

L'italiano scritto degli studenti universitari italiani/italofoni Un'indagine sui test di entrata del corso di Lingua italiana per lo studio dell'Università degli studi del Molise

Annamaria CACCHIONE¹
Universidad Complutense de Madrid

Recibido: 31/05/2011
Aceptado: 15/06/2011

RIASSUNTO

Partendo dai risultati dei test di entrata del corso di Lingua italiana per lo studio dell'Università del Molise, questo contributo intende descrivere alcuni dei più diffusi fenomeni della scrittura dei giovani universitari italiani, emersi in particolare dalle prove di riassunto. I risultati dei test considerati mostrano che la maggior parte dei ragazzi ha avuto problemi nel redigere il riassunto. I problemi non linguistici riguardano essenzialmente la (mancata) condivisione dell'enciclopedia e la comprensione preliminare. I problemi linguistici riguardano invece soprattutto la coesione: referenti non instaurati o ambigui, catene coesive deboli, mancata o errata co-referenzialità di pro-forme e verbi sono presenti quasi in tutti gli elaborati. Emergono inoltre problemi lessicali e interferenze con gli italiani regionali. Come risultato, i testi elaborati sono più lunghi di quanto richiesto ma incompleti rispetto ai contenuti essenziali, confusi, stilisticamente carenti. Questi dati ci obbligano a riflettere non solo sulle possibili cause dei problemi rilevati, ma anche su come affrontarli, per addestrare gli studenti ad un migliore uso dell'italiano scritto, soprattutto in funzione degli usi accademici della lingua.

Parole chiave: Italiano scritto, università, testualità, coesione.

The written Italian of Italian/Italian-speaking university students

ABSTRACT

Based on data from the university admission tests at the University of Molise, this paper is concerned with the most relevant problems Italian students of the Communication

¹ Dpto. de Filología Italiana. Facultad de Filología (edificio D). Universidad Complutense de Madrid. Ciudad Universitaria s/n. 28040 Madrid. annamaria.cacchione@filol.ucm.es

Studies faculty encounter when writing a summary. These problems involve the whole text area: cohesion and coherence above all. The lexicon is affected as well. Finally, the paper examines the possible didactical interventions to improve students' writing competences.

Key words: Written Italian, university, textuality, cohesion.

1. IL PROBLEMA E LO SCENARIO DI RIFERIMENTO

Nell'introduzione a *La lingua degli studenti universitari*, Alberto Sobrero (1991: 1) parlava dell'*italiano approssimativo* degli studenti universitari come di un «problema troppo serio per essere ridotto alle dimensioni di un libro da spiaggia – campionario di strafalcioni da esporre al pubblico ludibrio come una specie di *Io speriamo che me la cavo*».

Era, appunto, il 1991, e già Sobrero ne parlava come di un problema annoso, avvertito dalla maggior parte dei docenti universitari ma sofferto quasi in segreto, ognuno pensando di essere l'unico colpito dalla sventura di avere studenti, magari per altri aspetti bravi e competenti, incapaci di reggere l'urto con una banale *consecutio temporum* di un periodo appena più lungo di due proposizioni.

Nel tempo, la percezione di questo problema è diventata comune e si è estesa non soltanto ai docenti di materie umanistiche, ma anche a quelli di materie scientifiche – i quali, peraltro, vedono spesso i fenomeni di *illiteracy* e *innumeracy* legati in un significativo ma ancora poco studiato connubio. In un'intervista per il canale web dell'enciclopedia italiana Treccani², Simone non usa mezzi termini quando dice di notare nella stragrande maggioranza dei suoi studenti

una desolante incapacità di articolare tanto verbalmente quanto, soprattutto, per iscritto, un pensiero decente. Ma anche e soprattutto li trovo estremamente arretrati per quanto riguarda la confezione superficiale del messaggio: grammatica, ortografia, accuratezza grafica e dettagli grafici – per esempio la distinzione tra maiuscole e minuscole, la collocazione delle virgole, la punteggiatura. Insomma, io credo che si tratti di una situazione particolarmente delicata e seria [...]

Sono molti ormai i docenti che la pensano in questo modo. Nel frattempo, anche se con notevole ritardo rispetto alle prime manifestazioni del fenomeno – un ritardo dovuto probabilmente allo stupore e al senso di isolamento di cui parlava Sobrero – si sono sviluppate le ricerche e le proposte didattiche (De Masi/Maggio 2006; Basi-

² L'intervista è visibile sul sito www.treccani.it all'indirizzo www.treccani.it/webtv/videos/Int_Raffaele_Simone_alfabetizzazione_matricole.html, oppure su YouTube (www.youtube.com/watch?v=ruqME0UMG0I&feature=relmfu).

le/Guerriero/Lubello 2006; Voghera/Giordano/Guerriero 2009; Fiorentino *et alii* 2009, per citarne solo alcuni). Ma se sembra esserci pieno accordo sulla descrizione del fenomeno – sulla diagnosi, potremmo dire – non ce n'è affatto né sulla sua eziologia né sulla possibile terapia.

Se, da un lato, è facile attribuire questo *analfabetismo di ritorno*³ (o meglio, *funzionale*) ad un certo degrado della scuola attuale in confronto a quella di qualche decennio fa, dall'altro si può argomentare che questo confronto non è in realtà proponibile, se non altro perché è molto difficile avere dei dati concreti sui quali basare questa affermazione. In altri termini, si tratterebbe più che altro della solita tentazione della *laudatio temporis acti*, ma senza poter contare su prove ed evidenze (elaborati, questionari) da confrontare con i testi prodotti dagli studenti di oggi.

Laddove, inoltre, questa ipotesi potesse essere confermata, ci sarebbe un altro fattore da considerare.

Alcuni decenni fa l'accesso all'università non era lo stesso di quello attuale. Oggi, soprattutto con il moltiplicarsi degli atenei in tutte le regioni e province del Paese, i ragazzi che non vanno all'università sono diminuiti di molto. Se in passato era molto più probabile che all'università arrivasse una *élite* – formata sì dai più ricchi ma anche dai più preparati – adesso non è più così, e l'università è percepita dagli studenti come una naturale prosecuzione della scuola superiore. In queste condizioni – nell'università di massa – è naturale che gli studenti arrivino con livelli di preparazione molto eterogenei, e che spesso questo livello non sia adeguato ai compiti richiesti.

Non accettare l'ipotesi di una situazione attuale del tutto negativa opposta ad una situazione passata edenica non vuol dire tuttavia negare il problema, che è evidente e serio. D'altra parte, indagare sulle cause non cambia le prospettive di lavoro per chi ritiene che in ogni caso la cosa più importante sia affrontare il problema per risolverlo.

Ma anche questo è un nodo difficile da sciogliere, per il quale ci sono due posizioni contrapposte.

C'è infatti chi, come Simone (che nella stessa intervista sopra citata parla di *corsi tardivi di recupero*), ritiene che le proposte didattiche delle università (tutti i corsi universitari di scrittura⁴) siano sostanzialmente inutili, sia perché troppo limitati (per ore di docenza e risorse) sia perché troppo in ritardo come soluzione ad un

³ Si parla spesso in maniera equivalente di *analfabetismo di ritorno* e *funzionale*, tuttavia esiste una differenza: gli *analfabeti di ritorno* sono coloro che sono esposti a rischio alfabetico verticale che comporta il regresso al titolo di studio inferiore quando esso non sia stato esercitato convenientemente per cinque anni; gli *analfabeti funzionali* sono coloro che non sanno utilizzare le abilità di base per poter esprimere il loro diritto di cittadinanza (vedi anche sul sito dell'Indire <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1291>).

