



apprendere ad elaborare testi alla Statale di Milano

Massimo Prada

Le prime esperienze di didattica della scrittura all'Università degli Studi di Milano risalgono ai secondi anni Novanta, allorché la Facoltà di Lettere decise di attivare alcuni corsi sperimentali di tipo labororiale in collaborazione con l'isu (l'Istituto per il diritto allo studio universitario): promotrice dell'iniziativa fu Silvia Morgana che, da insegnante prima ancora che da linguista, si rendeva perfettamente conto dell'esistenza, in molti studenti, di problemi nell'espressione scritta; difficoltà che emergevano, con notevole varietà epifenomenica, per esempio nella stesura di relazioni per esami della tesi di laurea.

L'esperienza mostrava che gli studenti avevano soprattutto un appoggio non progettuale alla scrittura, che veniva esperita – come ho avuto poi occasione di scrivere (Prada, 2003) – più come un evento che come un processo e in una prospettiva sostanzialmente indifferente alle dinamiche comunicative in cui si genera il testo, e in particolare alla situazione comunicativa in senso stretto e al più ampio orizzonte di cultura in cui interagiscono un mittente e un destinatario portatori di attese e istanze, in parte socializzate¹. Gli studenti, in altre parole, come si avrà modo di chiarire nei paragrafi successivi, sembravano poco attenti al riconoscimento delle sollecitazioni del loro uditorio in termini formali e contenutistici, ov-

¹ La bibliografia sull'argomento è naturalmente vastissima; sono particolarmente interessanti, nell'ottica in cui si affronta il problema in questo testo, alcuni lavori di Umberto Eco (1968; 1975; 1990; 1997; 2002) e di Ugo Volli (1994; 2000), che hanno ovviamente taglio semiotico. Interessante la riflessione di Cornea (1998), che riguarda in prima istanza i testi scritti. Per un approccio pragmalinguistico, saranno invece da vedere Levinson (1987); Sbisà (1989); Watzlawick, Beavin, Jackson (1971); Caffi (2002); Bianchi (2003); Bazzanella



vero per ciò che attiene alle varietà di lingua previste e autorizzate, alle strutture testuali ammissibili o richieste e al livello minimo di profondità e di ampiezza informative accettabili.

Appunto per fare fronte a queste difficoltà, la Facoltà ha organizzato corsi di preparazione alla stesura della dissertazione finale e di avviamen-
to alla produzione scritta tecnico-scientifica aperti a tutti gli studenti: i CLICS (Corsi di lingua italiana nella comunicazione scritta). Ben presto però, e in maniera drammaticamente manifesta a seguito dell'introduzione dei nuovi ordinamenti (ovvero del cosiddetto "tre più due"), si è resa evidente la necessità che essi fossero riservati ai soli studenti della laurea specialistica² e che venissero invece sostituiti, nel triennio, da corsi di base – i LABS (Laboratori di scrittura): le matricole, infatti, sembravano pre-
sentare, nell'approccio alla comunicazione scritta, problemi sempre più gravi di carattere assolutamente nodale, tanto a livello testuale e pragma-
tico/comunicativo quanto linguistico.

I. Il sillabo e gli obiettivi formativi

I.I. Il sillabo dei CLICS

Il sillabo dei CLICS – ovvero dei laboratori “avanzati”, da cui si sono evoluti *per deminutionem* gli appena citati corsi per le matricole triennali, i LABS³ – è stato costruito in aderenza al principio generale che corsi di addestramento alla comunicazione scritta di livello universitario dovessero abituare il discente a produrre testi di dimensioni relativamente ampie che fossero anche attendibili, solidi, strutturalmente organici e adeguati ai fi-
ni comunicativi per cui erano stati concepiti; metterlo in grado di redige-
re, cioè, documenti che presentassero almeno alcuni dei tratti distintivi
della scrittura scientifica e che fossero utili allo svolgimento delle attività
professionali cui la frequenza dei corsi universitari prepara. Nella sostan-
za, le attività proposte nei CLICS volevano (e ancora vogliono) funzionaliz-
zare la competenza linguistico-testuale dei partecipanti ai corsi alla reda-
zione di testi espositivi e argomentativi come, solo per esemplificare, le te-

(2005). Un quadro generale sui connotati linguistici dell’interazione comunicativa si troverà invece in Bazzanella (1994), Orletti (2002) e nelle opere di Sabatini citate in bibliografia, con relativi rinvii; ricche indicazioni bibliografiche si trovano in Orletti, Höller (2002).

² In effetti, in questa forma, essi sono poi stati attivati solo da alcuni dei corsi di laurea della Facoltà.

³ Sulle forme degli uni e degli altri cfr. il paragrafo 2.



si, i saggi, le relazioni o i comunicati stampa. Il manuale di riferimento per i corsi è *Scrittura e comunicazione*, complementato da alcune sezioni di Bruni *et al.* (1997), Bruni, Fornasiero e Tamiozzo Goldmann (1997) e Bruni, Raso (2002); una notevole libertà di intervento – sia sui materiali di formazione, sia sulle attività didattiche da proporre ai discenti – è tuttavia lasciata ai singoli docenti, che calibrano la loro azione formativa – nel rispetto delle linee guida che informano il curricolo – sul livello generale della classe.

Così come sono incorporati nel sillabo, gli obiettivi formativi dei laboratori includono:

- a) la maturazione di un'adeguata competenza comunicativa;
- b) il consolidamento delle conoscenze sociolinguistiche;
- c) la promozione di un'adeguata competenza testuale.

1.1.1. La competenza comunicativa

Un percorso formativo incentrato sul concetto di scrittura progettuale e funzionale deve necessariamente mirare a focalizzare l'attenzione dei discenti sulla natura dello scenario comunicativo e sul concetto di fine della comunicazione. Per questa ragione, una parte del sillabo dei CLICS è dedicata all'esplorazione dei connotati semiotici dell'interazione linguistica e vuole sollecitare negli studenti il riconoscimento dei fattori che la rendono possibile, la costituiscono e la determinano⁴. Una specifica attenzione è posta nell'evidenziare la rilevanza comunicativamente critica delle richieste avanzate dal destinatario primario – ed eventualmente dai destinatari laterali – e della necessità di soddisfarle.

1.1.2. Le conoscenze sociolinguistiche

Non essendosi ritenuto necessario, in discenti avanzati di livello postsecondario – che dovrebbero avere già acquisito un solido dominio delle regole del codice linguistico soprattutto nella sua varietà scritta –, intervenire sulle conoscenze grammaticali⁵, il sillabo dei CLICS ha previsto sin dal principio solo la trattazione dei concetti di lingua e di varietà linguistica e una descrizione relativamente approfondita delle caratteristiche distintive delle varietà standard e sub-standard della lingua naziona-

⁴ I CLICS propongono una disamina critica dei più diffusi modelli descrittivi della comunicazione, abbracciandone uno “interpretativo-inferenziale”: si confrontino, per questo, soprattutto i capitoli I, IV e V di Prada (2003) e i testi citati alla nota 1.

⁵ L'unica vera eccezione a questa regola riguarda l'uso dell'interpunzione, cui è dedi-



le (italiano standard, italiano neostandard, italiano popolare), delle sue principali varietà regionali e dei concetti di varietà situazionale, professionale e culturale⁶.

1.1.3. La competenza testuale

Una sezione importante del sillabo dei CLICS è dedicata alla descrizione del testo e alla ricognizione dei suoi caratteri costitutivi⁷, ma negli studenti viene stimolata anche l'attenzione nei confronti del sistema di attese socioculturali che regola la produzione dei documenti scritti (ovvero dei *generi* e dei *modelli*), soprattutto per ciò che attiene la testualità scientifica, tecnica e professionale⁸.

Quanto alla struttura dei contenuti, il sillabo dei CLICS è articolato in due sezioni strettamente interrelate: alla prima, di propedeutica eminen-

cata un'intera lezione, non solo perché, tradizionalmente, la didattica scolastica si rivela piuttosto carente o quanto meno omissiva da questo punto di vista, ma anche perché l'uso dei segni interpuntivi e degli altri segni non alfabetici dotati di funzione grammaticale è fortemente embricato con la struttura pragmatica del discorso, oggetto di trattazione specifica all'interno del corso. Con l'interpunzione si descrivono anche gli elementi fondamentali della meccanica della composizione scritta (ortodattilografia).

