

*Supplementi alla
Biblioteca di Linguistica*

diretta da Massimo Arcangeli

Biblioteca di Linguistica

collana diretta da Massimo Arcangeli

La collana prevede una serie di volumi, affidati alle cure di diversi specialisti, dedicati ad aspetti essenziali della linguistica e ad alcuni temi forti della linguistica contemporanea. Ogni volume sarà costituito da una parte teorica introduttiva, da un'ampia antologia e da un glossario ragionato, e concederà uno spazio privilegiato alla linguistica italiana. Un *Dizionario ragionato di linguistica* assommerà alla fine in sé tutti i dizionari acclusi ai vari volumi. A utile corredo della collana è prevista inoltre la pubblicazione di una serie di supplementi di approfondimento di singoli temi.

Questo volume deriva dalla mia tesi di dottorato. Ringrazio per l'aiuto offertomi a vario titolo nella realizzazione di questo lavoro i professori Fabio Rossi, Carmelo Scavuzzo e Luca Serianni; i dirigenti, i docenti e il personale amministrativo degli istituti scolastici messinesi presi in esame: il "Bisazza", il "Maurolico", il "Minutoli" e il "Cuppari"; Carola Teramo e Barbara Cucinotta; il professor Massimo Arcangeli.

Fabio Ruggiano

L'ITALIANO SCRITTO A SCUOLA

FENOMENI DI LINGUA IN ELABORATI DI STUDENTI
DI SCUOLA SECONDARIA DAL PRIMO AL TERZO ANNO
(MESSINA, 2004–2007)



Copyright © MMXI
ARACNE editrice S.r.l.

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

via Raffaele Garofalo, 133/A-B
00173 Roma
(06) 93781065

ISBN 978-88-548-3950-2

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

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

I edizione: aprile 2011

Alla mia famiglia

INDICE

Introduzione	13
1. La didattica linguistica	17
1.1. Cenni storici	17
1.2. Il tema come tipo testuale e genere letterario	22
1.2.1. Le consegne	34
1.3. La didattica linguistica di fronte al <i>neostandard</i>	37
1.3.1. L'applicazione pratica della norma: la correzione	44
1.4. Osservazioni sulle variabilità diamesica e diafasica	48
2. Grafia e ortografia	51
2.1. Impaginazione e formattazione	51
2.2. Usi grafici e ortografici	55
2.2.1. Stampatello/corsivo e maiuscola	55
2.2.2. Accenti e apostrofo	57
2.2.3. Fenomeni fonosintattici e nel corpo dei vocaboli	63
2.2.4. Realizzazioni originali	69
2.2.5. Altri fenomeni	72
3. Interpunzione	75
3.1. Presentazione	75
3.2. I segni	77
3.2.1. Punto fermo	77
3.2.2. Virgola	83

3.2.3. Puntini di sospensione	88
3.2.4. Due punti	91
3.2.5. Punto e virgola	93
3.2.6. Virgolette alte e basse	97
3.2.7. Marche dell'intonazione	99
3.2.7.1. Punto interrogativo	100
3.2.7.2. Punto esclamativo	101
3.2.7.3. "Complesso interpuntivo emotivo": (?) o (!?) o simili	102
3.2.8. Parentesi tonde	103
3.3. Uso	104
3.3.1. Interpunzione e articolazione dell'informazione	104
3.3.2. Ambiguità e responsabilità nello scritto	110
4. Coesione e coerenza	119
4.1. Condizioni di coesione	119
4.1.1. Reggenza	120
4.1.2. Coreferenza	127
4.1.2.1. Ripresa forica	128
4.1.2.2. Accordo	133
4.1.2.3. Deissi	144
4.1.3. Solidarietà lessicali	151
4.2. Condizioni di coerenza	158
5. Sintassi e testualità	163
5.1. Coordinazione/subordinazione/giustapposizione	163
5.1.1. Tipi di subordinate	169
5.1.1.1. Relative	171
5.2. Scritto/parlato	175
5.3. Stile nominale	183
5.4. Strategie di ampliamento semantico	192
5.4.1. Accumulazione	193
5.4.2. Glossa metalinguistica	196
6. Alcune conclusioni	199