⁴ Alla facoltà di Scienze Umanistiche dell'università «La Sapienza» di Roma, i laboratori di «Scrittura controllata» sono iniziati nel 2000, nell'ambito del progetto CampusOne. Altrove sono iniziati qualche anno dopo. Oggi non c'è ateneo italiano che non offra corsi di scrittura, magari mascherati sotto altre diciture (come il «Corso di lingua italiana per lo studio») di cui si parla in questo articolo). Nel frattempo, le analisi nazionali ed internazionali (cfr. INVALSI e OCSE-PISA 2009) pongono gli studenti italiani sempre più in basso nelle classifiche relative alle capacità di lettura.

problema ormai cronicizzato. Chi però, come chi scrive, lavora da anni nell'ambito di questi corsi, non valuta in modo così negativo queste iniziative, e non perché – o non solo – ne è parte in causa. Ma nemmeno, d'altra parte, ci si può nascondere che questi corsi da soli non bastano a risolvere un problema tanto complesso, anche se riescono comunque a raggiungere obiettivi importanti.

Nei paragrafi che seguono, partendo dai risultati dei test di entrata del corso di Lingua italiana per lo studio dell'Università del Molise, e riallacciandosi a quanto esposto in una precedente ricerca (Fiorentino *et alii* 2009), questo contributo intende descrivere alcuni dei più diffusi fenomeni della scrittura dei giovani universitari italiani, emersi in particolare dalle prove di riassunto. Successivamente si cercherà di identificare il tipo di pratica didattica più adatta ad affrontare le difficoltà rilevate, soprattutto in funzione dei compiti cognitivi ed espressivi richiesti all'università.

2. I DATI

2.1. Il test

Questo articolo prende in considerazione i dati emersi dai test somministrati alle matricole del corso di laurea in Scienze della comunicazione dell'Università degli studi del Molise, concentrandosi in particolare sulla prova di riassunto.

Il test è stato pensato come momento iniziale di valutazione delle competenze grammaticali e linguistiche degli studenti in entrata al corso di Scienze della comunicazione, al duplice scopo di verificare il loro grado di preparazione in un campo particolarmente rilevante per il loro corso di studi e di calibrare il corso di Abilità linguistiche per lo studio in funzione delle criticità riscontrate attraverso i test.

Il corso di Abilità linguistiche per lo studio, della durata di 30 ore, è stato infatti pensato come occasione di recupero, potenziamento e approfondimento di conoscenze e competenze, particolarmente utile per coloro che avessero riportato al test punteggi particolarmente bassi. Prima della somministrazione del test – che è avvenuta durante la giornata delle matricole, insieme a quella del test di inglese e informatica – gli studenti sono stati informati sia sullo scopo del test sia sugli obiettivi e le modalità di svolgimento del corso, che tutti, indistintamente, sono stati invitati a frequentare.

Il test era articolato in due sezioni, una dedicata alle conoscenze grammaticali di base (come ad esempio il riconoscimento del soggetto e la trasformazione della diatesi verbale da attiva a passiva e viceversa) e l'altra alla comprensione e manipolazione di testi (come ad esempio la riscrittura di testi comunicativamente inadeguati e la deduzione di informazioni da grafici) per un totale di 8 esercizi.

La prova è stata somministrata a 78 matricole (46 studentesse e 32 studenti), tutti italiani ed italofofoni, che hanno avuto un'ora di tempo a disposizione per svolgerla. Facendo una stima del tempo necessario per svolgere ciascun esercizio, è stato calcolato che per la prova di riassunto si potessero avere a disposizione dai 10 ai 15 minuti.

2.2. Il riassunto

2.2.1. Perché il riassunto

La prova di riassunto, contenuta nella seconda sezione del test, costituisce una delle principali novità rispetto all'edizione passata del test, che non lo prevedeva.

La scelta di inserirlo è stata dettata da due ordini di considerazioni.

Il riassunto è infatti una delle prove maggiormente utilizzate nei test di accesso all'università⁵, anche se presenta lo svantaggio pratico di non consentire una correzione automatica. Il rilievo dato al riassunto deriva dal fatto che si tratta di una prova molto complessa, che mobilita una serie di competenze cognitive prima che linguistiche. Come hanno infatti messo in evidenza le ricerche di linguistica testuale e di psicologia cognitiva, le operazioni che portano alla costruzione di un riassunto partono dalla lettura ed arrivano alla scrittura passando – in modo non lineare – per la comprensione, attraverso l'attivazione di inferenze linguistiche ed extralinguistiche, l'immagazzinamento dei dati e il loro recupero. Dal punto di vista strettamente testuale, fare un riassunto vuol dire individuare le informazioni del testo di partenza e gerarchizzarle rispetto allo spazio che si ha a disposizione.

Queste brevi riflessioni sulle caratteristiche del riassunto evidenziano dunque un processo dinamico molto diverso dalla semplice operazione di accorciamento che siamo soliti immaginare – molto probabilmente condizionati da una pratica scolastica che, pur proponendo spesso il riassunto come esercizio, di fatto tende a svalutarlo, considerandolo qualcosa di banale (Serianni 2003). Essenzialmente, riassumere è comprendere un testo, interpretarlo e riproporlo in modo più breve. Senza comprensione è dunque impossibile riassumere, e in questo modo possiamo considerare il riassunto come l'esito di un processo di comprensione e interpretazione che illumina, retrospettivamente, il cammino fatto dal soggetto nell'appropriarsi del testo originario.

In questo senso, è lecito pensare ad ogni operazione di lettura, studio e analisi come ad un riassunto: che cos'altro facciamo quando leggiamo testi – siano essi scritti o parlati, dipinti o suonati – se non cercare di comprenderli e trattenere quelle che riteniamo le informazioni principali? Un riassunto deve infatti contenere le informazioni principali del testo di partenza. Questo non vuol dire che nel riassunto non ci possa essere – e di fatto c'è sempre – una certa misura di soggettività e arbitrarietà, come del resto in ogni processo interpretativo, condizionato da elementi extra-testuali come le conoscenze, il vissuto, la personalità, l'orizzonte di scopi generali e puntuali. Tuttavia, nel riassunto, come in ogni altro processo interpretativo, la selezione dei contenuti essenziali del testo di partenza e la loro «ri-confezione» testuale sono due passaggi cognitivi e linguistici fondamentali, costitutivi del riassunto come testo e, ancor prima, come compito cognitivo. La differenza tra riassumere e leggere un testo è dunque nel modo in cui il testo finale viene confeziona-

⁵ Vedi ad esempio al sito www.maldura.unipd.it/test_ingresso_LCM-MZL.html i test proposti dal Centro di Italiano Scritto dell'università di Padova, una delle prime ad elaborare test di questo tipo.

to: come un altro testo scritto nel primo caso, come un altro testo mentale nel secondo. Questo è, tra l'altro, ciò che continuamente avviene quando studiamo all'università: leggiamo, sottolineiamo i passaggi più importanti (e cioè selezioniamo i contenuti più rilevanti), ripetiamo ad alta voce o mentalmente condensando i contenuti individuati in un nuovo testo più breve, preparandoci ad esporre nuovamente, in un nuovo riassunto condizionato dalle richieste dell'esaminatore, le stesse idee, in maniera scritta o orale.

