

PER UNA TIPOLOGIA DELL'ERRORE SULLA BASE DI ELABORATI SCRITTI IN LINGUA ITALIANA DI STUDENTI L1 E L2

Fabio Rossi¹

1. INTRODUZIONE: IL CORPUS E L'OBIETTIVO DELLA RICERCA

Vengono qui presentati e analizzati esempi tratti da elaborati scritti di studenti universitari di secondo anno, tutti del corso di laurea triennale in Scienze dell'informazione, comunicazione pubblica e tecniche giornalistiche (L 16-L 20), dell'Università degli studi di Messina, realizzati negli anni 2017, 2018 e 2019 (negli esempi che seguono si indicherà sempre l'anno di stesura dell'elaborato). Gli studenti sono, per la gran parte, compresi tra i 19 e i 21 anni. Gli elaborati sono di diversa tipologia (testo argomentativo, intervista giornalistica, lettera di candidatura per un posto di lavoro, riassunto). Come testo argomentativo, alcuni elaborati si rifanno al modello di un editoriale giornalistico, altri invece, secondo la consegna, rappresentano le motivazioni del giudizio espresso per il verdetto finale di un *talent show* (agli studenti è stato richiesto, cioè, di fingersi giurati "assenti" e di dover quindi inviare il proprio giudizio in forma scritta). Gli elaborati qui presi in considerazione costituiscono, più che una prova *in itinere*, un lavoro preliminare alla fase di commento collettivo di strutture, fenomeni e rapporti tra norme e usi durante le mie lezioni di Laboratorio di scrittura giornalistica (L-FIL-LET/12), di 6 CFU pari a 36 ore di corso.

Per quanto riguarda invece gli esempi tratti dagli elaborati di madrelingua stranieri, si tratta di esempi estrapolati sia dal *corpus* online VALICO, dell'Università di Torino², sia dalle prove scritte PLIDA³ (vale a dire l'esame della Società Dante Alighieri che certifica la conoscenza della lingua italiana da parte di madrelingua non italiani) di livello tra A2 e C1, somministrate dal Centro certificatore dell'Università degli studi di Messina. Tutte le prove, L1 e L2, sono state anonimizzate.

Mentre degli elaborati di studenti universitari italiani (sia detto alla svelta, anche se una di loro è in realtà madrelingua francese, in Erasmus in Italia) fornirò anche qualche dato quantitativo, degli elaborati di madrelingua non italiana fornirò soltanto qualche rilievo qualitativo di raffronto. Lo scopo del mio intervento non è comunque statistico né pretende di essere minimamente esaustivo o rappresentativo di un campione (decisamente troppo esiguo), bensì mira a fornire qualche spunto di riflessione su alcuni fenomeni ricorrenti, nell'arco cronologico e nel gruppo di apprendenti considerati, specificamente negli ambiti morfosintattico e pragmatico-testuale (e, in subordine, anche lessicale).

Laddove ritenuto necessario, verranno commentati anche esempi fuori dal *corpus*.

La tabella 1 contiene i dati principali del *corpus* degli studenti italiani.

¹ Università di Messina.

² <http://www.corpora.unito.it/valico/valico.php>.

³ <https://plida.it/>.

Tabella 1. Corpus degli elaborati di studenti universitari italiani

Anno	Tot elaborati	Elaborati con criticità
2017	22	10 (45,5%)
2018	28	17 (60,7%)
2019	28	19 (67,9%)
tot	78	46 (59%)

Come si vede, il 59% degli studenti esaminati commette un numero più o meno considerevole di errori negli elaborati scritti, o, se si preferisce il bicchiere mezzo pieno, il 41% degli elaborati è privo d'errori. Ma, come dicevo, la statistica non è tra gli scopi del mio discorso, anche perché non conta tanto la presenza o meno di errori, quanto la densità e soprattutto la qualità di errori per ogni elaborato.