7. Appendici	207
7.1. Tipi di subordinate ricavati dal <i>corpus1</i>	209
7.2. La cronaca immaginata. La retorica dei temi come creazione di una realtà	221
7.3. Questionario	233
7.4. Quadro sinottico dei soggetti/codici	234
7.5. Il <i>corpus1</i>	235
Bibliografia	237

INTRODUZIONE

Il passaggio dalla scuola primaria alla secondaria, poco sondato dagli studi di settore, segna, stando agli attuali programmi didattici, il limite tra una scrittura normativa, e tendenzialmente omogenea, e il processo verso la costruzione della testualità attraverso l'uso consapevole e personale della norma. Contemporaneamente gli stimoli esterni (*media* tradizionali e Internet, gruppo dei pari e gruppi più o meno organizzati, stampa, letteratura e fumetti) da una parte, quelli scolastici (la proposta e lo studio di modelli, l'impostazione didattica verso l'analisi del testo) dall'altra, producono una notevole maturazione nelle modalità espressive degli studenti (legata ovviamente a un certo numero di variabili, quindi sensibile di gradualità spiccate da scuola a scuola, da classe a classe, fino all'individualità di ogni studente).

Scopo della presente ricerca è innanzitutto fornire un quadro storicamente e geograficamente delimitato dell'evoluzione dell'italiano scritto, nella sua variante scolastica. Il *corpus* su cui la ricerca è stata condotta è composto di 380 elaborati scritti scolastici, che coprono un periodo di tempo di tre anni (da settembre 2004 a maggio 2007)¹. Gli studenti che hanno fornito il materiale sono stati selezionati in numero di 24 all'interno delle prime classi di scuole superiori di indirizzo diverso sparse sul territorio della città di Messina. Mi sono servito allo scopo di segnalazioni dei docenti basate su mie indicazioni, e di un questionario [→ [App. 7.3](#)], contenente domande sulla consistenza e sulla storia scolastica dei componenti della famiglia, sui gusti in fatto di materie scolastiche e sulle abitudini inerenti al tempo libero.

1. Il *corpus* è stato spogliato nella sua interezza per la rilevazione qualitativa dei fenomeni. I dati quantitativi sono stati raccolti sulla base di una selezione che verrà chiamata *corpus1* [→ [App. 7.5](#)].

La selezione ha permesso di individuare in mezzo a centinaia di studenti il gruppo campione usando come criterio di scelta la medietà, rispetto sia alla condizione diastratica e soprattutto culturale² di provenienza, sia ai risultati scolastici, sia alla consuetudine di attività non scolastiche tipicamente formative per la lingua, come la lettura, l'ascolto della radio, la frequentazione di gruppi aggregativi e comunità. Tale criterio ha reso possibile una certa generalizzazione dei dati raccolti, sicuramente molto meno debita nel caso di un campione composto di eccezioni, in positivo o in negativo. Le osservazioni sui fenomeni rilevati nel corso della ricerca, dunque, si assumono come valide rispetto al processo di formazione linguistica, scritta, del complesso degli studenti messinesi nella fase della carriera scolastica che va dal primo al terzo anno della scuola secondaria. Ed è plausibile che gli stessi fenomeni riscontrati possano dirsi comuni ad altre realtà urbane, soprattutto meridionali, confrontabili con quella messinese³.

Nella raccolta dei dati si sono riscontrate, per i fenomeni, tendenze d'uso varie e di incerta categorizzazione. Di fronte a tali difficoltà la ricerca ha privilegiato l'osservazione qualitativa dei fenomeni rispetto a quella quantitativa. Largo spazio, dunque, sarà lasciato all'analisi di singoli esempi in rappresentanza di altri, che per non appesantire la redazione non è stato possibile riportare.

