo non è riuscita a metterle tutte nella giusta evidenza. Già confrontarsi con la grafia e con il modo di utilizzare lo spazio e gli strumenti di scrittura è risultato un lavoro ricco di informazioni. Vedere quei « sì » o quei « no » asciutti, segnati sulle pagine del Questionario, in uno stampatello stentoreo, la diceva lunga sull'iniziale, scarsa, volontà di dialogo. Quando però si è passati al corsivo dei protocolli il clima è cambiato. Leggere e riflettere poi sui contenuti e sulle forme dell'espressione è stata infatti, spesso, un'emozione. Un po' come introdursi in uno spazio privato, riservato, sicché la stessa attività proposta nel Laboratorio, la scrittura di testi, è parso non di rado solo un pretesto usato dai corsisti per mettersi in comunicazione, finalmente, con qualcuno disposto ad ascoltarli.

Parlerò di questo in un altro capitolo, il terzo.

Ma prima di addentrarmi nel lavoro di interpretazione delle scritture e nelle forme di scrittura utilizzate dai nostri corsisti mi è sembrato utile — per tutti i motivi che sono stati confusamente indicati nelle righe precedenti — dedicare un primo capitolo ad alcune riflessioni, generali e specifiche, sulla considerazione che l'abilità di scrittura di testi riceve oggi nella nostra società e, soprattutto, sull'atteggiamento che i ragazzi hanno nei confronti di questo mezzo di rappresentazione del reale e del connesso modo di percezione e di categorizzazione concettuale.

⁴ Cfr. Stefinlongo (2000); Stefinlongo–Boccafurni (2001); Stefinlongo (in stampa).

⁵ Giovanardi (2000b); Stefinlongo (2001; 2002).

Nell'ultimo capitolo, il quarto, viene infine considerata «la scrittura dei giovani», vengono cioè esaminati i protocolli scritti dai corsisti nelle ore di Laboratorio. L'analisi che ne propongo, tuttavia, non si concentra come d'abitudine in questi casi, tanto sugli aspetti linguistico-testuali (che pure, hanno il loro peso) quanto sui modelli di riferimento e sulle costanti più evidenti che caratterizzano un comune discorso generazionale. Con la consapevolezza di essere arrivati solo alle soglie di un territorio ancora in gran parte da esplorare.

* * *

Resta ora da dire qualche parola sul «Laboratorio di Scrittura Testuale» in modo da rendere più chiaro e comprensibile il lavoro di analisi che viene presentato nelle pagine che seguono.

Il Laboratorio nasce nell'anno accademico 1994–95, come un progetto didattico di ateneo, indirizzato agli studenti di ogni facoltà e anno di corso per venire incontro ai loro bisogni di scrittura e alle loro eventuali carenze nel campo degli usi scritti della lingua, specialmente di tipo curricolare (tesine, relazioni, tesi di laurea).

L'iscrizione naturalmente è gratuita. Non sono previste selezioni di accesso né prove finali: tuttavia, il rilascio di un attestato di frequenza al termine del corso è subordinato alla assidua presenza alle lezioni e alla documentata partecipazione alle attività didattiche.

La prima denominazione dell'iniziativa fu quella di «Corso di base di Lettura e Scrittura di Testi» e rifletteva esattamente l'intento che aveva mosso i responsabili di questo corso: «sviluppare e potenziare la preparazione di base nel campo degli usi della lingua italiana in relazione alla lettura e alla scrittura, con particolare riferimento ai tipi di testo che lo studente deve affrontare — in qualsiasi ambito disciplinare, sia umanistico sia scientifico-tecnico — durante il proprio iter universitario»⁶.

Come si vede, le formule «corso di base» e «preparazione di base» rinviano a una didattica che si ricollegasse direttamente a quella fornita dalla scuola di provenienza (quale che fosse) e che, nello stesso tempo, ne costituisse il naturale proseguimento e sviluppo; la precisazione che tale percorso dovesse riguardare «gli usi della lingua italiana» e una varietà di tipi di testo realmente occorrenti nell'*iter* di studi universitario stava a sottolineare l'atteggiamento fortemente pragmatico e innovativo del corso; il fatto che «gli usi della lingua» fossero da promuovere in relazione alle due abilità, la lettura e la scrit-

⁶ Dal testo del programma varato in quell'anno.

tura, stava a ribadire la strettissima correlazione che intercorre fra le due abilità della lingua scritta, sì che, nel pensare a un corso di scrittura, era implicito e inevitabile considerare anche una didattica della lettura. E infatti, delle sessanta ore previste per il Corso e concentrate nei primi tre mesi dell'anno accademico, venti vennero destinate alla lettura e quaranta alla scrittura.