⁶ L'utilità di questo segmento formativo deriva dalla coscienza del fatto che l'idea di lingua come insieme di varietà organizzate in un sistema descrivibile in base a variabili socioculturali (e comunque extralinguistiche) funzionalizzabili a un'espressione scritta efficiente ed efficace non è affatto scontata neppure negli studenti universitari maturi, quando non abbiano avuto una specifica formazione linguistica. In merito all'argomento la bibliografia è decisamente troppo ampia perché se ne possa rendere conto in questa sede: ci limitiamo a rinviare a Cortelazzo (1972); Vanelli (1976); Mioni (1983); Berruto (1983a; 1983b; 1987); Sabatini (1985); Franchi De Bellis, Savoia (1985); Berretta (1988; 1994); D'Achille (1994); Mengaldo (1994); Bonomi (1996); Bonomi, Masini, Morgana (2003); Bonomi *et al.* (2003).

⁷ È oggi comunemente accettata la visione – formalizzata in De Beaugrande, Dressler (1994) ma anticipata in Dressler (1974) e, in un quadro teorico e problematico non del tutto sovrapponibile, in Brown, Yule (1986) – che un testo si possa definire tale se caratterizzato da un insieme di sette tratti “costitutivi” (etichettati tradizionalmente *coerenza*, *coesione*, *intenzionalità*, *accettabilità*, *situazionalità*, *informatività*, *intertestualità*), e che esso si qualifichi come funzionale se rispondente a tre “principi regolativi” (*efficienza*, *efficacia*, *appropriatezza*). Per evitare derive “strutturaliste” in direzione paradigmatica (ovvero lo scivolamento verso descrizioni “a tratti necessari e sufficienti”), nei CLICS il modello è presentato all'interno di un quadro in cui si valorizza una caratterizzazione negoziale o processuale della testualità (un paradigma “interpretativo-inferenziale”, se si vuole: cfr. la nota 4), che raccoglie le sollecitazioni e le considerazioni di Sabatini (cfr. i numerosi riferimenti in bibliografia). La bibliografia è, ancora una volta, molto ampia, anche se l'interesse per le questioni più strettamente teoriche sembra essersi affievolito negli ultimi decenni; saranno così da vedere, oltre ai saggi di Sabatini cui si è appena fatto riferimento, anche Dressler (1974); Conte (1981; 1999); i saggi raccolti in AA.VV. (1981); Mortara Garavelli (1979; 1993); Weinrich (1988); Coseriu (1997) [originale e teoricamente rilevante].

⁸ Il sillabo dei CLICS prevedeva in origine, oltre ad alcune lezioni dedicate al testo argo-



temente teorica, che introduce ai concetti di comunicazione e di relazione semiotica, di codice, di uso della lingua, di varietà linguistiche, di testo e di tipo di testo, fa seguito una seconda, più decisamente applicativa, che guida, soprattutto attraverso una serie di esercizi progressivamente più complessi, alla stesura di un testo espositivo o argomentativo esteso, simile alla tradizionale tesi di laurea, che vuole rappresentare il saggio scientifico in una sorta di sua forma prototipale.

In dettaglio, nella prima parte del corso vengono affrontati i seguenti temi:

- a) la comunicazione, la sua natura, i suoi elementi, i suoi attori: segni, codici, lingue; segnali, mezzi, canali, supporti e modalità comunicative. I modelli che descrivono la comunicazione: mittenti, destinatari, messaggi, codifiche e interpretazioni, interazioni pragmatiche;
- b) l'italiano contemporaneo, le sue varietà, il loro uso: varietà diaimesiche (scritto, parlato, trasmesso), diafasiche (registri e sottocodici), diastratiche (italiano standard, neostandard, popolare) e diatopiche (italiani regionali);
- c) il testo e le sue caratteristiche: caratteristiche interne al testo e connotati della situazione comunicativa; coerenza, coesione; modelli descrittivi a tratti; modelli interpretativo-inferenziali;
- d) i tipi di testo: tipologia funzionale di Werlich; tipologia pragmatica di Sabatini; testi funzionali (identificazione delle finalità comunicative, dell'uditore, degli impieghi istituzionali del testo); testualità scientifica, tecnica, professionale;
- e) il testo e la pratica della scrittura: ortografia, interpunzione, ortodattilografia.

Nella seconda parte del corso, invece, ci si occupa soprattutto delle attività connesse con la stesura del testo espositivo-argomentativo, ovvero, in dettaglio:

mentativo lungo (rappresentato paradigmaticamente dalla tesi di laurea specialistica), anche altre che erano consacrate allo studio di testualità eminentemente professionali (come quella espositiva della relazione o quelle informative della lettera aziendale, del fax e del *curriculum vitae*) e a una particolare modalità di presentazione dei contenuti: quella ipertestuale delle scritture per il Web. Da alcuni anni a questa parte, tuttavia, per ridurre il carico di lavoro gravante sugli studenti frequentanti, si è deciso di estrarre tali contenuti dedicando ad essi laboratori specifici che erogano autonomamente due CFU. Informazioni sulla scrittura professionale si trovano in Bruni, Fornasiero, Tamiozzo Goldmann (1997), in molti dei saggi di Covino (2001) e in Bruni, Raso (2002). Importanti, più in generale, sulla scrittura funzionale, anche Pallotti (1999); Corno (2002); Serianni (2003). Alla scrittura tecnica Corno ha dedicato particolare attenzione, producendo anche un interessante manuale digitale in collaborazione con il Politecnico di Torino.

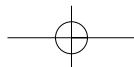


- a) la natura del testo espositivo e di quello argomentativo: esposizione e argomentazione;
- b) la struttura del testo espositivo e di quello argomentativo:
 - composizione modulare;
 - nucleo tripartito di ciascun modulo espositivo/argomentativo (introduzione, corpo del testo, conclusioni);
 - elementi perinucleari (elementi di apertura: premessa, sommario, altri elementi eventuali; elementi di chiusura: appendici, indici, note, bibliografia, altri elementi aggiuntivi);
- c) la progettazione del testo espositivo e argomentativo: scelta del tema, scelta del tema ristretto; formulazione degli assunti e delle tesi fondamentali;
- d) l'organizzazione argomentativo-informativa; la segmentazione e l'ordine dei segmenti; la continuità concettuale e l'evidenza strutturale;
- e) la ricerca dei materiali di supporto: fonti primarie e secondarie; archivi, schedari e OPAC; strumenti disciplinari in formato cartaceo, digitale e telematico (manuali istituzionali, grandi opere di consultazione, riviste di settore, database telematici, *corpora*)⁹;
- f) la schedatura (con indicazioni su sunteggimento e parafrasi) e la valutazione dei materiali di supporto;
- g) la prima stesura: scritture, riscritture, riformulazioni. Circolarità dell'attività di scrittura;
- h) la revisione;
- i) l'organizzazione del paratesto: *layout* di pagina, apparato iconografico, uso dei *font*. Uso di alcuni programmi applicativi.

1.2. Il sillabo dei LABS

Il sillabo dei LABS – come si è già detto versione “introduttiva” dei corsi di avviamento alla scrittura – si è propagginato per semplificazione da quello dei CLICS ed è stato sviluppato per consentire agli studenti di interpretare e manipolare con sicurezza testi di difficoltà variabile, inclusi quelli relativamente complessi propri della formazione disciplinare di ambito accademico, individuandovi le informazioni più salienti; esso è organizzato in modo da mettere i partecipanti in grado di realizzare testi scritti funzionali di vario tipo, ma in particolare semplici scritture argomentati-

⁹ Questa sezione viene svolta dal docente con l’ausilio di disciplinaristi: gli studenti sono invitati a familiarizzare direttamente con le risorse disponibili e il docente, anzi, li accompagna in una rapida esplorazione di quelle accessibili nella biblioteca dipartimentale.





vo-espositive in una lingua corretta e adeguata. In questo caso il manuale di riferimento è *Laboratorio di scrittura*, complementato da alcune sezioni di Corno (2002)¹⁰.