L'italiano scritto dei compiti in classe è un oggetto che risulta particolarmente refrattario a tentativi di definizione, vista la la-

2. SOBRERO (1999) fa un'utile riflessione sui dati delle indagini IEA-SAL (da *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo*, a cura di Pietro Lucisano, Napoli, Tecnodid, 1994, pp. 41-44) e CENSIS (in *Righe e quadretti. Competenze linguistiche e matematiche al termine della scuola elementare*, Roma, Ministero della Pubblica Istruzione, 1994). Entrambe riportano statistiche che mostrano una stretta correlazione tra il livello di scolarità raggiunto dai genitori e i risultati scolastici dei figli, mentre lo *status* economico non è più un parametro particolarmente rilevante.

3. Le indagini IEA-SAL e CENSIS (cfr. nota 2) mostrano un deciso divario di competenza linguistica tra Nord e Sud Italia, a sfavore di quest'ultimo. Risultati analoghi sono emersi dall'indagine denominata PISA 2006 curata dall'OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). Nel II volume (p. 310) la tabella S6a mostra i risultati, relativi a dodici regioni italiane più la provincia autonoma di Bolzano, ottenuti da un campione di studenti di scuola superiore nella lettura. Le regioni del Sud sono costantemente al di sotto di quelle del Nord.

bilità e la asistematicità delle regole che lo reggono. La didattica scolastica dell'italiano, infatti, ha abbandonato ormai da trent'anni la difesa a oltranza della norma classicistica, ma senza abbracciare una precisa linea alternativa. È rimasta, per così dire, in mezzo al guado, dove si impongono continue scelte tra la norma e l'uso. Di fronte a queste i docenti si orientano sulla base di criteri i più vari, ora documentati, ora dettati dal buon senso, ora idiosincratici, variabili e persino contraddittori.

La scuola ricopre ancora un ruolo primario nell'acquisizione da parte dei giovani della consapevolezza della ricchezza lessicale, morfologica e testuale della lingua, che si accompagna alla distinzione delle varietà e dei livelli che l'attraversano e al riconoscimento dei relativi ambiti d'uso. Rispetto a questo campo, però, gli elaborati del *corpus* mostrano una grande povertà di generi testuali sperimentati, nei quali regna ampia libertà diafasica nell'accostare costruzioni sintattiche e composizioni lessicali. Anche l'emersione negli elaborati di tratti riconducibili al codice parlato è ampiamente tollerata, ma senza indicazioni precise circa le restrizioni d'uso.

Lo sviluppo triennale e differenziato per corsi di studio della presente ricerca ha permesso di cogliere la complessità del campo d'indagine grazie alla possibilità di incrociare i dati. È stato possibile, per molti dei tratti osservati, mettere a confronto ciascuno studente con sé stesso a distanza di tempo, e contemporaneamente con altri studenti coetanei impegnati nello stesso o in un diverso corso di studio.

A ogni soggetto è stato assegnato un codice che lo identifica per tutto il corso della ricerca, garantendone la *privacy* [→ App. 7.4]. Ogni esempio a cui si farà riferimento nel corso della ricerca verrà citato attraverso tale codice, che sarà seguito dalla data e dal rigo del componimento da cui deriva; ad esempio: Lf2 (13/02/07: 6–10). Qualora nella raccolta degli elaborati non sia stato possibile risalire al giorno esatto della realizzazione del componimento verranno indicati solo il mese e l'anno.

