

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

«Norme» e grammatica: insegnamento e prassi

This is a pre print version of the following article:

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/1694334> since 2019-03-05T11:09:19Z

Publisher:

Mondadori Università

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

«Norme» e grammatica

Riccardo Regis, Nicola Duberti

Il concetto di «norma» è centrale nell'insegnamento e nella prassi della grammatica, dell'italiano e di qualsiasi altra lingua. Nel prosieguo si presenteranno due possibili significati della nozione di «norma» (1.); si discuterà il rapporto tra tipi di «norma», da un lato, modelli di lingua (2.) ed «errori» (3.), dall'altro; si proporrà infine un'attività didattica incentrata sull'uso di «norme» differenti (4.).

1. Tipi di «norma»

Dalla consultazione di un qualsiasi dizionario della lingua italiana, si ricavano almeno due diverse accezioni di «norma»: 1) 'regola di condotta che prescrive a una società o a singoli individui il comportamento da osservare nel conseguimento di determinati fini e nello svolgimento di determinate attività'; 2) 'modo abituale secondo cui si verifica un evento o si comporta una persona' (GRADIT, s.v.). Se volessimo applicare i significati 1) e 2) di «norma» allo studio della lingua (non necessariamente italiana), sarebbe consigliabile operare una distinzione tra «norma prescrittiva» e «norma descrittiva» (o, nella terminologia di PRANDI – DE SANTIS 2011, p. XIX, tra «regola prescrittiva» e «regola descrittiva»). Per «norma prescrittiva» si intenderà l'apparato di regole a cui il parlante/scrivente deve attenersi il più possibile, un insieme, appunto, di prescrizioni la cui violazione è sanzionata dalle grammatiche scolastiche; con «norma descrittiva», invece, si alluderà al comportamento linguistico che si riscontra abitualmente, o che è statisticamente prevalente, in una comunità di parlanti/scriventi. Quella che abbiamo definito «norma descrittiva» corrisponde alla «norma (sociale)» di Eugenio COSERIU 1969, 1971, che vi affianca due altri importanti concetti, «'parola'» e «sistema». «'Parola'», «norma (sociale)» e «sistema» rappresentano tre momenti distinti nella caratterizzazione di una lingua: la «'parola'» corrisponde alla produzione linguistica individuale; la «norma (sociale)» al comportamento linguistico condiviso all'interno di una comunità, frutto di imposizioni sociali e culturali; il «sistema» all'insieme di regole astratte che rendono possibile il funzionamento della lingua. Esemplichiamo assumendo come comunità di riferimento quella che ha come lingua comune l'italiano. Se una persona pronuncia la parola «fare» con la cosiddetta «r» moscia o alla francese (tecnicamente un fono polivibrante uvulare, indicato con il simbolo [R] nella trascrizione dell'AFI), tale produzione si colloca al livello individuale, idiosincratico, perché essa non trova riscontro nell'uso abituale della comunità linguistica italiana. La «norma (sociale)» vuole che la «n» in parole come «panca» e «fango» acquisti una particolare sfumatura articolatoria dovuta ai suoni «duri» (velari) che la seguono; avremo così abitualmente, in quel contesto specifico, un suono nasale velare ([ŋ]) anziché

il suono nasale alveolare ([n]) presente nelle parole «naso» e «tanto». La realizzazione nasale velare non appartiene tuttavia al sistema, in quanto il sistema non è interessato alla natura fisica del suono, cioè al fono, bensì al suo carattere funzionale, e dunque al **fonema**. Il sistema dell'italiano possiede i fonemi /ɛ/ («'e' aperta», «è»), /e/ («'e' chiusa», «é»), /ɔ/ («'o' aperta», «ò») e /o/ («'o' chiusa», «ó»), che portano alla ben nota opposizione tra «pèsca» 'frutto del pesco' e «pésca» 'atto di pescare' o tra «bòtte» 'percosse' e «bótte» 'recipiente in legno usato per conservare il vino e altre bevande'; ciò che è previsto dal sistema non risulta però «normale» al di fuori dell'Italia centrale: un parlante dell'area meridionale estrema (Sicilia, Calabria centro-meridionale, Salento), per esempio, pronuncerà abitualmente soltanto «pèsca» e «bòtte», che avranno perciò il duplice significato, rispettivamente, di 'frutto del pesco; atto di pescare' e 'percosse; recipiente in legno usato per conservare il vino e altre bevande'. Al Nord si articola invariabilmente come sonora qualsiasi «s» intervocalica ([z]); per questa ragione, si sentirà pronunciare ['fu:zo] sia per il participio passato del verbo «fondere» sia per lo strumento utilizzato nelle operazioni di filatura, laddove il sistema dell'italiano vorrebbe l'opposizione tra ['fu:zo], con «s» sonora, e ['fu:so], con «s» sorda, per indicare rispettivamente la voce del verbo «fondere» e lo strumento. La distinzione tra «norma (sociale)» e «sistema» non interessa soltanto il piano fonetico/fonologico, ma anche gli altri livelli di analisi. Il sistema dell'italiano prevede tre forme di pronome e aggettivo dimostrativi: «questo», che indica vicinanza a chi parla; «codesto», che indica vicinanza a chi ascolta; «quello», che indica distanza da chi parla e da chi ascolta. Tuttavia, l'uso di tale schema tripartito è oggi limitato all'area toscana, o a registri molto formali di lingua (italiano burocratico), mentre l'uso «normale» delle altre regioni prevede soltanto la scelta tra «questo» e «quello» (cfr. SERIANNI – ANTONELLI 2017, pp. 235-236).