2. IL CONCETTO DI ERRORE E GLI ERRORI PIÙ FREQUENTI

Sono ben conscio dell'inadeguatezza sommaria (perché eccessivamente sintetica e accorpante forzatamente categorie inconciliabili di fenomeni) e dell'antiscientificità dell'etichetta *errore*, sebbene qui non possa, per motivi di spazio, tratteggiare distinzioni più sottili tra forme non riconosciute dal sistema, forme prevedibili e analogiche ma non accettate dal sistema e forme di sistema ma favorite in alcune varietà piuttosto che in altre. Etichetto pertanto, per brevità, come *errori* tutte le forme e i costrutti non riconoscibili come adeguati al modello di testo scritto proposto, cioè quello argomentativo e quello espositivo, rinviando, tra l'altro, alla nutrita bibliografia di Salvatore Claudio Sgroi per una filosofia e una filologia dell'errore in italiano oggi (Sgroi, 2007, 2010, 2012, 2015a, 2015b, 2016, 2018a, 2018b; Rossi 2019a, 2019b). Si osservi qui soltanto che gran parte degli errori di seguito commentati rientra a pieno titolo nella tipologia di *interlingua*, o, se si preferisce, in quella del tutto limitrofa di *italiano popolare*, o *semicolto* (Bruni, 1978; D'Achille, 1994, 2010; Malagnini, 2007; Berruto, 2012, 2014; Testa, 2014; Fresu, 2014, 2016; Trifone, 2017; Rossi, 2017a, 2017b, 2018; Berruto, Cerruti, 2019). Dato dunque come obiettivo dell'acquisizione (e dell'apprendimento) l'italiano definito come *standard*, i fenomeni devianti dallo standard osservati negli elaborati rappresentano fasi di approssimazione più o meno avanzata allo standard di riferimento (cioè l'italiano scritto in situazione di formalità medio-alta). Colpisce, naturalmente, il fatto che a fasi di interlingua così arretrate si trovino ancora studenti a metà, o a conclusione, della carriera universitaria (alcuni esempi fuori *corpus* sono tratti da tesi di laurea, talora magistrale). In altre parole, provando per un attimo a generalizzare i dati raccolti negli elaborati, non interessa qui tanto lo spostamento del baricentro della norma (grammaticale dell'italiano colto), dato per scontato (dal momento che non sono certo stati qui considerati come errori fenomeni del cosiddetto *neostandard*, o *italiano dell'uso medio*), quanto la considerazione che l'insieme dei semicolti (o, se si preferisce, degli scriventi che si trovano in fasi interlinguistiche ancora molto distanti dallo standard cui ambiscono) sembri essersi dilatato rispetto a quanto abitualmente supposto⁴.

⁴ Oltre a tutti i titoli già citati a proposito dell'italiano popolare, si aggiungano qui quelli che fanno riferimento agli sconcertanti risultati OCSE sull'analfabetismo funzionale degli italiani (D'Agostino, 2015;

Non sfuggirà il fatto che utilizzi *interlingua*, termine chiave della glottodidattica dell'italiano L2, per riferirmi anche a scriventi L1. Sono infatti persuaso (e del tutto d'accordo con Tarallo, 2019) della produttività di una didattica (anche universitaria) che parta dalla fenomenologia dell'errore considerato come fenomeno di interlingua, e quindi del fatto che il cosiddetto italiano popolare o dei semicolti, tutt'altro che scomparso ma oggi più vivo che mai (Berruto, 2014), altro non sia che un insieme di fenomeni interlinguistici. Ma se il polo L2 (la lingua *target*) di questa interlingua è indubitabilmente lo standard scolastico, quale sarebbe la L1 di partenza? In alcuni casi è il dialetto o l'italiano regionale (come in taluni miei studenti calabresi e siciliani), ma nella maggior parte dei casi è un amalgama non facilmente districabile (come spesso, a non dir sempre, avviene nelle lingue umane) tra dialetto, italiano regionale e, di nuovo, italiano popolare, parlato e scritto, oltreché da taluni miei studenti, dalle loro famiglie e dal loro gruppo di pari (sulla vitalità del dialetto oggi, specialmente in Sicilia, in Campania e in Calabria, cfr. soprattutto Sottile, 2018; De Blasi, 2019; Mendicino, Pranterà, 2019).