1. LA DIDATTICA LINGUISTICA

1.1. Cenni storici

Il primo problema della scuola postunitaria rispetto alla lingua nazionale fu quello di affrontare la dicotomia tra l'italiano regionale piemontese, promosso dalla burocrazia, imbevuto di francese, e il modello di ascendenza antica, trecentesca, declinato secondo la tradizione bembiana, affine al gusto neoclassico fine ottocentesco. Ad affermarsi come modello per l'insegnamento fu, però, una terza via, quella manzoniana, almeno in parte¹. Se, infatti, il manzonismo ebbe il sopravvento su posizioni come quelle di Ascoli riguardo alla necessità di sradicare la «malerba dialettale»², non altrettanto praticabile risultò l'idea di diffondere in tutta Italia una lingua corrispondente alla varietà viva del fiorentino contemporaneo, per mezzo di docenti “madrelingua” o almeno preparati *ad hoc*. Inoltre lo sforzo di avvicinare lo scritto al parlato, che era stato uno dei principi ispiratori della revisione linguistica del romanzo manzoniano³, rimase estraneo all'inte-

1. Sulla contrapposizione tra “piemontesisti” e puristi, e sul sopravvento del manzonismo sui primi, nonché sull'ascolismo, nella scuola nei primi anni dell'Unità: RAICICH (1981: 97–117). Riguardo al dibattito sulla politica linguistica postunitaria rimando anche a CATRICALÀ (2001: 531–535).

2. DE MAURO (1963/1993²: 88–90).

3. Illuminanti circa la sua concezione della complementarità di scritto e parlato sono le parole dello stesso Alessandro Manzoni nella seconda *Introduzione* al *Fermo e Lucia* (in *I promessi sposi*, a cura di Lanfranco Caretti, Einaudi, Torino 1971, vol. I, p. 8). Traggio la citazione da MOTOLESE (2001: 138–139): «A bene scrivere bisogna sapere scegliere quelle

resse didattico, che si focalizzò piuttosto su altre priorità. Analogamente penetrarono nell'italiano esemplificato dalla scuola moduli di lingua letteraria, nella morfologia, nel lessico, nella sintassi, estranei alle innovazioni del modello dell'"uso vivo" manzoniano.

L'obiettivo, ambizioso, era di fornire una lingua unitaria a una popolazione che in larga parte viveva l'italiano come una lingua straniera⁴. Esso fu perseguito, come appena ricordato, con metodi prima di tutto censori rispetto alle lingue locali (ormai divenute dialetti). Sorte concomitante subì il parlato. In qualche modo assimilato al dialetto, in quanto lingua della comunicazione familiare e quotidiana, fu bandito dalla scuola. Come ricostruisce DE MAURO (1963/1993²: 104):

L'antiparlato, o, meglio, il parlare «come un libro stampato», è stato così l'ideale linguistico più diffuso nella scuola media. Gli esempi e le conseguenze di questo ideale sono innumerevoli. Basterà ricordare la battaglia ingaggiata da grammatiche e insegnanti contro l'uso esteso del gerundio (che è sì largamente usato dagli scrittori aulici, ma è altresì il tipo di subordinazione più vitale nella lingua parlata e nei dialetti centro-meridionali), o contro il *che* relativo e a favore di *il/la quale*, o a favore di *affinché*.

Ignorato, se non additato come regno dell'anarchia linguistica, il parlato è rimasto così ai margini dell'insegnamento, continuando la sua autonoma evoluzione in continuo scambio di forme e strumenti con lo scritto.

Dal canto suo l'italiano scritto propagato dalla scuola ha attraversato una fase puristica lunghissima — appesantita per di più dalle «repulsioni ideologiche»⁵ del Ventennio verso qualsiasi apporto esterno, tanto forestiero quanto dialettale — che si è pro-

parole e quelle frasi, che per convenzione generale di tutti gli scrittori, e di tutti i favellatori (moralmente parlando) hanno quel tale significato [...]. Parole e frasi che sono passate dal discorso negli scritti senza parervi basse, dagli scritti nel discorso senza parervi affettate, e sono generalmente e indifferentemente adoperate all'uno e all'altro uso».

4. Per il calcolo del numero di italofoeni al momento dell'unificazione politica: DE MAURO (1963/1993²: 36–45). Per la revisione dello stesso calcolo operata da Arrigo Castellani: CASTELLANI (1982).

5. POGGIOGALLI (2001: 521).