Se, come abbiamo detto, la «norma descrittiva» e la «norma (sociale)» di Coseriu coincidono, qual è il rapporto tra «norma prescrittiva» e «sistema»? Molto di ciò che è contemplato dal sistema dell'italiano trova riscontro nella norma prescrittiva, ovvero nell'italiano così come viene descritto dalle grammatiche scolastiche, ma il sistema ammette soluzioni che la norma prescrittiva non consente: esso è infatti anche un insieme di possibilità che non è detto si realizzino nella lingua reale. Il suffisso «-toio» forma sostantivi (nomi di luogo e di strumento) a partire da verbi, ma, se lo applicassimo alla base verbale «prega(re)», otterremmo un risultato, «*pregatoio» 'luogo in cui si prega', che non è attestato in italiano. «*Pregatoio» sarebbe dunque una parola ben formata secondo le regole del sistema, ma non confacente alla norma prescrittiva né a quella descrittiva.

Fonema

Si definisce «fonema» un fono (ovvero un suono) dotato di carattere distintivo. Il fonema permette di individuare almeno due parole di significato diverso, come avviene sostituendo, nella parola «nato», la «n» (nasale alveolare, [n]) con la «f» (fricativa labiodentale sorda, [f]) o la «l» (laterale alveolare, [l]): «fato» «lato». Diremo allora che «n», «f» e «l» sono dei fonemi (da citarsi tra barre inverse: /n/, /f/, /l/), ossia dei suoni che consentono di distinguere tra parole differenti («nato» vs. «fato» vs. «lato»). Il suono nasale velare [ŋ] rappresenterà la realizzazione «normale» del fonema /n/ davanti a consonanti velari ([k], [g]), ma, non avendo la capacità di individuare parole di significato diverso, non potrà essere considerato un fonema.

2. Norme e modelli di lingua

Come deve rapportarsi l'insegnante d'italiano nei confronti dei due tipi di norma, «prescrittiva» e «descrittiva»? È molto importante offrire agli studenti un quadro complessivo dell'italiano, presentando la lingua nazionale non come un'entità monolitica ma come un insieme di varietà, condizionate da parametri quali lo spazio, la situazione, la classe sociale, ecc. Le varietà dell'italiano contemporaneo che meglio incarnano la norma prescrittiva sono quelle più formali e in particolare l'italiano standard (o italiano standard normativo, o italiano standard letterario), mentre la norma descrittiva è da porsi tipicamente in relazione con l'italiano neostandard (o italiano dell'uso medio, o italiano comune). L'italiano standard è la lingua descritta nelle grammatiche scolastiche, che la propongono come modello a cui attenersi: è la lingua usata dagli studiosi, dai legislatori, ecc., tipica delle situazioni di alta formalità e pressoché assente nel parlato. L'italiano neostandard, dal canto suo, presenta molti dei tratti che erano tipici soltanto del parlato o, in generale, di varietà poco sorvegliate di lingua ma che sono ormai diffusi anche nello scritto di media formalità: costrutti, forme e realizzazioni che un tempo erano trascurati dalle grammatiche, o menzionati soltanto per essere stigmatizzati, hanno fatto il loro ingresso nella lingua quotidiana di parlanti e scriventi di buon livello socio-culturale. Ne citiamo alcuni, attingendo all'elenco di LO DUCA 2013, p. 119: l'impiego di «lui», «lei», «loro» in funzione di soggetto (es. «Mi hanno detto che lui è molto bravo»); di «gli» come dativo plurale (es. «Gli [= a loro] ho chiesto notizie di Carlo»); del partitivo preceduto da preposizione (es. «con degli amici»); di dislocazioni a sinistra (es. «Quel film l'ho già visto») e a destra (es. «L'ho già visto, quel film»); di concordanze a senso (es. «La maggior parte erano d'accordo»); della frase scissa (es. «È a lui che devi chiedere»), ecc. ecc. La questione dell'ingresso nella lingua comune di consuetudini morfologiche, morfosintattiche, lessicali di origine 'bassa' può essere vista in termini «unitaristi», mettendo in evidenza ciò che vi è di condiviso nell'italiano dell'uso medio contemporaneo, e avremo allora l'italiano neostandard di cui si sono appena fornite alcune caratteristiche, oppure in termini «diffusionisti», ponendo