I LABS mirano dunque a tre obiettivi diversi da quelli dei CLICS, vale a dire:

- a) il miglioramento delle capacità ricettive;
- b) lo sviluppo di conoscenza di base del codice lingua italiana e dei suoi sottocodici;
- c) il miglioramento delle capacità produttive.

1.2.1. Le capacità ricettive

Ciò che rende spesso difficile, soprattutto ai più giovani tra gli studenti delle lauree triennali, produrre scritti convincenti – e in particolare attendibili quanto al contenuto informativo, solidi quanto alla struttura argomentativa e strutturalmente organici – è la loro scarsa capacità di elaborare e manipolare le fonti testuali. Può sembrare strano che ciò accada all’Università, eppure è un dato di fatto che gli iscritti dei primi anni faticano a ricostruire i nuclei informativi di un testo mediamente complesso; trovano difficile attribuire a ciascuno di essi una funzione precisa nella dinamica discorsiva; e stentano a gerarchizzarli e dunque a distinguere da quelle fondamentali eventuali informazioni accessorie. Inoltre, spesso gli studenti più giovani non sono in grado di rendere evidenti i presupposti eventualmente sottesi ai nuclei informativi¹¹.

1.2.2. La conoscenza della lingua italiana

L'espressione «conoscenza adeguata del codice lingua italiana e dei suoi sottocodici» può apparire ambigua e, in effetti, come si vedrà meglio nel paragrafo 5, una sua definizione più precisa in termini operativi – vale a dire anche ponderali – è senza dubbio desiderabile. Nei termini più generali del sistema delle competenze e degli obiettivi formativi dei nostri laboratori, tuttavia, essa può considerarsi come il correlativo di una conoscen-

¹⁰ I materiali di studio tratti da Prada (2004) possono essere interamente scaricati dagli studenti, a titolo gratuito, anche da un sito web appositamente allestito allo scopo. I docenti, poi, sono liberi di proporre letture aggiuntive e attività non previste dal manuale, purché coerenti con le finalità formative generali del corso e congruenti con il sillabo.

¹¹ Un'indagine informale svolta nel corso di una tornata laboratoriale ha evidenziato che molti studenti non hanno saputo correttamente riconoscere come costituenti del testo espositivo dati, fatti ed esempi; come costituenti del testo argomentativo problemi/questioni, tesi e argomenti. La stragrande maggioranza degli iscritti ai corsi che si è sottoposta alla verifica ha dichiarato di non conoscere il significato tecnico dei termini *inferenza* e *presup-*



za del sistema linguistico e dei suoi usi almeno sufficiente all'espletamento non frustrante delle attività normalmente connesse con la formazione accademica; o, in un'ottica più *task-oriented*, il corrispettivo di una conoscenza del sistema linguistico e dei suoi usi adeguata alla produzione di testi che non vengano stigmatizzati dalla comunità dei pari¹².

Nella pratica didattica, poi, quali siano le conoscenze e le competenze indispensabili agli scriventi universitari può essere determinato deduttivamente, a partire da un modello astratto della competenza media universitaria, declinato in abilità specifiche, o induttivamente, attraverso indagini mirate alla rilevazione di quelle che a un gruppo di docenti appositamente formati paiono defezioni censurabili¹³. A questo proposito, occorre segnalare che una ricognizione effettuata recentemente¹⁴ su un ampio *corpus* di brevi testi argomentativi approntati da studenti dei laboratori di scrittura in autoformazione¹⁵ ha mostrato che – per quanto non sia-

posizione. Secondo il 60% dei seminariali esaminati, ad esempio, due frasi come «Quando vedo qualcuno scrivere su un muro io chiamo i Carabinieri» e «Se vedo qualcuno scrivere su un muro io chiamo i Carabinieri» sono sostanzialmente sovrapponibili dal punto di vista semantico. Nella lettura e nell'analisi di alcuni articoli di fondo, vari studenti hanno mostrato difficoltà nel riconoscere i significati, gli atteggiamenti e le intenzioni implicite dello scrivente e, in una lezione dei laboratori, almeno il 50% degli studenti ha avuto difficoltà a portare a termine la seguente consegna (Dell'Aversano, Grilli, 2005, pp. 114-5): «Si consideri l'aneddoto che segue: “Nel buffet di una stazione ferroviaria un uomo compra una scatola di biscotti e si allontana dal banco per mangiarla a un tavolo. Dopo aver preso posto e aver depositato il suo giornale e il suo impermeabile, si allontana un momento per lavarsi le mani e al suo ritorno vede al tavolo un extracomunitario che mangia i biscotti dalla scatola. Irritato ma deciso a non reagire bruscamente, l'uomo si piazza a sedere di fronte all'extracomunitario e avvicina a sé con una certa decisione la scatola di biscotti, prendendone uno e addentandolo senza staccare gli occhi dal suo vicino. L'extracomunitario non reagisce, sorride un po' imbarazzato e allunga la mano per prendere dalla scatola un altro biscotto; la cosa si ripete sino a quando la scatola non è finita. A questo punto l'extracomunitario la prende, la getta in un cestino e si allontana. Seguendolo con lo sguardo, l'uomo scorge stupefatto sul tavolo vicino il suo impermeabile, il suo giornale e la sua scatola di biscotti intacta”. Si crei una tabella con una colonna per ciascuno dei personaggi della narrazione e una per il lettore; in essa si scrivano, per ciascuno dei personaggi e per il lettore, quali sono i presupposti in opera, indicando anche se vengono violati. Si risponda poi alle domande che seguono: 1. Perché il lettore condivide in prima istanza i presupposti dell'uomo con l'impermeabile? 2. Quali sono gli indizi che gli vengono forniti dal testo a questo fine? 3. Quali sono le informazioni che gli vengono volutamente nascoste a questo fine?».

¹² Una prospettiva analoga in Corda Costa, Visalberghi (1995).

¹³ Su questo problema cfr. però il paragrafo 5.

¹⁴ Mi permetto qui di rinviare al testo del mio intervento (Prada, in corso di stampa) alle Giornate di studio “Educazione linguistica oggi tra ricerca e didattica” tenutesi il 15 e 16 ottobre 2007 e organizzate dall'Istituto scolastico regionale per la Lombardia.

¹⁵ Sull'organizzazione dei laboratori di scrittura italiana all'Università degli Studi di Milano cfr. il paragrafo 2.



no affatto assenti difficoltà nel dominio delle convenzioni ortografico-interpuntive e nella conoscenza delle strutture morfologiche e degli assetti morfosintattici di base¹⁶ – le difficoltà linguistiche più gravi riguardano il livello più direttamente implicato nella definizione dell'adeguatezza comunicativa del discorso, ovvero quello lessicale. In particolare, sembra scarsa la percezione del fatto che il lessico non è un insieme indifferenziato di oggetti equivalenti, ma un sistema di elementi legati da precise relazioni paradigmatiche e sintagmatiche, che hanno cioè una distribuzione specifica, non indifferente a determinanti extralinguistiche (e quindi associabile alle variabili diafasica e diastratica)¹⁷.

1.2.3. Le capacità produttive (conoscenza delle determinanti pragmatiche e testuali del discorso scritto)

Lo spoglio citato alle note 16 e 17 ha consentito di rilevare altre aree in cui i giovani scriventi universitari mostrano abilità inadeguate: si tratta di quelle che rientrano nel dominio della competenza testuale e di quella comunicativa. Il sondaggio ha mostrato, in primo luogo, che molti studenti producono scritti che non rispondono a quelle che si potrebbero chiamare *condizioni di testualità* e che mostrano debolezze soprattutto per ciò che riguarda la coesione, la situazionalità e l'appropriatezza.