Letto – e dunque, in quest'ottica, *riassunto* – in questo modo, il riassunto è dunque la pratica più comune che viene richiesta ai nostri studenti nel loro percorso universitario. Investigare le modalità con le quali gli studenti lo affrontano diventa quindi importante, soprattutto allo scopo di poter restituire loro indicazioni utili per migliorare.

2.2.2. *Quale riassunto*

Il testo proposto per il riassunto era un articolo di cronaca politica apparso su *La Stampa on line* del 28/9/2010 e intitolato «Medvedev «licenzia» il sindaco di Mosca»⁶. Analizzato con Eulogos CENSOR⁷, l'articolo – composto da 413 parole suddivise in 4 paragrafi – risulta avere un indice di leggibilità pari a 46,6 della scala Gulpease⁸, all'interno della quale si colloca nella fascia tra 40 e 70 punti, con una soglia di leggibilità facile per un diplomato di scuola superiore e rientrante nel livello di lettura indipendente (40-100).

La consegna era di riassumere il testo in al massimo 80 parole. La scelta di questo limite non è stata casuale, ma è stata determinata in base al fatto che un'agenzia

⁶ Il testo completo è riportato in appendice alla fine di questo articolo.

⁷ Eulogos CENSOR è un servizio che analizza la leggibilità del testo secondo l'indice GULPEASE e confronta le parole del testo con il Vocabolario di base grazie alla lemmatizzazione automatica (Mastidoro 2003). Censor funziona per posta elettronica: basta mandare un file TXT come allegato e CENSOR restituisce il risultato dell'analisi in un documento di risposta in formato HTML. La risposta di Censor contiene i dati di leggibilità, dati statistici e una riproduzione del testo nella quale ogni occorrenza è presentata con colore diverso secondo il livello di Vocabolario di base. L'indice di leggibilità GULPEASE è valutato sia sull'intero testo, sia frase per frase. Il servizio, in versione trial e in abbonamento, è disponibile al sito www.eulogos.net

⁸ L'Indice Gulpease è un indice di leggibilità di un testo tarato sulla lingua italiana. Rispetto ad altri ha il vantaggio di utilizzare la lunghezza delle parole in lettere anziché in sillabe, semplificandone il calcolo automatico. Definito nel 1988 nell'ambito delle ricerche del GULP (Gruppo Universitario Linguistico Pedagogico) presso il Seminario di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Roma «La Sapienza», si basa su rilevazioni raccolte tra il 1986 e il 1987 dalle cattedre di Filosofia del linguaggio e di Pedagogia dell'Istituto di Filosofia. L'indice di Gulpease considera due variabili linguistiche: la lunghezza della parola e la lunghezza della frase rispetto al numero delle lettere. La formula per il suo calcolo è la seguente: $89 + \{[300 * (\text{numero delle frasi}) - 10 * (\text{numero delle lettere})] / \text{numero delle parole}\}$.

I risultati sono compresi tra 0 e 100, dove il valore 100 indica la leggibilità più alta e 0 la leggibilità più bassa. In generale risulta che testi con un indice inferiore a 80 sono difficili da leggere per chi ha la licenza elementare; inferiore a 60 sono difficili da leggere per chi ha la licenza media; inferiore a 40 sono difficili da leggere per chi ha un diploma superiore.

dell'ANSA sulla stessa notizia era composta di sole 77 parole e conteneva anche informazioni non essenziali. Il testo della consegna specificava che il limite di 80 parole comprendeva anche articoli, congiunzioni e preposizioni.

Le unità informative essenziali dell'articolo sono 3, due delle quali sotto articolate in due sub-unità. Di queste complessive 7 unità, soltanto 3 (la 1, la 2a e la 3a) sono assolutamente indispensabili.

- 1) Il presidente russo Medvedev sfiducia e destituisce il sindaco di Mosca Yuri Luzhkov;
- 2) Motivi alla base della decisione: a) il motivo politico, b) le accuse di corruzione;
- 3) Il dopo Luzhkov: a) nomina del vice *ad interim*; b) annuncio della scelta del successore di Luzhkov da parte del presidente.

2.3. I risultati

L'analisi dei risultati cerca di mettere in evidenza e di discutere i problemi degli studenti nella costruzione di un riassunto.

I problemi vanno dal livello contenutistico al livello interpuntorio. Essendo il testo un'unità complessa, è difficile a volte separare e categorizzare gli errori. In alcuni casi un errore di punteggiatura oppure la selezione di una preposizione al posto di un'altra possono alterare irrimediabilmente il senso di una frase, altre volte invece, nonostante il rumore prodotto da un errore lessicale, il ricevente può decifrare il messaggio grazie al co-testo e alle proprie inferenze.

In questa sede, per comodità espositiva e privilegiando sempre la prospettiva testuale, si illustreranno in particolare i problemi più evidenti di coesione e coerenza. Saranno tuttavia messi in luce anche altri dati ritenuti di particolare rilievo, come quelli relativi alla lunghezza del riassunto e al lessico usato.

2.3.1. Il limite delle 80 parole

Il primo dato che emerge dall'analisi dei test è l'alta percentuale di studenti che hanno superato il limite delle 80 parole. Sebbene durante la somministrazione fosse stato ribadito più volte di mantenersi al di sotto del limite richiesto, 38 studenti su 78 (48,7%) superano le 80 parole; 34 (43,6%) si tengono nel limite richiesto; 7 (9%) non completano o non svolgono l'esercizio.

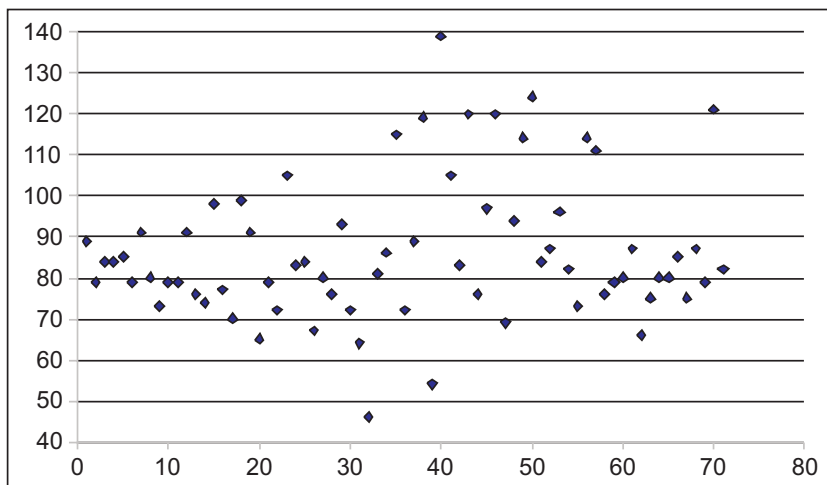


Grafico 1. *Dispersione dei riassunti in base al numero delle parole*

Ci sono tuttavia differenze all'interno di quel 48,7% tra coloro che utilizzano da 81 a 90 parole e coloro che ne utilizzano 120, fino ad un caso in cui le parole salgono a 139. Il vantaggio, in termini di possibilità di espressione, di chi utilizza fino a 90 parole è minimo rispetto a chi si mantiene entro le 80, mentre da 90 in su il vantaggio diventa via via più consistente. Perciò il campione dei test accettabili per numero di parole impiegate può essere innalzato da 34 a 51, essendo 17 i test tra le 81 e le 90 parole. Tuttavia, anche innalzando la soglia di accettabilità a 90 parole: il 25,6% delle prove supera il limite stabilito. Sarebbe interessante provare a spiegare il perché di una percentuale tanto elevata.