L'impegno didattico per il Corso di Base venne assunto principalmente da docenti e ricercatori del dipartimento di Italianistica e da esperti esterni, ai quali si affiancarono successivamente, per alcuni anni, docenti del dipartimento di Linguistica dello stesso ateneo.

Già dal primo anno si prese l'abitudine di invitare a tenere alcune lezioni docenti della scuola e alcuni scrittori contemporanei⁷. Altre iniziative interessanti riguardarono la visita al centro Rai di Saxa Rubra (il tema della visita era: «Come si confeziona un telegiornale») e quella al quotidiano «l'Unità» che aveva appena ristrutturato il sistema informatico di accesso/trasmissione alle/delle notizie.

Le lezioni prevedevano una parte iniziale teorica e una seconda parte in cui gli studenti erano chiamati a svolgere attività di letto-scrittura, singole o collettive. Gli argomenti trattati riguardavano: a) la definizione dei concetti di comunicazione, di testo e di tipologia testuale; b) la didattica della lettura intesa come comprensione di testi diversi (per aspetto, struttura, funzione); c) la didattica della scrittura intesa come riformulazione e riduzione di testi ed elaborazione di testi "originali" (nel senso precisato da Sabatini 1990); d) l'attenzione agli aspetti "tecnici" della scrittura (ortografia, punteggiatura, parafrasi, *editing*) e a quelli più innovativi (videoscrittura).

Nonostante l'impegno orario gravoso, che andava ad aggiungersi a quello di altri corsi senza però essere concluso (e certificato) da un esame, questo primo Corso ebbe un notevole successo fra gli studenti (e non solo)⁸. Furono infatti più di 200 gli iscritti (provenienti da tutte le facoltà allora attivate nel nuovo ateneo), circa la metà dei quali portò a termine profittevolmente il Corso ed ebbe perciò il relativo attestato di frequenza. Questo successo era la prova tangibile della sostanziale rispondenza dell'iniziativa a un bisogno lungamente disatteso.

Il Corso venne ripetuto a ogni inizio di anno accademico ma subì una ristrutturazione per quanto riguardava sia la durata sia i contenuti: per ragioni di opportunità didattica (un «corso di base» non poteva durare quanto un corso annuale) le ore furono ridotte a 36 e furono destinate alla didattica della sola scrittura.

⁷ Fra cui anche Dacia Maraini che intervenne con una lezione sulla scrittura di testi narrativi.

⁸ Ne parlarono anche la stampa e altri mezzi di informazione.

La nuova denominazione, «Laboratorio di Scrittura Testuale», che il Corso assunse dall'a.a. 1995–96 e che è stata mantenuta fino a oggi, indicava che l'articolazione e l'offerta didattica si sarebbero specializzate per far fronte a un preciso bisogno di "capacità di scrittura" degli studenti. In questa prospettiva assume particolare rilievo l'aggettivo "testuale" che appare in questa denominazione. Si è voluto segnalare così che la concezione di base che guida tutta l'attività di produzione linguistica e la connessa riflessione si ispira ai principi della linguistica testuale, come prospettiva che coniuga la dimensione pragmatica dei fatti linguistici con una imprescindibile ma funzionale ricognizione del sistema grammaticale.

I grandi cambiamenti nella didattica universitaria, prima preannunciati e poi realizzati in questi ultimi anni, hanno imposto anche al Laboratorio un momento di riflessione e di ripensamento.

Negli anni 1999–2000 il Laboratorio è stato sospeso⁹ e riattivato sperimentalmente nell'anno successivo, con limitazioni per quanto riguarda il numero degli studenti, l'anno di corso e il tipo di facoltà, dovute principalmente alla grande crescita del numero delle immatricolazioni al nostro ateneo e alla conseguente impossibilità pratica di gestire laboratori troppo affollati.

In un futuro ormai imminente è molto probabile che attività come quella del Laboratorio vadano interamente ripensate e, in ogni caso, fatte finalmente rientrare, sia pure a vario titolo¹⁰, nel curriculum di studi istituzionale, con pieno riconoscimento del lavoro degli studenti e dei docenti.

Questo studio, che nasce direttamente da un'attività svolta ormai da più anni, vuole soprattutto mettere a disposizione di chi si impegna in questo campo, dati, strumenti e considerazioni a lungo meditate; e vuole contribuire così a combattere opinioni semplicistiche che generano anche comodi luoghi comuni.

⁹ Anche per motivi del tutto contingenti come il trasloco della facoltà in una nuova sede.

¹⁰ Già diverse università italiane si stanno orientando (cfr. quanto viene proposto da Alfieri 2001: 348; Franceschini 2001: 383; Morgana 2001: 404) in modo da far rientrare questi Laboratori o Corsi di scrittura fra le attività curricolari, riconoscendo agli studenti che li frequentano l'attribuzione di un certo numero di Crediti Formativi (CFU).