Nello specifico, alcuni studenti presentano una padronanza insufficiente degli strumenti linguistici e paralinguistici che governano la coe-

¹⁶ Nei testi spogliati per l'intervento citato alla nota 11 sono individuabili sia – in un numero ridotto di casi – inesattezze dipendenti da incompleta formazione linguistica di base (disgrafismi, sbagli nella segmentazione del *continuum* fonico, uso scorretto o erratico dei segni interpuntivi e dei segnali paragrafematici; errori nella flessione dei verbi e, più raramente, dei nomi) sia – più frequentemente – problemi connessi con una competenza di livello più elevato (*concordantiae ad sensum*; inosservanze delle reggenze verbali, nominali, aggettivali; selezione dell'indicativo in luogo del congiuntivo, in particolare nei casi in cui vi sono tradizionali oscillazioni e l'indicativo appare connotato dal punto di vista diastratico, diafasico o diamesico; coordinazioni tra costituenti sintatticamente e/o funzionalmente diversi; gerundi assoluti).

¹⁷ Come si osservava nel testo citato alla nota 11, in molti tra gli elaborati degli studenti che frequentano i laboratori «il regime di sostituibilità lessicale è decisamente più elastico [...] che per la media degli scriventi colti; e [...] le parole tendono ad occorrere abbastanza frequentemente in collocazioni linearmente inconsuete o in contesti incongrui. I problemi ravvisati assumono forme diverse e possono manifestarsi nell'uso concomitante di lessico dotato di connotazioni diafasiche (e a volte diastratiche) o di marche d'uso molto differenti (forme disfemiche e tipi informali, così, si mescano a cultismi o a voci letterarie o a burocratismi oppure spiccano con forte contrasto in un tessuto di forme linguisticamente medie); ovvero nella coesistenza all'interno dello stesso contesto di tipi appartenenti a sottocodici diversi o a livelli diversi dello stesso sottocodice (forme molto tecniche, così, sono



sione del testo e che ne rendono possibile il riconoscimento come entità informativamente coerente: non sanno controllare adeguatamente, in particolare, il riferimento e mostrano difficoltà nell'introduzione dei referenti testuali, nell'anafora¹⁸ e nella deíssi¹⁹.

Inoltre, molti tra gli scriventi mostrano di non avere maturato una consapevolezza sufficiente del fatto che un testo si definisce in quanto tale (e in quanto funzionale) solo all'interno di una situazione comunicativa: quella – caratterizzata da specifici attributi ambientali e conoscitivi – in cui operano sia il mittente sia il destinatario, che avanza anzi precise istanze – in parte culturalizzate – in ordine agli attributi formali e contenutistici del testo, ovvero alla sua appropriatezza e alla sua accettabilità. Gli studenti, d'altra parte, come si è già avuto modo di segnalare nella parte iniziale, raramente operano in termini esplicitamente progettuali e spesso non si preoccupano né di individuare almeno in termini generali quale sia il loro uditorio primario e secondario né – evidentemente – di soddisfare

utilizzate in concomitanza con altre appartenenti alla lingua della divulgazione». A dover essere stimolata è, tra l'altro, la consapevolezza dell'esistenza di un'organizzazione distribuzionale su base frequenziale – che permette di distinguere, ad esempio, giusta la celebre tassonomia di Tullio De Mauro (1980), un *vocabolario corrente* da un *vocabolario di base* e, in quest'ultimo, un *vocabolario fondamentale*, un *vocabolario di alto uso* e un *vocabolario di alta disponibilità* – che ha importanti ricadute sul livello di adeguatezza e di funzionalità del testo. Un dato piuttosto significativo è quello dell'influenza – non dilagante, ma percepibile, soprattutto negli scriventi meno avvertiti – esercitata dai mezzi di comunicazione di massa, e in particolare dalla comunicazione telegiornalistica, che veicola una lingua di riuso fortemente stereotipica, plorica e mescidata, oltre che dal punto di vista lessicale – che qui ci riguarda più direttamente – anche da quello stilistico: «plastificata», si potrebbe dire, sulla scorta di Castellani Pollidori (1995; 2002) (ma, sull'argomento, cfr. anche Alfieri, 1994). È probabilmente questa la fonte di una fenomenologia che sembrerebbe per altri versi tipica delle scritture semicolte (e di quella varietà dell'italiano in qualche modo prototipicamente semicolta che è l'italiano popolare, sul quale cfr. Cortelazzo, 1972; Vanelli, 1976; Berruto, 1983a; 1983b; Mioni, 1983; Sabatini, 1985; Berruto, 1987; 1993a; 1993b; D'Achille, 1994).

¹⁸ Comprendiamo nella categoria dell'anafora tutti i fenomeni di rinvio endotestuale e dunque anche quelli cataforici.

¹⁹ Uno dei problemi più frequentemente riscontrati è quello dell'introduzione di nuovi referenti testuali mediante una descrizione definita in contesti in cui il referente non può essere né dato né identificabile: si tratta di una delle manifestazioni più indicative della tendenza, più volte ravvisata in Prada (in corso di stampa), a una scrittura squisitamente «egocentrica», ovvero «perpetuamente incentrata, come nel discorso orale *in praesentia*, sull'*'hic et nunc* del locutore, sui contenuti attivi nella sua coscienza, sui dati inferibili dal contesto comunicativo immediato». Proprio un simile orientamento «linguisticamente "introverso"», si osservava, facilita «l'indirizzamento di puntatori linguistici verso referenti intensionali dotati di realtà concettuale piuttosto che testuale» ed elicita quindi strutture agrammaticali.



alle sue istanze: scrivono non solo in maniera sostanzialmente «egocentrica» (cfr. nota 19), ma anche in una modalità che si potrebbe definire *assoluta*, ovvero completamente irrelata alla situazione comunicativa, tale da non farsi carico delle aspettative (anche socio-culturalmente determinate) sottese al *set* interazionale e dunque da non tenere in considerazione in termini esplicativi nozioni come quella di genere e di tipo testuale e da non avere una percezione sufficientemente chiara delle caratteristiche che distinguono il parlato dallo scritto²⁰.

Come quello dei CLICS, il sillabo dei LABS è articolato in due unità, una teorica e una pratico-operativa. La prima, come già nei corsi avanzati, ma in termini decisamente più elementari, inizia i discenti ai concetti di comunicazione e di relazione semiotica, di codice, di uso della lingua, di varietà linguistiche, di testo e di tipo di testo; la seconda, li accompagna alla stesura di un breve testo argomentativo (che viene chiamato *saggio*) a struttura rigida: cinquecento parole, cinque paragrafi titolati – uno introduttivo, tre di supporto argomentativo, uno conclusivo –, una tesi formale, una scaletta, segmenti di connessione tra le parti che lo costituiscono. Allo studente si richiede di progettare il testo per un uditorio istituzionale (per esempio, per il proprio istruttore).

Nello specifico, nella prima parte del corso si affrontano le seguenti questioni:

- a) la comunicazione e le interazioni comunicative: concetti di base e modelli descrittivi;

²⁰ Gli spogli effettuati in vista della relazione tenuta alle Giornate di studio (cfr. nota 14) hanno evidenziato che gli studenti non sempre sono in grado di dare un senso preciso alle espressioni *finalità comunicativa*, *variazione diamesica* e *coerenza stilistica*. Ciò significa che essi, nella pratica (Prada, in corso di stampa), non sono capaci di distinguere in termini esplicativi e formali (vale a dire, fondandosi su *set* di variabili di tipo concettuale) un testo argomentativo da uno informativo o da uno descrittivo; un testo orale prototipale da uno prototipalmente scritto; un testo formale da uno informale; e che tendono a produrre testi tipologicamente, diaimesicamente e diafasicamente contaminati. Il risultato è una scrittura ibrida e stilisticamente incongrua, nella quale, «su un fondo linguistico un po' anodino, tendenzialmente neostandard ma non privo di ampie escursioni verso il basso», risaltano numerosi elementi della lingua di consumo diffusa dalle agenzie culturali (giornali, televisione, radio e i media telematici): lessico culto o semiculto, spesso attinto a lingue speciali o a sottocodici particolari, burocratismi, forme ossificate ed espressioni stereotipate, che si mescolano a tipi familiari, marcati in diafasia o persino blandamente disfemici. Anche il parlato irrompe nelle scritture di molti studenti universitari e vi si manifesta soprattutto nella forma di artefatti interpuntivi o sintattici; l'*usus* interpuntorio, in particolare, rivela spesso – attraverso distribuzioni abnormi, incongrue o altrimenti marcate – la compromissione di due sistemi interpretativi diversi: quello «fondato sul riconoscimento di fatti ritmico-intonativi».