Il riassunto è un esercizio molto praticato a scuola, ma forse non si insegna a sufficienza come farlo. Il «dire in altre parole» è importante per riuscire a condensare i concetti ed è un'abilità, che si acquisisce con la pratica, che permette di impadronirsi di accorgimenti ed *escamotages* per dire molto con poche parole.

Altro aspetto da tenere in conto è che, generalmente, nella scuola verbosità e prolissità godono di un certo favore. Al contrario, la sintesi è vista come un non voler perdere troppo tempo. Ciò è evidente negli elaborati in esame, nei quali si nota non solo la scarsa padronanza di quegli accorgimenti retorici che permettono di condensare il testo, ma addirittura – in alcuni casi – si percepisce una volontà di espanderlo, come negli esempi che seguono:

- (1) Il presidente russo Dmitri Medvedev ha rimosso dalle sue funzioni il sindaco di Mosca Yuri Luzhkov. La rimozione dal suo ruolo arriva dopo 18 anni ininterrotti di governo (test 62).
- (2) Il presidente russo Dmitri Medvedev ha rimosso nella giornata di oggi Yuri Luzhov (sic) dalla carica di sindaco di Mosca, a detta di alcuni organi di stampa sovietici per via, secondo l'agenzia Ria Novosti, di alcuni dissidi sorti tra le due illustri autorità (test 51).

Il brano (1) poteva sicuramente essere scritto in modo più sintetico, ad esempio: «Il presidente [...] Yuri Luzhkov, in carica ininterrottamente da 18 anni». L'esempio (2), oltre a presentare errori di punteggiatura e un errore di enciclopedia (l'uso di «sovietico» determinato da un tentativo di *variatio* rispetto all'aggettivo «russo»), è prolisso e sovrabbondante di informazioni: non c'era bisogno, ad esempio, di specificare il nome dell'agenzia. Anche al posto del sintagma finale sarebbe stata preferibile una soluzione più asciutta.

2.3.2. *Le unità informative e la coerenza dei riassunti rispetto all'articolo*

Stabilire se un riassunto contenga le idee essenziali del testo di partenza non è un'operazione semplice poiché i riassunti in vari casi presentano delle re-interpretazioni del testo di partenza, tali che i testi, pur coerenti in sé, non lo sono rispetto all'articolo originario de *La Stampa*.

Come detto anche in precedenza, il riassunto è un'operazione soggettiva e in parte arbitraria, tuttavia deve sempre essere possibile tracciare un limite entro il quale un riassunto sia effettivamente una parafrasi riduttiva del testo di partenza e non un testo (in parte) differente da quello proposto.

- (3) [...] come afferma Medvedev, l'ex sindaco non era un giusto esempio, né tantomeno una valida «guida», per la Russia date le numerose critiche del popolo Russo [...]. Per prevenire un'analogia situazione, e quindi per non riottenere risultati negativi, il presidente Medvedev, sceglierà personalmente il nuovo sindaco (test 2).

Qui la studentessa non descrive i fatti ma scrive sulla base delle proprie inferenze. Nell'articolo, infatti, non è scritto che Luzhkov non è un buon sindaco ma si deduce dalle accuse che gli sono rivolte. Anche la seconda frase è un'inferenza: è chiaro che Medvedev voglia scegliere il nuovo sindaco per evitare problemi (ma quali problemi? Avere un amministratore corrotto o non avere un uomo di fiducia a capo dell'amministrazione moscovita?). Si tratta dunque di un riassunto o piuttosto di un commento alla notizia?

2.3.3. *La coesione è un'opinione*

La coesione è probabilmente l'aspetto testuale maggiormente «strapazzato» dagli studenti. 34 elaborati su 78, pari a oltre il 43% del totale, presentano infatti problemi gravi di coesione: referenti non instaurati o ambigui, catene coesive deboli, mancata o errata co-referenzialità di pro-forme e verbi sono presenti quasi in tutti gli elaborati. Questi problemi sono particolarmente evidenti negli esempi che seguono, nei quali i luoghi in cui si manifestano anomalie coesive sono stati sottolineati.

Nell'esempio (4) il soggetto del secondo verbo (*ribadi*) non è chiaro, dal momento che coincide con un'apposizione che specifica chi è il sindaco di Mosca che è stato rimosso da Medvedev. L'assenza del segno di punteggiatura prima di *infatti* (errore di punteggiatura ripetuto anche più avanti) confonde ancora di più il testo. Da notare anche l'uso del solo nome di battesimo (*Vladimir*) per designare il nuovo sindaco della città (è forse il segno che lo studente non distingue il nome dal cognome?)

Nell'esempio successivo (5), oltre all'assenza del segno di punteggiatura prima di *di conseguenza*, il pronome *lui* è interpretabile soltanto dal senso complessivo del testo, ma non in base ad un'adeguata articolazione della catena coesiva.

(4) Il presidente D. M. oggi firma il decreto per la rimozione del sindaco di Mosca, Y. L. _infatti ribadi anche ieri di non volersi dimettere. Il presidente ha designato il vice di L., Vladimir, come sindaco ad interim_infatti il partito già sta lavorando alla rosa di nomi da sottoporre a Medvedev (test 13).

(5) M. si è detto rammaricato che L. abbia perso la sua fiducia_di conseguenza sarà lui a designare il prossimo sindaco (test 40).

Oltre all'uso non corretto del verbo *dimettere*, nell'esempio (6) si nota l'uso non corretto del pronome *esso* (di solito non usato per riferirsi ad una persona), seguito da un segno di punteggiatura troppo forte (un punto e virgola) prima di un'esemplificazione. Il gerundio che segue a breve distanza non ha un antecedente chiaro: dovendo essere lo stesso del verbo principale, si tratterebbe del presidente russo, al quale va dunque attribuito il progetto di autostrada (che però in realtà era sostenuto ovviamente da Luzhkov) che poi si dice sospeso *da lo* (scritto in forma analitica) stesso M. (e quindi Medvedev sostiene un progetto di autostrada sospeso da se stesso).

(6) Dopo 18 anni, a Mosca, il presidente russo D. M. ha deciso di dimettere dalla carica di sindaco Y. L. per varie incomprensioni con esso; quali la quasi divisione del tandem P.-M. con un articolo [...] sostenendo anche un progetto di autostrada sospeso da lo stesso M. (test 24)

Non mancano casi in cui il soggetto non è accordato con il participio passato co-referente.

(7) La goccia che ha fatto traboccare il vaso è stato [...] (test 27)

2.3.3.1. I non-testi

Questi problemi raggiungono talvolta, come negli esempi che seguono, un livello tale da far saltare del tutto anche la coerenza, generando testi incomprensibili (praticamente dei non-testi).