l'accento su ciò che costituisce la norma (sociale) in un certo contesto regionale o sovraregionale. In questo secondo caso, BERRUTO 2012, pp. 26-27 parla di «italiano regionale colto-medio» (o anche di «italiano regionale standard»), ovvero di una forma di italiano regionale che è assunta a norma (sociale) in un determinato territorio. Esistono infatti, soprattutto al livello morfosintattico, tratti regionali che i parlanti/scriventi utilizzano senza avere alcuna consapevolezza della loro marcatezza geografica: pensano, insomma, di impiegare forme condivise dall'intera comunità nazionale. Ne sono un esempio i regionalismi «solo più» 'ancora soltanto' e «essere lì che + V» 'stare + gerundio', che, in Piemonte, sono usati da chiunque in qualsiasi contesto (formale/informale): cfr. «Ho solo più due ore di viaggio» 'Ho ancora soltanto due ore di viaggio; Mi sono rimaste soltanto due ore di viaggio; Mi mancano ancora due ore di viaggio; Non mi restano che due ore di viaggio' e «Sono lì che scrivo» 'Sto scrivendo'.

Si pone a questo punto all'insegnante il dilemma di quale norma egli debba trasmettere ai propri studenti («norma prescrittiva» o «norma descrittiva»?) e di quali modelli linguistici di riferimento vadano indicati alla classe («italiano standard» o «italiano neostandard» / «italiano regionale colto medio»?). Si tratta, in realtà, di un falso problema, perché il docente potrà insegnare entrambe le norme e attenersi a entrambi i modelli, avendo cura di commisurare il tipo di norma e di modello alla situazione d'uso: egli lavorerà su quella che, tecnicamente, si chiama variazione diafasica, legata al contesto e all'interlocutore, o destinatario, a cui ci si rivolge. Qualche esempio potrà essere utile anche in questo frangente. Poniamo che a uno studente sia affidata la traccia «Immagina di parlare a un tuo amico del tuo compagno di banco». Se l'elaborato dello studente contenesse le frasi seguenti:

- (1) Marco è un ragazzo molto simpatico. Egli è sempre allegro e gentile. Qualche mese fa, dopo averlo visto raggiungere l'edificio scolastico con una bicicletta che non conoscevo, gli chiesi: «È nuovo codesto mezzo a due ruote?»»,

nessuno potrebbe avanzare obiezioni circa la loro correttezza grammaticale. Nondimeno, il registro elevato utilizzato dallo studente, pur onorando in modo encomiabile la norma prescrittiva dell'italiano, risulterebbe del tutto inadeguato in relazione alla consegna: in esso si riversano infatti le regole della grammatica senza che il contesto venga minimamente preso in considerazione. Più normale, anche e soprattutto in senso coseriano, sarebbe invece la seguente formulazione, nell'ipotesi che lo studente sia di area settentrionale:

(2) Marco è un ragazzo molto simpatico. È sempre allegro e gentile. Qualche mese fa, l'ho visto arrivare a scuola con una bicicletta che non conoscevo e gli ho chiesto: «È nuova questa bici?»

Come si può facilmente osservare, in (2) il soggetto «egli» della seconda frase è omissivo; la paratassi è preferita all'ipotassi; non vi compare il passato remoto né si evita l'uso del termine familiare «bici» (in luogo di «mezzo a due ruote»); l'aggettivo dimostrativo «codesta» ha ceduto il passo a «questa». Quanto al lessico, «scuola» ha sostituito «edificio scolastico». (2), a differenza di (1), rappresenta uno svolgimento credibile della consegna affidata allo studente, che, proprio per questa ragione, non andrà sanzionato dall'insegnante. Mentre (1) realizza una «norma prescrittiva», (2) segue una «norma descrittiva», perché corrisponde a un uso medio dell'italiano, corretto e, nel contempo, adeguato a un impiego quotidiano, scritto e orale, della lingua.

Vediamo un secondo possibile esempio, legato allo svolgimento della traccia «Immagina di scrivere una lettera al Presidente della Repubblica»:

(3) Caro presidente della repubblica,
mi congratulo molto per la tua elezione e volevo chiederti cosa ne pensi della scuola italiana di oggi: secondo te, avrebbe bisogno di essere rivoltata come un calzino o va bene così com'è?

La consegna richiede, in questo caso, un registro molto formale, sia perché la lettera è rivolta alla massima carica dello Stato sia perché si presume che non esista un rapporto di consuetudine tra lo studente e il destinatario: al Presidente della Repubblica non ci si può rivolgere come se fosse un amico. Il problema risulta quindi opposto rispetto a quello rilevato in (1): qui lo stile di lingua scelto dallo studente è troppo informale in relazione al destinatario del messaggio. Notiamo per esempio l'uso dell'allocutivo «tu» (e delle forme aggettivali a esso connesse), una ripresa pronominale ridondante («cosa **ne** pensi della scuola»), un'espressione colloquiale («essere rivoltata come un calzino»), ecc.