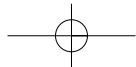


- b) la lingua e la variazione linguistica: varietà situazionali, funzionali e socioculturali dell'italiano. Scritto e parlato. Variazione geografica;
- c) il testo e le sue caratteristiche fondamentali: unità superficiale e organicità concettuale;
- d) tipi di testo e finalità comunicative. Testi narrativi, descrittivi, argomentativi, regolativi, espositivi. Atti linguistici e interazioni pragmatiche. Interpretazione e vincoli interpretativi;
- e) fondamenti di ortografia. Norme interpuntive e ortodattilografiche. Il testo e la pratica della scrittura: ortografia, interpunzione, ortodattilografia.

Nella seconda parte del corso, invece, ogni studente viene guidato per tappe nella redazione del proprio saggio. Questi i contenuti delle lezioni:

- a) la struttura tipica di un testo argomentativo breve: il saggio in cinque capoversi;
- b) Il processo della scrittura:
 - l'identificazione del fine comunicativo;
 - la raccolta, la selezione e l'ordinamento delle idee;
 - la creazione di una scaletta;
 - la ricerca e il reperimento dei materiali, la loro analisi, la loro schedatura, la loro sintesi;
 - la creazione di una semplice bibliografia;
 - la stesura della prima bozza (la scrittura per capitoli, paragrafi e capoversi; il raggiungimento della chiarezza tramite l'uso di lessico appropriato, di sintassi scorrevole, di una struttura organica, di un paratesto funzionale; conseguimento dell'unità mediante l'uso di connettivi testuali e

nativi e collegato all'interpretazione pragmatica degli enunciati; e quello basato eminentemente sull'individuazione dei costituenti logico-sintattici e connesso con la struttura formale della frase» (Prada, in corso di stampa, cui si rinvia anche per approfondimenti e documentazione); la sintassi manifesta, in particolare attraverso il ricorrere di costrutti marcati (soprattutto costrutti topicalizzanti/tematizzanti e segmentativi come le dislocazioni a sinistra, il *c'è presentativo* e le frasi scisse), l'emergenza focalizzatrice e il faticoso tentativo di conservare la continuità tematica mediante strumenti distributivi che sono diffusi soprattutto nel parlato e nello scritto non formale. Sul concetto di tipo testuale è d'obbligo il rinvio a Conte (1981); Mortara Garavelli (1988); Lavinio (1990); Sabatini (1990a; 1990b; 1999); Coseriu (1997). Sul differenziale che lega parlato e scritto, invece, si dovranno vedere Soronicola (1981); Sabatini (1982; 1990a; 1998); Nencioni (1983b; 1989b); Cresti (1992); Halliday (1992); Voghera (1992); De Mauro *et al.* (1993); Raffaelli (1994); Berretta (1994); Bazzanella (1994; 2002); De Mauro (1994); Rossi (1999; 2002); Cresti (2000); Dardano, Pelo, Stefinlongo (2001); e inoltre AA.VV. (1987; 1992; 1997). Per quanto riguarda, infine, la relazione tra ortografia e grammatica, Chiantera (1986); Mortara Garavelli (1986; 2007); Conte, Parisi (1979); Cresti (1992); Ferrari (2003).





di elementi di transizione; il raggiungimento dell'efficienza tramite una costruzione con frasi guida e frasi di supporto);

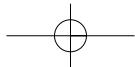
– la revisione e la correzione (la verifica della funzionalità del testo ai fini comunicativi, il controllo della sua coerenza, della sua omogeneità, della sua chiarezza, della sua strutturazione trasparente; la correzione degli errori stilistici, grammaticali e meccanici).

I saggi prodotti dagli studenti sono poi esaminati, corretti e valutati dal docente responsabile di ciascun corso in riferimento ai parametri di aderenza alle consegne, adeguatezza ai fini comunicativi; rispondenza al genere argomentativo e al tipo del saggio, unità testuale e correttezza formale.

2. L'offerta didattica: corsi frontali, telematici, in autoformazione

Si è evidenziato come, per fare fronte alle sfide nel campo della formazione alla scrittura, la Facoltà di Lettere abbia dovuto perfezionare nel tempo la propria offerta didattica differenziandola per livelli. In realtà gli interventi effettuati sui laboratori non si sono limitati alla sola revisione dei contenuti e dei sillabi, ma – almeno per ciò che riguarda i LABS – anche al ripensamento delle modalità di erogazione dei primi: la tradizionale didattica frontale di impianto seminariale a frequenza obbligatoria, irrinunciabile nei corsi avanzati – non obbligatori ed erogati solo da alcuni corsi di laurea –, creava infatti numerose difficoltà agli studenti non frequentanti nel caso dei laboratori di base (curricolari). Per essi si sono dovute individuare tre differenti modalità di accesso che tentano di soddisfare il più ampio ventaglio di esigenze compatibile con i vincoli tecnici ed economici della didattica accademica: *a)* la modalità frontale più tradizionale, in aula, con un docente che guida un numero relativamente ristretto di studenti; *b)* quella telematica, in cui i contenuti sono erogati attraverso un'interfaccia web da un *tutor* che dirige una classe virtuale; *c)* quella autoformativa, in cui i materiali di studio, quelli di supporto e le proposte di attività sono distribuiti via Web ma fruiti dagli studenti in maniera autonoma, meglio se – come caldamente consigliato – in piccoli gruppi di lavoro²¹.

²¹ Sulle difficoltà e le prospettive di una didattica di questo genere cfr. il paragrafo 1.2.



2.1. I laboratori frontalni

I laboratori frontalni prevedono una serie di normali lezioni in aula, ciascuna della durata di due ore, nelle quali un docente guida gli studenti nell'apprendimento delle nozioni teoriche e nelle esercitazioni. I corsi – semestrali – hanno cadenza settimanale, frequenza obbligatoria e durata di dieci settimane.

2.2. I laboratori telematici

I laboratori in modalità telematica, attivati per il solo corso di base, condividono con quelli frontalni i contenuti e sono fruibili a distanza tramite qualsiasi PC da cui sia possibile effettuare una connessione a Internet: gli studenti vengono immessi, all'atto dell'iscrizione, in classi virtuali e, con l'aiuto di un *tutor*, seguono le lezioni attraverso l'interfaccia per la didattica online del CTU, il Centro d'Ateneo per l'eLearning e la produzione multimediale dell'Università degli Studi di Milano.

Il particolare ambiente di lavoro offre numerosi vantaggi soprattutto agli studenti che non siano in grado di seguire le lezioni frontalni, il primo dei quali è quello della relativa libertà di organizzazione delle sessioni di lavoro: il *tutor* – offrendo chiarimenti sui contenuti disciplinari, precisando l'obiettivo di ciascuna lezione e fornendo, anche al singolo studente, supporto nello svolgimento degli esercizi – indica infatti quali siano gli argomenti di trattazione e le attività da svolgere, lezione per lezione, all'inizio di ciascuna settimana di durata del corso; stabilisce poi un termine ultimo per la consegna (telematica) degli elaborati e li corregge, rimettendoli quindi a disposizione di ciascuno dei partecipanti all'inizio della settimana seguente. Anche in questo caso, come in quello dei laboratori frontalni, gli studenti realizzano, nel corso delle lezioni, un testo argomentativo formalizzato e lo sottopongono al giudizio dell'insegnante, che ne convallida l'accettabilità ed esprime un giudizio di merito.