Nell'esempio (8), ad esempio, assistiamo ad un continuo cambio di referente: il pronome *suo* alla fine della prima frase si riferisce al presidente Medvedev (scritto tra l'altro in maniera scorretta), che quindi firma le dimissioni di se stesso (giusta-

mente *dopo numerose proteste e tentennamenti*). L'autore, dopo aver tentato un passaggio brillante attraverso una domanda, collegata però male al resto (attraverso una virgola al posto di un punto fermo, e inserendo una lettera maiuscola come se il punto fermo fosse effettivamente presente), raggiunge il culmine della confusione dicendo che gli errori di Medvedev hanno fatto sì che lui (Medvedev) abbia perso quella fiducia che il presidente russo (cioè ancora lui stesso, Medvedev) aveva riposto in lui (sempre Medvedev).

- (8) Il presidente russo Dmitri Medvede dopo numerose proteste e tentennamenti ha firmato oggi le dimissioni per il suo incarico di sindaco, Il motivo di tutto ciò? Notevoli sono le polemiche a riguardo tuttavia gli errori personali di Medvede hanno contribuito in modo incisivo per perdere la fiducia che il presidente russo aveva riposto in lui (test 50).

In (8), come in (9), (10) e (11), il messaggio dell'articolo è stato male interpretato e distorto fino al punto che il testo è irricevibile per il lettore. L'effetto complessivo, per tutti, è quello per cui non si capisce più «chi ha fatto cosa e a chi».

- (9) Il presidente russo Dmitri Medvedev ha firmato il decreto per licenziare il sindaco di Mosca, Louzhkov (sic), nonostante il dissenso di questi. Il Crimlino (sic) era diventato uno dei politici russi più potenti aveva contrastato l'idea di Luzhkov di dividere il tandem Putin-Medvedev, sosteneva invece il progetto di un'autostrada sostenuto da Medvedev. L. ha dimostrato molta negligenza perdendo così la fiducia del presidente, che ha designato il suo vice Vladimir Resin. Il leader del Crimlino sceglierà il prossimo sindaco (test 28).
- (10) Il presidente russo Dmitri Medvede (sic) dopo numerose proteste e tentennamenti ha firmato oggi le dimissioni per il suo incarico di sindaco, Il motivo di tutto ciò? Notevoli sono le polemiche a riguardo tuttavia gli errori personali di Medvede hanno contribuito in modo incisivo per perdere la fiducia che il presidente russo aveva riposto in lui. Tra i ministri c'è scompiglio e agitazione per chi potrà ricoprire questa carica; Mentre circolano già presunti nomi il presidente dichiara di scegliere personalmente il nuovo sindaco di Mosca (test 36).
- (11) Il presidente Dmitri Medvedev ha firmato un armistizio in cui rimuove dalla carica di sindaco Yuri Luzhkov. Il sindaco ribatte di non volersi dimettere nonostante i dissidi con il presidente Cremlino nati dalla tentata divisione del taden (sic) Putin-Medvedev, per aver sostenuto un progetto a causa di proteste ambientali. Inoltre c'erano (cancellato). L'accumularsi di critiche, cause di corruzione e favoritismi nei confronti della moglie. Il presidente ha designato Vladimir Resin come vice di Luzhkon (sic) in attesa che il leader Cremino (sic) decida del prossimo sindaco di Mosca. (test 4)

2.3.4. *Lessico*

Dal lessico utilizzato per gli elaborati si ricava l'impressione che le matricole abbiano difficoltà a esprimersi ad un livello formale nella propria lingua madre; si ha

l'impressione di una fatica espressiva data da una scarsa profondità del proprio lessico, se con lessico intendiamo non una lista di parole ma quello che Sobrero (2009: 218) definisce come «l'insieme delle conoscenze connesse con ogni parola: la forma fonica, la forma grafica, la struttura morfologica, le compatibilità e la combinatoria sintattica, la pluralità dei significati (anche metaforici) e delle accezioni, le relazioni di senso (sinonimi, antonimi, iperonimi), le combinazioni in strutture fisse, polirematiche».

In (12), il licenziamento del sindaco Luzhkov (il verbo «licenziare», tra l'altro, è usato in senso ironico e pertanto messo tra virgolette dall'autore dell'articolo, ma quasi nessuno degli studenti se n'è accorto) diventa la morte del sindaco stesso (*la sua dipartita*), ed avviene con un anno di anticipo. Anche l'espressione *un decreto... comporta* è discutibile.

In (13), oltre a problemi di punteggiatura (la mancata chiusura dell'inciso che contiene il nome del sindaco), si nota l'uso di un verbo – *dovette* – al passato remoto, subito dopo un passato prossimo. L'uso del passato remoto è molto insolito per l'italiano attuale e denuncia l'origine campana dello scrivente (è dunque marcato fortemente in diatopia). In ogni caso, stride fortemente con il co-testo. Altrettanto marcato in diatopia può essere considerato il *rimuovere a* dell'esempio (14), che propone un accusativo preposizionale tipico dei dialetti centro-meridionali.

L'esempio (15) mostra un problema lessicale che hanno commesso molti studenti, trattando il verbo *dimettere* come transitivo/causativo.

Da notare, inoltre, i tanti errori lessicali presenti anche negli esempi riportati nelle altre sezioni. Rilevante, in questo senso, anche la frequenza con la quale gli studenti hanno copiato male i nomi propri dei protagonisti dell'articolo e, in qualche caso, anche il sostantivo *tandem* (vedi l'esempio 11).

Possiamo inoltre comprendere nel lessico anche i frequenti errori di ortografia – come *corruzione*, *un'anno*, *stà*, *fù* – presenti in diversi elaborati.

- (12) Un decreto firmato oggi dal presidente russo Dmitri Medvedev comporta il licenziamento di Yuri Luzhkov, sindaco di Mosca dal 1992. La sua dipartita arriva con un anno di anticipo, dovuta alla perdita di fiducia del presidente russo (test 68).
- (13) Il presidente russo Dmitri Medvedev oggi ha firmato il decreto per la rimozione del sindaco di Mosca, Yuri Luzhkov per mancata fiducia nei suoi confronti. Dopo 18 anni ininterrotti di governo il sindaco dovette abbandonare la sua carriera (test 42).
- (14) Oggi è stato firmato dal presidente D. M. il decreto per rimuovere a Y. Luzhkon il compito di sindaco a Mosca.
- (15) Dopo 18 anni, a Mosca, il presidente russo Dmitri Medvedev ha deciso di dimettere dalla carica di sindaco Yuri Luzhkov per varie incomprensioni con esso (test 43).

2.3.4. *Conoscenze non condivise*

In alcuni elaborati è evidente la mancanza del prerequisito extratestuale necessario per comprendere l'articolo: la conoscenza della parola Cremlino e dei suoi usi e slittamenti semantici legittimati dall'uso.

In 7 dei riassunti il Cremlino è considerato una persona. In alcuni dei casi non è chiaro se colei/lui che scrive intenda la parola «Cremlino» come una riformulazione per designare il presidente russo o se con essa voglia indicare una persona diversa. Nell'esempio già riportato sopra (11) il nome viene distorto e diventa addirittura un gelato (il Cremino).