Ecco una proposta di riformulazione meglio rispondente ai criteri di formalità richiesti dalla traccia:

(4) Egregio Sig. Presidente della Repubblica,
nel congratularmi con Lei per la Sua recente elezione, mi permetto di domandarLe quale sia il Suo pensiero circa la scuola italiana, e in particolare se Lei ritenga che essa debba essere oggetto di una profonda riforma oppure no.

Il legame tra tipo di norma, modello di lingua e variabilità diafasica è dunque molto stretto e deve essere ben presente nella pratica, didattica e valutativa, dell'insegnante. Si tratta di una prospettiva assai lontana dal modo di procedere della scuola italiana, che ha tradizionalmente impartito una norma soltanto di tipo prescrittivo. La norma prescrittiva, come ogni altra norma, va contestualizzata: pur aderendo alle regole previste dalla grammatica, essa è adeguata in certi frangenti, mentre non lo è in altri. L'uso di una varietà (molto) formale di lingua in relazione a contesti che non le sono propri porta inevitabilmente a produzioni che suscitano ilarità, come quella in (1): è ciò che DE MAURO 1970, pp. 102-104 definiva «antiparlato», o «italiano scolastico», e che più di recente SERIANNI 2007 ha chiamato «norma sommersa», la quale non trova riscontro nell'uso reale ma ha come destinatari soltanto i componenti di una classe scolastica. Il registro altamente formale esemplificato in (4), del tutto confacente alla norma prescrittiva, è invece l'unica soluzione possibile per adempiere correttamente a quanto previsto dalla seconda traccia. Lo stesso sforzo di contestualizzazione deve accompagnarsi all'uso della norma descrittiva: alcune situazioni non ammettono l'impiego di una varietà media di italiano, ma soltanto quello di una varietà più formale, come risulta evidente in (3). Si noti, per inciso, che non vi è nulla di grammaticalmente scorretto in (3): l'unico «errore» consiste nella mancanza di congruenza situazionale.

3. Norme ed «errori»

Abbiamo così introdotto la questione più spinosa e dibattuta: che cosa deve essere considerato «errore» nella produzione linguistica degli studenti? Ci sono «errori» che violano le regole di funzionamento della lingua e «errori» che violano le regole di appropriatezza situazionale. Gli esempi (1) e (3) contengono errori del secondo tipo, mentre alla prima categoria di errore sono da ascrivere gli usi che sono caratteristici delle classi sociali subalterne o che ostacolano la corretta ricezione del messaggio (SGROI 2010, pp. 32-33). Chi impiega «vadi» in luogo di «vada» o utilizza «corrusco» nel senso di 'cupo, corrucciato' sbaglia e deve essere corretto: se la forma «vadi» compare oggi soltanto in varietà popolari di italiano, l'impiego errato di «corrusco» in «cielo corrusco» può portare a un fraintendimento del significato del sintagma ('cielo cupo' anziché 'cielo scintillante, che manda bagliori'). È ad ogni modo molto complicato, per il docente, valutare quando un uso ancora stigmatizzato dalle grammatiche scolastiche, ma ormai diffuso anche presso persone mediamente colte e adeguato a situazioni informali, debba essere sanzionato negli elaborati degli allievi. Consideriamo, per esempio, l'impiego di «te» in funzione di soggetto in area centro-settentrionale (Roma inclusa), molto spesso rilanciato dai media e dal cinema e assai presente nel parlato e nello scritto che imita l'oralità (cfr. SERIANNI 2014, p. 238). Se lo studente usasse «te» in funzione di soggetto nello svolgimento dalla prima delle tracce sopra riportate («Immagina di

parlare a un tuo amico del tuo compagno di banco»), l'insegnante potrebbe: a) segnalare l'improprietà ma non l'errore; b) segnalare l'improprietà e l'errore; c) segnalare l'errore. Nel caso a), l'insegnante farà notare allo studente che quella particolare forma non è accettata dalle grammatiche ma gode oggi di una buona diffusione, in certe aree geografiche e anche nella consuetudine di persone mediamente colte («improprietà»); aggiungerà che essa può essere tollerata in contesti, scritti e orali, di bassa formalità. Nel caso b), l'insegnante argomenterà esattamente come in a), ma si arresterà alla mancata accettazione da parte delle grammatiche e alle riflessioni sulla diffusione geografica e sociale del fenomeno; ne consegue che lo studente verrà sanzionato e gli si raccomanderà di evitare l'uso di «te» soggetto nello scritto, indipendentemente dalla natura del testo e dal suo grado di formalità. Il caso c) rappresenta il comportamento dell'insegnante che aderisce alla norma prescrittiva: l'impiego di «te» in funzione di soggetto è sbagliato, un errore da condannare senza possibilità di appello.

Il comportamento più corretto, dal punto di sociolinguistico, è quello tratteggiato in a), anche se la scelta di valutare l'errore in base alla tipologia di testo e/o al destinatario può indurre un iniziale disorientamento nell'allievo, generando domande del tipo seguente: «perché il professore non ha corretto 'te' nel testo in cui mi rivolgevo al mio amico e invece me l'ha corretto nel riassunto del libro che ho appena finito di leggere?». Innanzitutto, «non correggere» non significa «non problematizzare»: l'insegnante **deve** problematizzare l'uso di «te» soggetto in relazione al contesto e darne conto allo studente nella annotazioni a margine dell'elaborato.