Considerata la peculiarità dell'ambiente didattico – *virtuale*, come si direbbe con un termine molto inflazionato – la piattaforma mette a disposizione dei partecipanti vari strumenti per ridurre il loro possibile senso di straniamento: sono infatti attivi un *forum pubblico*, i cui contenuti sono accessibili a tutti gli iscritti per consentire la discussione di questioni teoriche e la risoluzione di eventuali problemi di tipo pratico; e un *forum privato*, tramite il quale gli studenti possono rivolgersi direttamente al docente. Chi lo preferisse può anche utilizzare il più tradizionale medium del-



la posta elettronica, impiegando sia gli indirizzi privati che quelli messi a disposizione dall'Ateneo. Il sito mette inoltre a disposizione degli studenti suggerimenti per una frequenza proficua, linee guida sullo svolgimento di ogni lezione e un documento sugli obiettivi formativi e la struttura del sil-labò, che può essere tra l'altro scorso in una comoda lista ipertestuale.

2.3. I laboratori in autoformazione

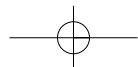
I laboratori in autoformazione, come quelli telematici, sono fruibili a distanza, tramite qualsiasi PC da cui si possa effettuare una connessione a Internet: gli studenti possono accedere, per scaricare i materiali necessari alla formazione (lezioni, schede di approfondimento, domande di autovalutazione, campioni di prove d'esame e consigli per la preparazione alla prova finale), a un sito appositamente realizzato su un *server* dell'Università.

Come si è detto nella premessa a questo paragrafo, i laboratori in autoformazione prevedono che gli studenti affrontino il percorso didattico autonomamente: dopo avere ultimato le lezioni, possono iscriversi a una delle quattro sessioni di esame previste in ogni anno accademico (la prima cade in genere verso la metà di gennaio, la seconda verso la metà di maggio, la terza verso la metà di giugno e la quarta verso la metà di settembre) al fine di sostenere una prova scritta, superata la quale acquisiscono tre CFU.

A differenza dei laboratori frontalì e telematici, in quelli in autoformazione, dunque, è prevista una verifica formale delle conoscenze e delle competenze nella forma di un test articolato in due sezioni: la prima – richiedendo la stesura di una porzione del saggio breve in cinque capoversi (cento o duecento parole per il capoverso di introduzione o per due capoversi argomentativi, stesi dagli esaminandi in stretta aderenza alle specifiche contenute nei documenti utilizzati per lo studio) su uno tra più temi a scelta – è funzionale al controllo del possesso di un *set* minimo di abilità. La seconda vuole verificare l'acquisizione di un insieme di nozioni sugli aspetti fondamentali della semiotica, della sociolinguistica, della linguistica del testo e consiste in una sola domanda, a risposta libera. L'aver redatto un testo formalmente accettabile e l'aver risposto correttamente alla domanda teorica si risolvono nel superamento della prova.

2.3.1. Bilanci, problemi, prospettive

Il rendiconto dell'attività di formazione espletata dai laboratori di scrittura è positivo, soprattutto nel caso di quelli avanzati, che colmano le lacune formative più sentite e più egualmente distribuite.





In particolare, per quanto attiene ai LABS, ad oggi – data l’obbligatorietà dei corsi²² – hanno frequentato le lezioni e sostenuto le prove finali dell’autoformazione circa 2.500 studenti ogni anno, avvantaggiandosene soprattutto se provenienti da scuole superiori a indirizzo tecnico e se appartenenti a *curricula* non linguistico-letterari²³. Le difficoltà principali sono, piuttosto, nel caso di questi laboratori, di ordine gestionale: il grande numero di frequentanti rende infatti impossibile una didattica di tipo veramente seminariale, che richiederebbe classi composte da un piccolo o piccolissimo numero di studenti. Gli stessi carichi economici collegati alla costosa didattica frontale e telematica con *tutor* impongono – nonostante il sostegno continuo e gli sforzi profusi dalla Facoltà – restrizioni sul numero delle classi effettivamente attivabili. Si aggiunga a ciò anche il fatto che l’Università dei grandi numeri – almeno in alcuni corsi di laurea – è caratterizzata dalla presenza di studenti che presentano una notevole eterogeneità di livelli formativi, i quali richiederebbero interventi mirati e differenziati, teoricamente del tutto plausibili, ma operativamente difficili da gestire con efficacia. L’autoformazione è certamente una soluzione per alcuni dei problemi cui si è fatto cenno, ma presenta varie problematicità, di cui si dirà tra breve. Le criticità emerse nella conduzione dei LABS, dunque, sono in linea di massima proprie di tutta la didattica laboratoriale in corsi densamente popolati.

Quanto invece ai CLICS, la loro stessa facoltatività consente di organizzare un’attività laboratoriale nel senso più proprio del termine, in piccole classi che rendono l’interazione tra docente e discenti particolarmente proficua. Un apprezzabile valore aggiunto è poi costituito – stando ai dati delle rilevazioni effettuate in merito alla soddisfazione dei partecipanti – dalla possibilità di prendere contatto in maniera diretta con le risorse bibliografiche e archivistiche offerte dall’Università, familiarizzandosi anche con gli strumenti disciplinari e con quelli informatici. E ciò è perfettamente ragionevole: la cultura accademica è fatta di realtà materiali e di pratiche euristiche, oltre che di pensiero astratto e di processi mentali.

²² Le modifiche degli ordinamenti, attualmente in corso di approvazione da parte degli organi accademici, potrebbero però alterare il quadro organizzativo.

²³ È infatti indubbio che, nella media, gli studenti provenienti dai licei presentano difficoltà linguistiche meno gravi e mostrano un approccio al testo più consapevole rispetto ai loro colleghi di altri ordini di scuola; e allo stesso modo, succede spesso che gli studenti iscritti a *curricula* di taglio linguistico-letterario che frequentino i laboratori nel secondo o nel terzo anno abbiano già affrontato molti degli argomenti della sezione teorica nei corsi di Lingüistica italiana, Storia della lingua italiana, Semiotica o Lingüistica generale.



3. Il progressivo declinare delle competenze di scrittura

Una questione che si presenta con evidenza sempre maggiore alla riflessione degli educatori (tanto da giungere talora agli onori della stampa per venire così portata – ovviamente nella maniera impressionistica e clamorosa che è propria dei mezzi di comunicazione di massa – anche all'attenzione pubblica²⁴⁾) è il generale, percepibile degrado delle condizioni di formazione e informazione delle matricole universitarie. Si è fatto cenno al problema già nell'introduzione, ma esso merita certamente una riflessione approfondita, che non è possibile svolgere in questa sede: qui si può solo – e banalmente – ribadire la necessità di un intervento di riqualificazione della didattica secondaria che contempli anche la costruzione degli spesso evocati *curricula-ponte*, che dovrebbero collegare scuole superiori e Università^{25).}

4. Le criticità dell'autoformazione

Si è parlato, nel paragrafo 2, di laboratori in autoformazione: essi, progettati soprattutto al fine di facilitare la formazione degli studenti lavoratori o di quelli che siano altrimenti impossibilitati a frequentare con regolarità un corso tradizionale, divengono funzionali alla formazione solo quando sia verificato un triplice assunto, ovvero: *a)* scontatamente, che gli studenti siano sufficientemente maturi e motivati da seguire un percorso didattico in completa autonomia; *b)* che essi sappiano cogliere – soprattutto attingendo al materiale informativo che accompagna i veri e propri sussidi didattici – l'obiettivo formativo del corso, riconoscendo la metafora sottesa alla successione delle lezioni (formarsi, ricercare, scrivere,

²⁴ Ha suscitato molto clamore in questi giorni – si scrive all'inizio del gennaio 2008 – la notizia che i partecipanti a un concorso per l'accesso alla magistratura abbiano commesso, nelle loro prove, errori di ortografia e altri imprecisi errori di grammatica.