- (16) Il leader Cremlino deciderà il nome del prossimo [...] (test 8).
- (17) La scelta spetterà a Cremlino, il quale ha espresso chiaramente che lui darà la carica al nuovo sindaco di Mosca (test 9).
- (18) Il presidente russo M ha firmato il decreto per la rimozione del sindaco di Mosca, L, 74 anni, perché ha perso la fiducia del presidente russo. I dissidi con Cremlino arrivano quando L aveva tentato di dividere P-M con un articolo [...] (test 11).
- (19) Il presidente ha designato come sindaco «temporaneo» Resin. Sarà poi il leader di Cremlino a decidere chi sarà il prossimo sindaco di Mosca (test 11).
- (20) Il sindaco non voleva dimettersi ma secondo Cremlino serviva per lo scontro avuto con il presidente M. (test 23).

3. DISCUSSIONE DEI RISULTATI E PROPOSTE DIDATTICHE

Di fronte a dati di questo tipo, è facile sentirsi assalire da una forte sensazione di sconforto, soprattutto se si considera che i ragazzi che hanno scritto questi riassunti sono quelli che, durante il loro corso di studi, dovranno seguire i corsi di linguistica, di analisi testuale, di giornalismo, di pubblicità. Dopo, almeno in teoria, dovranno lavorare nell'editoria, nel marketing, nella comunicazione pubblica e privata.

Di fronte a questi risultati è legittimo chiedersi non soltanto come faranno a scrivere un pezzo che sia almeno leggibile, ma, prima ancora, se riusciranno a comprendere i testi sui quali studieranno e si prepareranno per gli esami. Anche la sensazione di non essere capiti, mentre si parla in classe, non è nuova ai professori, che sempre più spesso si adattano ad utilizzare un registro via via più semplice, a spiegare il significato anche del più banale dei termini tecnici.

Questi risultati non riguardano soltanto il riassunto.

I dati relativi agli altri esercizi del test ci fanno vedere come la maggior parte degli studenti abbiamo serie difficoltà nell'identificazione del soggetto di una frase semplice, nel riconoscimento delle varie parti del discorso, nella trasformazione del verbo da attivo in passivo, così come nel dedurre dati da grafici o tabelle (vedi il già citato Fiorentino *et alii* 2009: 118-122). Si potrebbe obiettare che non è necessario saper riconoscere un soggetto per scrivere bene, ma – a parte il fatto che, a quanto pare, molti tra questi ragazzi non scrivono affatto bene – non bisogna dimenticare che si tratta di studenti di Scienze delle Comunicazioni, e che se questi ragazzi dovranno imparare a manipolare il soggetto di un messaggio (ad esempio di occultarlo oppure di enfatizzarlo) dovranno anche essere capaci di trovarlo all'interno di una frase. Nel frattempo, rischiano di vedersi bocciare agli esami «soltanto» perché incapaci di scrivere una risposta chiara e completa ad una domanda oppure di usare adeguatamente il lessico tecnico della materia.

Non solo. Non è «soltanto» il versante dello scritto a creare problemi. I problemi di strutturazione e articolazione di un testo formale sono gli stessi anche nel parlato – anche se, per i problemi intrinseci all'analisi del parlato, gli studi al riguardo sono ancora pochi (vedi ad esempio Lucisano/Cacchione/Sposetti 2008; Benvenuto e Sposetti 2010).

Tra i singoli aspetti analizzati, quello che sembra creare più problemi agli studenti è la coesione. Sono infatti i meccanismi coesivi, non dominati bene, a creare l'effetto di testi faticosi, difficili da leggere, fino a intaccare i meccanismi di coerenza e a raggiungere l'inintelligibilità. Nella coesione rientra non soltanto la gestione delle catene dei referenti (nomi, pronomi, elementi zero), ma anche quella dei verbi (tempi, modi), così come la scansione del testo (punteggiatura, organizzazione dei periodi e dei paragrafi). I testi analizzati presentano problemi in tutti questi domini.

Ci si può – anzi, ci si deve – certo interrogare sulle cause di questo fenomeno, per comprenderlo meglio e trarre spunti per individuare possibili correttivi.

Per alcune delle difficoltà mostrate dai ragazzi è possibile individuare un modo non adeguato di trattare la questione nella pratica didattica scolastica. È ad esempio il caso del limite di parole vs. la tendenza alla lunghezza: evidentemente sono ancora poche le attività didattiche che promuovono uno stile conciso, rapido ed essenziale, e ad essere vincente nell'immaginario di tutti coloro che scrivono è ancora l'equivalenza tra lunghezza e migliore qualità del testo. Questa regola non scritta «confina» con un'altra, ugualmente ascrivibile alla pratica didattica scolastica, secondo la quale la cosa migliore è *essere creativi*. Senza che si sappia davvero cosa significa essere creativi, lo sforzo è quello di evitare espressioni semplici e chiare, evitare le ripetizioni e privilegiare le espressioni brillanti, a effetto. Nella realtà, ciò si traduce nella scelta di uno stile goffo e burocratico – erroneamente considerato formale e elegante – e nell'uso di stilemi talmente triti da essere banali, sempre nel tentativo di essere creativi.

Questo accade mentre il riassunto continua ad essere un esercizio comune, intrinsecamente scolastico nel senso deteriore del termine, e il dubbio che ne deriva è che, probabilmente, il riassunto è sentito come qualcosa di talmente banale da non necessitare di spiegazioni e/o di controllo accurati: è come se riassumere un testo sia qualcosa di istintivo, in cui è sufficiente tagliare qui e là qualche frase e parola.

Di contro, c'è un mondo che richiede sempre più velocità e brevità: dagli sms alle chat, dai post di Facebook a Twitter, il posto per testi lunghi diminuisce sempre più a vantaggio di una quantità sempre maggiore di testi brevi – veri e propri *micro testi*. Ma, a parità di informazioni contenute, un testo breve non è affatto più facile di uno lungo, anzi: questa capacità è dunque cruciale soprattutto per come i media attuali sono strutturati.

Alla ricerca di possibili cause, non possiamo infine dimenticare la scarsa attitudine dei ragazzi italiani alla lettura. Stupisce in modo particolare il fatto che non soltanto leggano poco o nulla al di fuori dei testi scolastici-universitari, ma che in molti tra gli studenti coinvolti in questa ricerca – e dunque di Scienze della Comunicazione – non si interessino nemmeno del web. Indagare su questo genere di problemi è però una cosa troppo complessa che porterebbe molto lontano dal tema principale.

Più che alla ricerca delle cause, l'attenzione che questi problemi richiedono deve essere rivolta all'elaborazione di soluzioni concrete e fattibili, anche se è chiaro a tutti che non si tratta di un'impresa facile.

Creedere infatti che con un corso di 30 ore si possano risolvere problemi che riguardano competenze multiple e complesse, formatesi e stratificate (anche se in modo non corretto) in più di dieci anni di scuola è assolutamente utopistico – anzi, ingenuo. In questo senso, non si può non condividere il giudizio negativo di Simone con il quale questo contributo è stato aperto. Tuttavia il lavoro con i ragazzi, anche all'interno delle poche ore disponibili, è capace di riservare non poche sorprese positive.