Lo stesso tipo di comportamento da parte del docente è suggerito nei confronti delle forme regionali standard di cui si diceva poco sopra: l'uso della locuzione avverbiale «solo più» o della perifrasi «essere lì che + V» nell'elaborato di uno studente piemontese non è da condannarsi *a priori*, ma da valutarsi in base al tipo di testo e alla persona alla quale ci si rivolge. Tali scelte saranno tipicamente da evitare nel caso in cui il messaggio abbia un grado elevato di formalità e sia indirizzato a un destinatario estraneo al contesto geografico in oggetto.

4. Proposta di attività didattica

Cerchiamo ora di applicare l'apparato teorico-metodologico delineato nei paragrafi precedenti a un possibile esempio di attività didattica.

Destinatari: studenti di scuola secondaria di primo grado (classe terza) o di secondo grado (biennio)

Modalità operative: presentazione di testi, proposte di correzione, compilazione di tabelle, discussioni.

Sussidi: tradizionali (lavagna) o multimediali (lim)

Durata: tre lezioni da due ore + una lezione finale da un'ora

Nella prima lezione il docente presenterà agli studenti il testo A, nella seconda il testo B, nella terza il testo C.

Testo A:

Tipologia testuale: post su un forum.

Il successo di Justin Bieber (testo tratto, con modifiche, da <http://it.ign.com/forum/threads/i-successi-immeritati-by-ign.6677/page-3>)

Stà sulle palle anche a me, ma perché il suo successo sarebbe immeritato? Ok, ha avuto la botta di culo di essere carino e farsi notare dalle agenzie, ma il suo successo non è che è necessariamente immeritato. La sola cosa che deve fare lui è cantare a tempo e senza stonare, in modo da far guadagnare le agenzie che lucrano sulle dodicienni in tempesta ormonale. Fine. Ok, non parliamo di arte, non parliamo di musica, non parliamo di talento, ma parliamo di marketing, e Justin lavora in quel campo perché è adatto (diversamente mica si troverebbe lì).

Il discorso sarebbe se il successo sarebbe dovuto alla vendita di dignità e il soggetto è impegnato in compiti che palesemente non gli competono, allora sì che si trattava di successo immeritato. Ti faccio un esempio: se vendi la tua dignità in cambio di visibilità in collaborazione con una agenzia che ti supporta finisci che diventi quasi un vip.

Del tipo, qualcuno firma un contratto con l'agenzia che lo aiuta nell'aver visibilità su youtube, si mette a fare video di scorregge (finte) per avere visualizzazioni facili e bum, il gioco è fatto, in breve te lo ritrovi iena e giudice a Italia's got talent (ogni riferimento è puramente eccetera). Ma perché? Che c'azzecca?

Se io ora firmerei un contratto con l'agenzia e metterei un video su youtube dove mi faccio una bella cacata, avrei milioni di visualizzazioni. Questo potrebbe giustificare la mia posizione da, cazzo ne so, Presidente della Commissione Europea? Ovviamente no. Stesso discorso per l'esempio sopracitato: la posizione sarebbe immeritata in base alle capacità.

Con Bieber un discorso del genere è più difficile: lui, che deve essere un genio della musica? deve solo essere spacciato per tale per motivi di marketing, lui fa la parte e va bene così finché non trovano un altro soggetto che lo sostituisce.

Testo B:

Tipologia testuale: tema in classe (testo reale modificato)

Traccia: Tra gli argomenti che hai studiato a scuola nelle varie materie, ce n'è uno che ti è piaciuto? Spiega di che cosa si tratta e perché lo hai scelto.

Quel giorno il prof Rossi disse: mancano solo più due giorni poi inizieremo la Divina Commedia. Io ero tutto annoiato di fare una cosa che non mi piaceva. Passarono giorni e io non ero ancora entusiasta di studiare il più grande scrittore italiano, iniziammo a studiare e più studiavo 'sto argomento più mi piaceva. Arrivò il giorno in cui il prof Rossi disse: per la prossima settimana cantatemela nel genere in cui più vi piace. Io e Marco l'abbiamo rappata con il ritmo di "Maria Salvador" di J-Ax. Arrivò il giorno più cruciale, io e Marco dovevamo cantare la Divina Commedia su un palco d'erba e un pubblico di diciotto persone molto ansioso. Iniziammo, in quel momento mi sentii libero e felice come un bambino che scarta i regali di Natale, sembravo un cantante di X-factor.

POI!!! il teatro. Il prof Rossi può confermare che io sono un fan del maestro di teatro, ma infine anche lui è un fan del cinghiale che lo imito io. Quando facciamo teatro c'è tipo una catena di ridarola, io rido perché il maestro ha rumori divertenti, poi il prof ride perché vede ridere me e tutti gli altri ridono perché il prof ed io ridiamo. Poi il maestro di teatro ci ha fatto far cose che non pensavamo di fare nella nostra vita, quindi lo ringrazio tanto per le risate. Se no ogni lunedì saremmo lì a far grammatica.