²⁵ In questa direzione si sta muovendo anche il dipartimento di Filologia moderna dell'Università degli Studi di Milano che ha attivato, in collaborazione con docenti ex IRRE, un'ampia e sistematica rilevazione sulle difficoltà linguistiche, testuali e comunicative incontrate dagli studenti degli ultimi anni delle scuole superiori e di quelli dei primi anni dell'Università. Il progetto prevede, nella sua prima fase, lo spoglio di un *corpus* rappresentativo di testi espositivi – quelli universitari redatti dai partecipanti ai corsi di scrittura – e la catalogazione degli errori di tipo linguistico, testuale e comunicativo che vi si rinvengono; nella seconda, la proposta di interventi formativi mirati alla loro soluzione nel quadro di una didattica almeno minimamente integrata tra i diversi ordini scolastici.



riscrivere un testo argomentativo breve corretto e adeguato a un uditorio finzionale *come se* stessero preparandosi a scrivere la tesi, o un saggio scientifico, o una relazione aziendale funzionale per un uditorio reale) ed essendo in grado di localizzare i *foci* tematici di ciascuna lezione; c) che essi abbiano una competenza *linguistica* di base adeguata a una fruizione soddisfacente dei testi di studio e alla redazione di un testo di livello universitario. Esso, purtroppo, non è sempre verificato e gli studenti – che dovrebbero riconoscere l'adeguatezza della loro preparazione all'attività formativa autonoma grazie a un test di valutazione che viene loro proposto di sostenere prima che inizino la formazione – tendono a ignorarne del tutto i risultati e, invece di iscriversi ai corsi frontali o telematici assistiti qualora abbiano avuto problemi nel completarlo, persistono serenamente nella “frequenza” della modalità autoformativa, con risultati il più delle volte negativi.

Una possibile soluzione al problema verrà esperita probabilmente già nel corso del prossimo anno accademico nella forma di un tutoraggio poco direttivo: il progetto sarà avviato quando, sostituito l'attuale sito statico con un CSM²⁶, sarà possibile attivare *forum* e aree di interazione tra studenti e studente e tra studenti e un ristretto numero di *tutor*, che saranno quindi messi in condizione di proporre agli utenti l'esplorazione di aree tematiche specifiche, di indirizzarli verso determinati contenuti, di proporre loro una serie di attività a spicco carattere interattivo, di sollecitare la formazione di gruppi di lavoro e di discussione su temi particolarmente rilevanti e, dunque, di motivare, guidare ed eventualmente correggere i partecipanti anche dal punto di vista strettamente linguistico.

5. La misurazione delle competenze

Un bisogno la cui urgenza appare progressivamente più avvertita – stante soprattutto il quadro di graduale deterioramento delle conoscenze lin-

²⁶ Un sito statico è costituito da pagine che i visitatori possono solo consultare: esso non prevede, dunque, a differenza di un sito dinamico, alcuna forma – se non elementare – di interattività. Un sito dinamico, invece, mette a disposizione degli utenti insieme di strumenti che consentono loro di agire in vario modo sui contenuti. I CSM (*Content Management Systems* – Sistemi di gestione dei contenuti) rappresentano forse l'implementazione più nota e attualmente più diffusa di sito dinamico: si tratta infatti di programmi – spesso a distribuzione gratuita, talora *open source* – che, installati su un *server*, consentono a chiunque, attraverso l'interfaccia del *browser*, di gestire facilmente *news*, *forum*, *chat*, motori di ricerca interni, sistemi di domande e risposte, gallerie di immagini, registrazione di utenti e altro ancora.



guistiche e delle competenze testuali cui si è fatto cenno, e stante, ancora, la necessità di costruire *curricula* trasversali che siano dotati di effettiva portabilità – è quello della misurazione delle competenze. Su questo argomento, tuttavia, sembra prematuro pronunciarsi in questa sede: lo si potrà fare, a ragion veduta e con un più preciso senso delle prospettive, quando si sarà tenuto il xv Convegno nazionale GISCEL, dedicato appunto alla “Misurazione e valutazione delle competenze linguistiche”²⁷.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1981), *Teoria e analisi del testo*, CLUEP, Padova.
- AA.VV. (1983), *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*, Pacini, Pisa.
- AA.VV. (1987), *Gli italiani parlati. Sondaggi sopra la lingua d'oggi*, Accademia della Crusca, Firenze.
- AA.VV. (1992), *Gli italiani scritti*, Accademia della Crusca, Firenze.
- AA.VV. (1997), *Gli italiani trasmessi: la radio*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Alfieri G. (1994), *Lingua di consumo e lingua di riuso*, in Serianni, Trifone (1993-94), vol. II, *Scritto e parlato*, pp. 161-235.
- Bazzanella C. (1994), *Le facce del parlare*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ead. (2002), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Guerini e Associati, Milano.
- Ead. (2005), *Linguistica e pragmatica del linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.
- Berretta M. (1988), *Linguistica delle varietà*, in Holtus, Metzeltin, Schmitt (1988), pp. 762-74.
- Ead. (1994), *Il parlato italiano contemporaneo*, in Serianni, Trifone (1993-94), vol. II, *Scritto e parlato*, pp. 239-70.
- Berruto G. (1983a), *Una nota su italiano regionale e italiano popolare*, in AA.VV. (1983), pp. 481-8.
- Id. (1983b), *L'italiano popolare e la semplificazione linguistica*, in “Vox Romana”, 42, pp. 38-79.
- Id. (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, NIS, Roma.
- Id. (1993a), *Le varietà del repertorio*, in Sobrero (1993), vol. I, pp. 3-36.
- Id. (1993b), *Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche*, in Sobrero (1993), vol. I, pp. 37-92.
- Bianchi C. (2003), *Pragmatica del linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.
- Bonomi I. (1996), *La narrativa e l'italiano dell'uso medio*, in “Studi di grammatica italiana”, XVI, pp. 321-38.
- Bonomi I., Masini A., Morgana S. (a cura di) (2003), *La lingua italiana e i mass media*, Carocci, Roma.
- Bonomi I., Masini A., Piotti M., Morgana S. (2003), *Elementi di linguistica italiana*, Carocci, Roma.

²⁷ Programma e abstract all'indirizzo web <http://www.giscel.org/convegnoMilano.htm>

- Brown G., Yule G. (1986), *Analisi del discorso*, il Mulino, Bologna.
- Bruni F., Alfieri G., Fornasiero S., Tamiozzo Goldmann S. (1997), *Manuale di scrittura e comunicazione*, Zanichelli, Bologna.
- Bruni F., Fornasiero S., Tamiozzo Goldmann S. (1997), *Manuale di scrittura professionale*, Zanichelli, Bologna.
- Bruni F., Raso T. (2002), *Manuale dell'italiano professionale*, Zanichelli, Bologna.
- Caffi C. (2002), *Sei lezioni di pragmatica linguistica*, Name, Torino.
- Castellani Pollidori O. (1995), *La lingua di plastica. Vezzi e malvezzi dell'italiano contemporaneo*, Morano, Napoli.
- Ead. (2002), Aggiornamento sulla "lingua di plastica", in "Studi linguistici italiani", XXVIII, pp. 161-96.
- Chiantera A. (1986), Alle origini della punteggiatura, in "Italiano & Oltre", I, pp. 149-52.
- Conte M. E. (1981), *La linguistica testuale*, Feltrinelli, Milano.
- Ead. (1999), *Condizioni di coerenza*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Conte R., Parisi D. (1979), *Per un'analisi dei segni di punteggiatura, con particolare riferimento alla virgola*, in D. Parisi (a cura di), *Per un'educazione linguistica razionale*, il Mulino, Bologna, pp. 363-85.
- Corda Costa M., Visalberghi A. (1995), *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cornea P. (1998), *Introduzione alla teoria della lettura*, Sansoni, Firenze.
- Corno D. (2002), *Scrivere e comunicare. Teoria e pratica della scrittura in lingua italiana*, Mondadori, Milano.
- Cortelazzo M. (1972), *Lineamenti di italiano popolare*, Pacini, Pisa.
- Coseriu E. (1997), *Linguistica testuale*, NIS, Roma.
- Covino S. (a cura di) (2001), *La scrittura professionale: ricerca, prassi, insegnamento. Atti del I Convegno di studi (Perugia, Università per Stranieri, 23-25 ottobre 2000)*, Olschki, Firenze.
- Cresti E. (1992), *La scansione del parlato e l'interpunzione*, in Cresti, Maraschio, Toschi (1992), pp. 443-99.
- Ead. (2000), *Corpus di italiano parlato*, 2 voll., Accademia della Crusca, Firenze, vol. I, *Introduzione*; vol. II, *Campioni*.
- Cresti E., Maraschio N., Toschi L. (a cura di) (1992), *Storia e teoria dell'interpunzione*, Bulzoni, Roma.
- D'Achille P. (1994), *L'italiano dei semicolti*, in Serianni, Trifone (1993-94), vol. II, *Scritto e parlato*, pp. 41-79.
- Dardano M., Pelo A., Stefinlongo A. (a cura di) (2001), *Scritto e parlato. Metodi, testi e contesti*, Aracne, Roma.
- De Beaugrande A., Dressler W. U. (1994), *Introduzione alla linguistica testuale*, il Mulino, Bologna.
- Dell'Aversano C., Grilli A. (2005), *La scrittura argomentativa*, Le Monnier, Milano.
- De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- Id. (a cura di) (1994), *Come parlano gli italiani*, La Nuova Italia, Firenze.
- Id. (a cura di) (1999), *Grande dizionario italiano dell'uso moderno*, UTET, Torino.