Innanzitutto – e questo è il principale risultato del corso – i ragazzi acquistano la consapevolezza – una consapevolezza serena ma allo stesso tempo seria e profonda – delle loro difficoltà e lacune. Si rendono ben presto conto di non essere in grado di svolgere i compiti che vengono loro richiesti, e che questo è un grande handicap per la loro formazione e la loro carriera. In un mondo che accetta sempre meno la critica ed in cui sentirsi valutati appare un'umiliazione, questa disponibilità è già un traguardo, soprattutto perché costituisce la premessa indispensabile al miglioramento – oltre ad assumere un valore educativo in sé, come riconoscimento della necessità e della positività del momento valutativo.

In secondo luogo, anche attraverso un corso di poche ore è possibile raggiungere risultati concreti. Alla fine del corso, i ragazzi hanno sostenuto un test analogo a quello iniziale ed hanno riportato punteggi nettamente migliori in tutti gli esercizi. Questo è però un risultato piuttosto generico, probabilmente favorito dalla conoscenza del tipo di prove che sarebbero state proposte.

Due esempi concreti di lavoro svolti durante il corso possono aiutare a comprendere meglio le dinamiche del miglioramento.

Uno dei primi argomenti trattati nel corso è stato quello degli errori di ortografia, ed in particolare quello degli accenti sbagliati sui monosillabi – errore molto comune non soltanto tra gli studenti. I ragazzi sono apparsi «avidii» di regole, e non soltanto hanno cambiato immediatamente la loro modalità di scrittura delle parole in questione ma hanno anche aderito con entusiasmo alla «Caccia all'errore» indetta sul gruppo Facebook del corso, aperto dalla docente. La caccia all'errore si è trasformata subito in una esilarante «Caccia all'Orrore», cioè all'errore più errore di tutti, attraverso un gioco di post e di foto di cartelloni e scritte sui muri piene di errori di ortografia. Questo gioco, attraverso il riso e l'ironia, ha fissato le nuove regole in modo profondo, per cui gli errori trattati non sono più ricomparsi negli elaborati – né formali né informali – dei ragazzi.

Un altro caso significativo è stato quello della redazione delle e-mail formali.

Uno degli esercizi della sezione B del test (quella sulle competenze testuali) era quello della riscrittura di una mail ad un professore, dal momento che la mail originaria era scritta in maniera del tutto inadeguata dal punto di vista comunicativo/sociolinguistico. La maggior parte dei ragazzi non era riuscita a capire quali fossero i problemi della mail e, di conseguenza, non aveva saputo riscriverla. Ma scrivere una mail al professore è qualcosa che capita quasi tutti i giorni agli studenti, e scoprire di non saperla scrivere, di essere letti con fastidio e sufficienza

fino ad essere presi in giro e a scatenare l'ilarità dell'intero consiglio di facoltà può essere una rivelazione-bomba, alla quale è assolutamente necessario rimediare.

Per questo, i consigli su «come scrivere una mail al professore in modo da non essere cestinati né presi in giro per sempre» (questo era più o meno il titolo dato alla lezione), sono stati ascoltati e seguiti in maniera scrupolosa. D'altra parte, come è facile scoprire da una rapida ricerca sul web⁹, si tratta di un problema avvertito in modo drammatico, anche se in maniera naturalmente diversa, dall'intera comunità degli studenti, da una parte, e dei docenti, dall'altra (quasi tutti i docenti hanno una raccolta più o meno nascosta delle incredibili mail che ricevono). I consigli sulla scrittura della mail hanno portato alle riscritture delle mail inadeguate, e, da lì, alla riflessione sulle variabili sociolinguistiche di un testo (diafasia – registri e stile; dia-mesia – per evitare l'intrusione del parlato informale; diastratia – per definire bene l'asimmetria tra i ruoli; diatopia – per evitare ad esempio l'oscillazione tra il Lei e il Voi di cortesia). Come risultato, le mail ricevute dalla docente sono state numericamente di meno (anche la selezione degli scopi è una delle cose da imparare) e testualmente migliori.

Non si è riuscito invece ad ottenere risultati altrettanto positivi con testi più complessi ed articolati, come riassunti, relazioni o tesine/saggi. I motivi di questo insuccesso sono, almeno in parte, riconducibili alla limitatezza del tempo in cui questi compiti sono stati affrontati, e che li hanno per forza di cose ridotti a trattazioni teoriche, senza poter lasciare il giusto spazio a esercitazioni laboratoriali complete, che avrebbero richiesto molte più ore. D'altra parte, questi compiti sono molto complessi e mettono in discussione competenze (o mancate competenze) «antiche» (abitudine o mancata abitudine alla lettura, abitudine o mancata abitudine al controllo e alla revisione ecc.) che per essere scardinate e ristrutturare (ammesso che ciò sia del tutto possibile) hanno bisogno di interventi non solo lunghi ma anche ciclici.

Cosa fare dunque, dal momento che questi ragazzi dovranno scrivere tesi, tesine e relazioni durante il loro corso di studi (per non parlare di ciò che verrà loro richiesto nel mondo del lavoro)? Si deve rinunciare a qualsiasi tentativo di migliorare le loro competenze?

Non crediamo che questo sia né giusto, perché significherebbe, da un lato, abdicare alle prerogative ed alle funzioni proprie di docenti, e, dall'altro, arrendersi ad un progressivo scadimento delle capacità argomentative e scritte dei nostri laureati come davanti a qualcosa di ineluttabile. I fatti, in questo senso, ci dicono che è possibile incidere positivamente sullo stato delle cose. Nemmeno, tuttavia, possiamo pensare di addossare soltanto all'università la responsabilità di risolvere tutto, e rimediare, in poco tempo, a problemi dalla genesi lunga, risalente almeno alla scuola elementare.

⁹ Vedi ad esempio il post <http://vigna.dsi.unimi.it/comescrivere.php> dell'università di Milano, www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=82503&persona=002000&vista=avviso2&id=1514227 dell'università Ca' Foscari di Venezia; sul sito dell'università di Cagliari www.scform.unica.it si trova un breve e-Galateo su come scrivere una mail (e ottenere risposta). Vari anche i post di blog privati, come <http://nicolozarotti.com/come-scrivere-una-mail-a-un-professore-senza-sembrare-ridicoli/>.

Il modo migliore per affrontare il problema sarebbe dunque quello di elaborare un percorso di attenzione non soltanto alla scrittura ma alla testualità in generale (scritta e parlata) che parta dalla scuola primaria e arrivi all'università per giungere all'elaborazione di testi scientifici complessi, come saggi e articoli. Ciò implica un interesse rinnovato alla grammatica, intesa come gestione accurata della forma, consapevolezza degli elementi che si scelgono e si manipolano, confezionamento corretto e, perché no, gradevole, della superficie testuale. Lo studio grammaticale esplicito, in questo senso, è stato oggetto di riflessione e rivalutazione profonda negli ultimi anni, non come memorizzazione sterile di una terminologia specifica ma come strumento indispensabile per ogni attività di riflessione sulla lingua e, quindi, per il suo miglioramento (Lo Duca 2006; De Mauro 2009). Ciò è tanto più vero se ci rivolgiamo a studenti di un corso di laurea come quello di Scienze della Comunicazione: come altrimenti si potrebbe riflettere sulle caratteristiche di un messaggio se non si condivide un linguaggio per definirle? «Smontare» e «rimontare» i pezzi dei testi, in questa prospettiva, è un lavoro che presuppone una conoscenza *anche* esplicita della grammatica.