Testo C:

Tipologia testuale: libro di testo di grammatica italiana per le scuole secondarie di primo grado

Confini e dimensioni dell'enunciato nella prosa scritta (testo tratto, con modifiche, da Sabatini, Camodeca, De Santis, *Conosco la mia lingua. L'italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi*, Loescher, Torino, 2014, volume B, pp. 127-128).

Parliamo prima di tutto del testo scritto, e specificamente di quello in prosa, dove si osserva più facilmente la forma e la funzione degli enunciati.

Per riconoscere e isolare gli enunciati nella prosa scritta dobbiamo osservare la punteggiatura. Ogni enunciato, è compreso fra stacchi forti nella scrittura, indicati da segni come il punto fermo, il punto interrogativo, il punto esclamativo e, spesso, il punto e virgola, i due punti e i trattini.

I segmenti di testo compresi tra questi segni sono gli enunciati: essi sono paragonabili ai singoli "passi" che l'autore compie quando da vita al suo ragionamento. A volte fa dei passi brevissimi, a volte di media lunghezza, a volte molto lunghi: tutto dipende da come vuole sviluppare il suo ragionamento. E il lettore deve, naturalmente, mettersi al passo con l'autore, se vuole seguirlo nel suo pensiero e cercare di interpretarlo: cominciando proprio dal ritmo di quei passi! Per farlo

bisogna badare solo ai segni di punteggiatura forte, e non importa se una stessa costruzione sintattica continua da un enunciato all'altro.

Indicazioni per l'insegnante:

L'insegnante sottoporrà agli studenti prima il testo A, facendolo leggere collettivamente agli studenti delle classi interessate (terza media – prima/seconda superiore). L'operazione di lettura deve impegnare un tempo non superiore ai 15 minuti. Successivamente il docente somministrerà agli studenti un questionario con le seguenti richieste di analisi:

- 1) Sottolinea tutti gli errori che, secondo te, sono contenuti nel testo.
- 2) Fai una tabella in cui suddividi gli errori in base alle loro caratteristiche:
 - a. errori di morfologia;
 - b. errori di sintassi;
 - c. errori di lessico;
 - d. errori di punteggiatura;
 - e. errori di registro.
- 3) Per ciascuno degli errori proponi una possibile correzione.
- 4) Ora rifletti: perché era un errore? Su quale base lo dici?
- 5) Che cosa ti ha spinto a proporre le correzioni che hai indicato?
- 6) Discuti dei punti 4) e 5) con i tuoi compagni (almeno tre).
- 7) Quanti degli errori che hai individuato tu sono condivisi dai tuoi compagni?
- 8) I tuoi compagni condividono le tue proposte di correzione?
- 9) Discutetene tutti insieme con l'insegnante.

Per la risposta individuale o a coppie alle domande 1)-5) verranno concessi non meno di 30 minuti. Gli studenti con disabilità, i BES e gli studenti con italiano L2 verranno incoraggiati a lavorare in coppia con un compagno. Le domande successive saranno invece destinate a una discussione di gruppo. Si consiglia una dimensione non eccessiva del gruppo: indicativamente quattro studenti. Per questa fase si programmeranno ulteriori 30 minuti. I successivi 45 minuti della lezione di 2 ore saranno guidati dall'insegnante, che, discutendo le proposte di correzione avanzate dagli studenti e recepite dai gruppi di lavoro, metterà in luce una serie di elementi che ovviamente variano a seconda del testo proposto.

Per quanto riguarda il testo A, che sarà stato proposto nel corso della prima lezione, il docente avrà cura di evidenziare, magari attraverso una schematizzazione alla lavagna o alla LIM, la dicotomia di

massima tra norma descrittiva e norma prescrittiva ai vari livelli di analisi (morfologia, sintassi, ecc.) e secondo i diversi aspetti della lingua (in particolare il registro). Procederà quindi ad analizzare le proposte di correzione degli studenti, cercando di evidenziare sia il livello di analisi sia il riferimento al tipo di norma. Si consiglia di procedere seguendo la struttura del testo in esame: si legge il primo enunciato e si sollecita da parte degli studenti la formalizzazione delle proposte di correzione che vengono elencate alla lavagna suddividendole per “livello di analisi” e tipo di norma. A titolo di esemplificazione si fornisce una possibile analisi relativa alla parte iniziale del testo, che riportiamo qui di seguito:

Stà sulle palle anche a me, ma perché il suo successo sarebbe immeritato? Ok, ha avuto la botta di culo di essere carino e farsi notare dalle agenzie, ma il suo successo non è che è necessariamente immeritato

Molto probabilmente gli studenti avranno individuato, sottolineandole, le parole o le espressioni che, a loro avviso, risultano inappropriate per un testo scritto:

Stà sulle palle anche a me, ma perché il suo successo sarebbe immeritato? Ok, ha avuto la botta di culo di essere carino e farsi notare dalle agenzie, ma il suo successo non è che è necessariamente immeritato