- De Mauro T., Mancini F., Vedovelli M., Voghera M. (1993), *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, ETAS Libri, Milano.
- Domenighetti I. (1998), *Con felice esattezza. Economia e diritto fra lingua e letteratura*, Casagrande, Bellinzona.
- Dressler W. U. (1974), *Introduzione alla linguistica del testo*, Officina, Roma.
- Eco U. (1968), *La struttura assente*, Bompiani, Milano.
- Id. (1975), *Trattato di semiotica*, Bompiani, Milano.
- Id. (1990), *I limiti dell'interpretazione*, Bompiani, Milano.
- Id. (1997), *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Einaudi, Torino.
- Id. (2002), *Interpretazione e sovrainterpretazione*, Bompiani, Milano.
- Ferrari A. (2003), *Le ragioni del testo: aspetti morfosintattici e interpuntivi dell'italiano contemporaneo*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Franchi De Bellis A., Savoia L. M. (a cura di) (1985), *Sintassi e morfologia della lingua italiana d'uso. Teorie ed applicazioni descrittive*, Bulzoni, Roma.
- Halliday M. A. K. (1992), *Lingua parlata e lingua scritta*, La Nuova Italia, Firenze.
- Holtus G., Metzeltin M., Schmitt C. (hrsg.) (1988), *Lexikon der romanistischen Linguistik*, 4 voll. (1988-1995), Niemeyer, Tübingen, vol. IV, Italienisch, Korsisch, Sardisch.
- Laneve C. (a cura di) (1997), *Theuth e il Papiro. Percorsi di didattica della scrittura*, LED, Milano.
- Lavinio C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Levinson S. C. (1987), *La pragmatica*, il Mulino, Bologna.
- Mengaldo P. V. (1994), *Storia della lingua italiana. Il Novecento*, il Mulino, Bologna.
- Mioni A. (1983), *Italiano tendenziale: osservazione su alcuni aspetti della standardizzazione*, in AA.VV., *Scritti linguistici in onore di G. Pelegrini*, Pacini, Pisa, pp. 495-517.
- Mortara Garavelli B. (1979), *Il filo del discorso*, Giappichelli, Torino.
- Ead. (1986), *La punteggiatura tra scritto e parlato*, in "Italiano & Oltre", 1, pp. 154-8.
- Ead. (1988), *Textsorten/Tipologia dei testi*, in Holtus, Metzeltin, Schmitt (1988), pp. 157-68.
- Ead. (1993), *Strutture testuali e retoriche*, in Sobrero (1993), vol. 1, pp. 371-402.
- Ead. (2007), *Prontuario di punteggiatura*, Laterza, Roma-Bari.
- Nencioni G. (1983a), *Di scritto e di parlato. Discorsi linguistici*, Zanichelli, Bologna.
- Id. (1983b), *Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato*, in Id. (1983a), pp. 126-79.
- Id. (1989a), *Saggi di lingua antica e moderna*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Id. (1989b), *Italiano scritto e parlato*, in Id. (1989a), pp. 235-63.
- Orletti F. (a cura di) (2002), *Fra conversazione e discorso: l'analisi dell'interazione verbale*, Carocci, Roma.
- Orletti F., Höller K. (2002), *Pragmatica linguistica e analisi della conversazione*, in C. Lavinio (a cura di), *La linguistica italiana alle soglie del 2000*, Bulzoni, Roma.



- Pallotti G. (a cura di) (1999), *Scrivere per comunicare*, Bompiani, Milano.
- Prada M. (2003), *Scrittura e comunicazione*, LED, Milano.
- Id. (2004), *Laboratorio di scrittura*, LED, Milano.
- Id. (in corso di stampa), *Le competenze di scrittura e le interazioni comunicative attraverso lo scritto: problemi e prospettive per una didattica della scrittura*.
- Raffaelli S. (1994), *Il parlato cinematografico e televisivo*, in Serianni, Trifone (1993-94), vol. II, *Scritto e parlato*, pp. 271-88.
- Rossi F. (1999), *Le parole dello schermo. Analisi linguistica del parlato di sei film dal 1948 al 1957*, Bulzoni, Roma.
- Id. (2002), *Il dialogo nel parlato filmico*, in Bazzanella (2002), pp. 161-75.
- Sabatini F. (1982), *La comunicazione orale, scritta e trasmessa*, in *Educazione linguistica nella scuola superiore: sei argomenti per un curricolo*, Provincia di Roma-CNR, Roma, pp. 105-27.
- Id. (1985), *L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, in G. Holtus, E. Radtke, *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Narr, Tübingen, pp. 154-84.
- Id. (1990a), *La comunicazione e gli usi della lingua*, Loescher, Torino.
- Id. (1990b), *Analisi del linguaggio giuridico. Il testo normativo in una tipologia generale dei testi*, in M. D'Antonio (a cura di), *Corso di studi superiori legislativi* (1988-1989), Cedam, Padova, pp. 675-725.
- Id. (1998), *Funzioni del linguaggio e testo normativo giuridico*, in Domenighetti (1998), pp. 125-37.
- Id. (1999), *"Rigidità-explicitezza" vs. "elasticità-implicitezza": possibili parametri massimi per una tipologia dei testi*, in G. Skytte, F. Sabatini, *Linguistica testuale comparativa*, Museum Tusculanum Press, Copenaghen, pp. 141-72.
- Sbisà M. (1989), *Linguaggio, ragione, interazione: per una teoria pragmatica degli atti linguistici*, il Mulino, Bologna.
- Serianni L. (2003), *Italiani scritti*, il Mulino, Bologna.
- Serianni L., Trifone P. (a cura di) (1993-94), *Storia della lingua italiana*, 3 voll., Einaudi, Torino.
- Sobrero A. (a cura di) (1993), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, 2 voll., Laterza, Roma-Bari, vol. I, *La variazione e gli usi*, vol. II, *Le strutture*.
- Sornicola R. (1981), *Sul parlato*, il Mulino, Bologna.
- Vanelli L. (1976), *Nota linguistica*, in L. Spitzer, *Lettere di prigionieri di guerra italiani 1915-1918*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Voghera M. (1992), *Sintassi e intonazione nell'italiano parlato*, il Mulino, Bologna.
- Volli U. (1994), *Il libro della comunicazione*, Il Saggiatore, Milano.
- Id. (2000), *Manuale di semiotica*, Laterza, Roma-Bari.
- Watzlawick, P., Beavin J. H., Jackson D. D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma.
- Weinrich H. (1988), *Lingua e linguaggio nei testi*, Feltrinelli, Milano.

ABSTRACT

*Learning and
elaborating texts
at the Statale
of Milano*

The author relates the experience of the CLICS (Italian language courses for written communication) at the Università Statale di Milano. He focuses on the first experiences of didactics of writing which date back to the second half of the 1990s when teacher and linguist Silvia Morgana detected and figured out students' problems concerning writing production during specific writing workshops. These latter are still effective and stand out as examples of a didactics of writing which could promote a "planning" approach to writing and increase such occasional events as the final dissertation work.