Concentrandoci su quello che si può fare all'università, da quanto detto è evidente che sarebbe opportuno andare oltre il corso di 30 ore una tantum e organizzare un percorso più ampio e articolato.

Una possibile soluzione organizzativa, astraendo virtualmente dall'attuale limitatezza delle risorse disponibili, potrebbe prevedere un corso del genere per ogni anno di corso (almeno per i primi due), più una sorta di tutorato, in presenza e *on line*, come fase di *follow up* durante tutto l'anno accademico. Ogni corso potrebbe concentrarsi su un numero ristretto di argomenti: testi più semplici e correttezza formale nel primo; testi via via più complessi come quelli scientifici nei successivi. Sarebbe inoltre molto utile coinvolgere tutti i docenti e non soltanto quelli che si occupano del corso, per lo meno in modo che siano a conoscenza dell'iniziativa e segnalino problemi ed esigenze particolari – che poi potrebbero venire trattate durante il corso successivo oppure, secondo percorsi personalizzati, direttamente con gli studenti interessati con il supporto del tutor. In base all'esperienza fatta, la modalità di supporto e tutoraggio *on line* è molto utile e, inoltre, se condotta su un *social network*, crea un ambiente rilassato e divertente dove i propri errori e problemi vengono trattati dalla comunità senza creare imbarazzi.

Appendice

Medvedev «licenzia» il sindaco di Mosca

Il presidente russo Dmitri Medvedev ha firmato oggi il decreto per la rimozione del potente sindaco di Mosca, Yuri Luzhkov, che guida l'amministrazione della capitale russa dal 1992: è quanto riferiscono oggi alcuni organi di stampa russi. Il decreto impone che Luzhkov, 74 anni, sia «rimosso dalle sue funzioni di sindaco, perché ha perso la fiducia del presidente russo», indica l'agenzia Ria Novosti.

Il sindaco di Mosca aveva ribadito ancora ieri di non volersi dimettere, dopo una decina di giorni trascorsi in Austria, che secondo il Cremlino avrebbero dovuto servire al sindaco come «pausa di riflessione» dopo lo scontro aperto con il presidente Medvedev.

Il suo siluramento arriva con un anno di anticipo sulla scadenza naturale del mandato, dopo 18 anni ininterrotti di governo che lo avevano trasformato in uno degli uomini politici russi più potenti, l'ultimo rimasto in sella dopo l'arrivo di Medvedev. I dissidi con il Cremlino sono nati dopo che Luzhkov aveva tentato di dividere il tandem Putin-Medvedev con un articolo sull'organo del governo Rossiskaia Gazeta e aveva sostenuto il progetto di un'autostrada sospeso da Medvedev per le proteste ambientaliste. Ma contro il primo cittadino si erano accumulate negli ultimi tempi sempre più critiche e accuse di corruzione, nepotismo, favoritismo nei confronti della moglie Elena Baturina, l'imprenditrice immobiliare diventata durante i quattro mandati del marito la donna più ricca di Russia: possiede infatti un campo da golf, un hotel extralusso e altri immobili, compresa una villa. Un altro passo falso di Luzhkov era stato il ritardo con cui era rientrato dalle ferie durante l'emergenza caldo ed incendi dello scorso agosto.

Il presidente ha designato il vice di Luzhkov, Vladimir Resin, come sindaco ad interim, ma a breve ci sarà una nuova nomina. Il partito putiniano Russia Unita sta già lavorando alla rosa di nomi da sottoporre a Medvedev e si è detto rammaricato che Luzhkov abbia perso la fiducia del presidente «per errori propri». Nel toto sindaco circolano da tempo i nomi dei vicepremier Serghiei Sobianin, Serghiei Ivanov e Igor Shuvalov, del ministro della protezione civile Serghiei Shoigu, del vicecapo dell'amministrazione presidenziale Aleksandr Beglov e del tesoriere del Cremlino Vladimir Kozhin. Il leader del Cremlino ha annunciato da Shanghai, dove si trova in visita, che sarà lui a decidere chi sarà il prossimo sindaco di Mosca. «Quando saranno presentate le candidature, deciderò io chi farà il sindaco di Mosca», ha dichiarato, citato dalle agenzie russe.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BENVENUTO, Guido, SPOSETTI, Patrizia (2010): «Valutare il parlato degli studenti universitari», in E. Lugarini (ed.), *Valutare le competenze linguistiche*, Milano, Franco Angeli, pp. 405-415.
- BASILE, Grazia, GUERRIERO, Anna Rosa, LUBELLO, Sergio (2006): *Competenze linguistiche per l'accesso all'università*, Roma, Carocci.
- DE MASI, Salvatore, MAGGIO, Maria (2006): «Gli studenti universitari: quanta e quale grammatica conoscono», in D. Russo (ed.), *Questioni linguistiche e formazione degli insegnanti*, Milano, Franco Angeli, pp. 156-177.
- DE MAURO, Tullio (2009): «A che serve la grammatica?», in G. Fiorentino (ed.), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Roma, Carocci, pp. 12-22.
- FIORENTINO, Giuliana, CACCHIONE, Annamaria, DE SIMONE, Giuliana, DI VIZIO, Alfredo (2009): «La grammatica a scuola: prassi didattica, strumenti di lavoro e acquisizione di conoscenze», in G. Fiorentino (ed.), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Roma, Carocci, pp. 109-124.

- LO DUCA, Maria G. (2006): «Si può salvare l'analisi logica?», *La crusca per voi* 33, pp. 4-8.
- LUCISANO, Pietro, CACCHIONE, Annamaria, SPOSETTI, Patrizia (2008): «Del parlare sotto interrogatorio. Un'analisi del parlato degli studenti del corso di laurea in scienze dell'educazione e della formazione dell'università La Sapienza», in M. Pettorino, A. Giannini, M. Vallone e R. Savy (eds.), *La comunicazione parlata*, Napoli, Liguori, pp. 1556-1581.
- LUCISANO, Pietro, PIEMONTESE, Maria Emanuela (1988): «GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana», *Scuola e città* 3, 31 marzo, Firenze, La Nuova Italia.
- MASTIDORO, Nicola (2003): «Leggibilità e lessico: il controllo con Èulogos CENSOR», in A. Cattaneo (ed.), *Il cosmonauta. Guida per l'insegnante*, Milano, ELMEDI.
- PISA (Programme for International Student Assessment) (2009): *Rapporto nazionale*, www.invalsi.it (8.3.2011).
- SOBRERO, Alberto A. (1991): «Introduzione», in C. Lavinio e A. A. Sobrero (eds.), *La lingua degli studenti universitari*, Quaderni del Giscel/7, Firenze, La Nuova Italia, pp. 1-13.
- SOBRERO, Alberto A. (2009): «L'incremento della competenza lessicale, con particolare riferimento ai linguaggi scientifici», in *Italiano LinguaDue* 1, pp. 211-225.
- SERIANNI, Luca (2003): *Italiani scritti*, Bologna, il Mulino.
- VOGHERA, Miriam, GIORDANO, Rosa, GUERRIERO, Anna Rosa (2009): «Grammatica e matricole: proposte di educazione linguistica», in G. Fiorentino (ed.), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Roma, Carocci, pp. 109-124.