In questi enunciati, si evidenziano dunque “errori” che appartengono a diversi aspetti della lingua e che i ragazzi dovrebbero aver incasellato in una tabella:

“Errori” di registro	
<i>Forma errata</i>	<i>Proposta di correzione</i>
Stare sulle palle	Stare antipatico, stare sull’anima, ecc.
Avere la botta di culo	Avere la fortuna

“Errori” di ortografia	
<i>Forma errata</i>	<i>Proposta di correzione</i>
Stà	Sta

“Errori” di morfologia	
<i>Forma errata</i>	<i>Proposta di correzione</i>
Non è che è	Non è che sia

“Errori” di sintassi	
<i>Forma errata</i>	<i>Proposta di correzione</i>
Non è che è necessariamente immeritato	Non è necessariamente immeritato

Nell’analizzare queste tabelle, l’insegnante avrà cura di evidenziare che, ad esempio, i due “errori” di registro individuati violerebbero una presunta norma prescrittiva, in base alla quale nello scritto è obbligatorio evitare la presenza di disfemismi. In realtà, come si mostrerà più avanti agli studenti, il contesto diafasico di produzione del testo in esame non solo tollera la disfemia, ma, per certi versi, la richiede. Intanto però si procederà a classificare gli altri “errori”: quelli ortografici appartengono certamente all’ambito delle norme prescrittive, mentre gli “errori” morfologico e sintattico risultano più complessi. L’“errore” sintattico, relativo a quella che tecnicamente si chiama “frase scissa”, è considerato ormai parte dell’italiano dell’uso medio (o neostandard); bisogna tuttavia sottolineare il fatto che la frase scissa prevede nella dipendente l’impiego del modo congiuntivo. Si ha pertanto a che fare con un fatto che riguarda sia la norma descrittiva (accettabilità della frase scissa) sia la norma prescrittiva (problematicità dell’uso dell’indicativo nella dipendente, accresciuta in questo caso dalla cacofonia generata dalla ripetizione della voce verbale).

Terminata l’analisi dell’intero testo, il docente confronterà il testo modificato dagli studenti con il testo originale, disponibile sul sito indicato. Potrà essere interessante verificare come gli interventi correttivi degli studenti abbiano alterato la adeguatezza diafasica del testo originale, oltre ad avere evidenziato le carenze a livello morfosintattico introdotte nella versione a uso didattico. Inoltre, probabilmente, il risultato delle correzioni o delle mancate correzioni degli studenti delineerà una sorta di norma sociale che potrà trovare realizzazione nell’italiano neostandard o in una varietà regionale standard.

All’analisi di una varietà di italiano connotata in senso diatopico è esplicitamente dedicato il testo B. Il docente lo presenterà in una lezione successiva, anch’essa di due ore, seguendo le indicazioni operative già fornite per il testo A. Esemplichiamo anche qui sulla base dei primi enunciati:

Quel giorno il prof Rossi disse: mancano solo più due giorni poi inizieremo la Divina Commedia. Io ero tutto annoiato di fare una cosa che non mi piaceva. Passarono giorni e io non ero ancora entusiasta di studiare il più grande scrittore italiano, iniziammo a studiare e più studiavo ‘sto argomento più mi piaceva.

Ipotesi di segnalazione da parte degli studenti:

Quel giorno il prof Rossi disse: mancano solo più due giorni poi inizieremo la Divina Commedia. Io ero tutto annoiato di fare una cosa che non mi piaceva. Passarono giorni e io non ero ancora entusiasta di studiare il più grande scrittore italiano, iniziammo a studiare e più studiavo ‘sto argomento più mi piaceva.

Errori” di lessico	
<i>Forma errata</i>	<i>Proposta di correzione</i>
Quel giorno	Un giorno

“Errori” di punteggiatura	
<i>Forma errata</i>	<i>Proposta di correzione</i>
disse: mancano [...]	disse: “Mancano [...]”

“Errori” di sintassi	
<i>Forma errata</i>	<i>Proposta di correzione</i>
Mancano solo più due giorni	Mancano ancora soltanto due giorni, Restano soltanto due giorni, Non mancano che due giorni

“Errori” di registro	
<i>Forma errata</i>	<i>Proposta di correzione</i>
Ero tutto annoiato di fare [...]	Ero molto annoiato all’idea di fare [...]
‘Sto argomento	Questo argomento

“Errori” di morfologia	
<i>Forma errata</i>	<i>Proposta di correzione</i>
Passarono giorni	Passarono i giorni

Nei 45 minuti finali della lezione il docente cercherà, anche in questo caso, di classificare gli elementi testuali percepiti come “errori” dagli studenti in base alla tipologia di norma che risulterebbe violata: l’uso di «quel» in contesto iniziale da un lato potrebbe essere considerato la violazione di una norma descrittiva (non c’è nessun rimando anaforico) ma alla prova dei fatti si tratta di una forma ammessa in contesti testuali narrativi, più o meno noti, come *I Promessi Sposi* di

Alessandro Manzoni («Quel ramo del lago di Como...»), *La cosa buffa* di Giuseppe Berto («In quel tempo di mezzo inverno...»), *Neppure un rigo in cronaca* di Gino e Michele («Quel mattino al Bar dei Magutt si fermò un camion nuovo...»), *Spiegazione di me stesso* di Ernest Hemingway («Quella notte eravamo sdraiati sul pavimento della stanza...»), per non citare che alcuni esempi. Qualche osservazione simile potrà essere fatta per il supposto “errore” morfologico derivante dall’assenza di articolo determinativo. Al contrario, sarà chiaramente da ricondurre alla violazione di una norma prescrittiva la mancanza di adeguati segni di interpunzione nella presentazione di un discorso diretto. Allo stesso modo verrà evidenziato il carattere prescrittivo della norma che sconsiglierebbe l’impiego della forma con aferesi *'sto* in luogo del dimostrativo *questo*.

Sarà invece cura dell’insegnante problematizzare adeguatamente la correzione di espressioni come «mancano solo più due giorni»: in contesto regionale piemontese probabilmente nessuno studente autoctono avrà proposto la correzione, che invece sarà stata regolarmente suggerita da studenti in contatto con altre varietà regionali d’italiano. In ambito piemontese, dunque, dovrà forse essere l’insegnante stesso a suggerirla. In scuole di altre regioni italiane, invece, la modifica del testo sarà stata probabilmente proposta dagli studenti. In ogni caso, si tratterà di un’occasione preziosa per segnalare come ci si trovi di fronte alla violazione di una norma descrittiva, se si tiene conto dell’insieme dei parlanti di lingua italiana sparsi sul territorio italiano e svizzero, mentre per i parlanti nativi di italiano regionale piemontese si potrà legittimamente parlare di adesione a una norma descrittiva valida solo per il territorio del Piemonte; adesione che è, nel contempo, violazione di una norma prescrittiva se si allarga lo sguardo all’intera comunità dei parlanti di italiano. La questione è complessa, com’è ovvio, e la lezione potrà concludersi utilmente con una discussione fra gli studenti e l’insegnante finalizzata a chiarire perplessità e dubbi emersi nel corso dell’attività didattica.

La terza lezione, strutturata secondo il medesimo schema delle due precedenti, ha per oggetto un testo espositivo tratto da una grammatica destinata alle scuole secondarie di primo grado. Gli interventi fatti sul testo sono in realtà minimi: a parte l’aggiunta di una virgola incongrua fra soggetto e predicato («l’enunciato, è compreso...») il testo è stato presentato sostanzialmente nella sua forma originaria. Qui, la scommessa didattica è diversa. Probabilmente i ragazzi segneranno come “errori” tutte le virgole seguite da una congiunzione coordinante copulativa come «e», memori delle interdizioni introiettate nella scuola primaria e secondaria di primo grado. Sarà dunque per loro una grande sorpresa trovare che questi usi (ed altri) spesso sanzionati in sede di produzione scritta si possono ritrovare tali e quali in un testo “alto”, anzi nel testo di italiano per eccellenza che è la grammatica. In questa circostanza, il docente avrà buono gioco ad evidenziare la

prescrittività della norma che si supporrebbe violata, riallacciandosi così alle osservazioni già emerse durante la prima lezione.

Bibliografia

BERRUTO 2012

Gaetano Berruto, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma (seconda edizione).

COSERIU 1969

Eugenio Coseriu, *Sistema, norma e «parola»*, in *Studi linguistici in onore di Vittore Pisani*, Paideia, Brescia, pp. 235-253.

COSERIU 1971

Eugenio Coseriu, *Sistema, norma e «parole»*, in Id., *Teoria del linguaggio e linguistica generale. Sette studi*, Laterza, Bari, pp. 19-103.

DE MAURO 1970

Tullio De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari (seconda edizione)

GRADIT

Grande dizionario italiano dell'uso, diretto da Tullio De Mauro, UTET, Torino, 1999-2000.

LO DUCA 2013

Maria G. Lo Duca, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma (seconda edizione).

PRANDI – DE SANTIS 2011

Michele Prandi – Cristiana De Santis, *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET Università, Novara.

SERIANNI – ANTONELLI 2017

Luca Serianni – Giuseppe Antonelli, *Manuale di linguistica italiana. Storia, attualità, grammatica*, Pearson, Milano (seconda edizione).

SERIANNI 2007

Luca Serianni, *La norma sommersa*, in «Lingua e Stile», XLII, fasc. 2, pp. 283-295.

SERIANNI 2014

Luca Serianni, *Giusto e sbagliato: dove comincia il territorio dell'errore?*, in *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, a cura di Sergio Lubello, Il Mulino, Bologna, pp. 235-246.

SGROI 2010

Claudio Salvatore Sgroi, *Per una grammatica «laica». Esercizi di analisi linguistica dalla parte del parlante*, Utet Università, Novara.