Diciamo subito che i due macrotipi di errore che ricorrono in tutti gli elaborati emendabili sono relativi all'uso della punteggiatura e alla macrosintassi, o sintassi del periodo, vale a dire le due facce della medesima medaglia pragmatico-testuale: la punteggiatura riflette infatti la progettazione del testo, che vacilla per la scarsa capacità di andar oltre la gittata di un periodo monoclausola. Gli errori più diffusi sono, cioè, anticipando le conclusioni, di microprogettualità e di sintassi non proposizionale, o additiva, per riprendere la terminologia di Raffaele Simone. Lo stile proposizionale è quello tipico dei testi (scritti) propriamente detti, ovvero un insieme di proposizioni «tanto più significative quanto più sono interrelate tra di loro». Lo stile proposizionale

è analitico, cioè tende ad analizzare le idee e gli eventi nei loro componenti, e a dare a ciascuno di questi fattori un nome, stabilendo poi, nel discorso, relazioni precise tra i diversi elementi così messi in evidenza; [...] è strutturato, perché tende a dare a ogni elemento un suo peso gerarchico nell'insieme, e a disporre tutto il resto in posizioni e con ruoli nettamente diversi rispetto a quello del fattore principale; [...] colloca questi dati nel tempo e nello spazio, collegandoli tra loro e con il contesto extra-linguistico mediante una rete di riferimenti che stabiliscono connessioni reciproche; [...] è referenziale, perché dà nomi (a persone, oggetti, entità, luoghi ecc.), in modo che ciascun nome rappresenti un ruolo, e operi come potenziale motore di eventi e azioni (Simone, 2000: 128-135).

Viceversa, lo stile non proposizionale

è generico, perché non scompone il contenuto del pensiero in elementi distinti, ma si limita a evocarlo globalmente, lasciandolo inanalizzato e indistinto; [...] è vago dal punto di vista referenziale, in quanto non designa individui, ma solo categorie generali indifferenziate; [...] per conseguenza non dà nomi alle cose, ma allude, usando 'parole generali', entro le quali si può includere quello che si vuole [...]; rifiuta la struttura [...]; non usa gerarchia alcuna tra le informazioni che presenta, lasciando all'interlocutore il compito di crearsene una (*Ibidem*; sui medesimi temi cfr. anche Simone, 2012; Rossi, Ruggiano, 2013; 2019).

Gli studenti oggetto delle osservazioni qui presentate, in altre parole, non riescono a gerarchizzare le informazioni, tendendo a metterle tutte sullo stesso piano, forse per influenza dell'andamento giustappositivo e discontinuo del parlato⁵. In un quadro siffatto, coerenza e coesione sono i principi testuali infranti più frequentemente.

Prima però di passare al commento degli errori sintattici più frequenti, va spesa qualche parola sulla presenza, seppur limitata, di errori ortografici, negli elaborati qui considerati. I più comuni sono quelli dell'apostrofo, omesso o di troppo, dopo *un*, femminile o maschile, e tra *qual* e *è* (*qual'è*)⁶, e del mancato riconoscimento tra accento acuto e grave nei tipi *é* per *è*, *perchè* per *perché*. Ma si arriva anche a forme come *va'* per la terza persona del presente indicativo del verbo *andare* («Raccontami, se ti va', com'è la situazione nel tuo Paese», 2018); *ridimensionare* (2018); *vent'enne* (2019). Una presenza limitata, come si diceva, e cionondimeno significativa, se si considera l'utenza (universitaria). È più che legittimo credere, poi, che la frequenza sarebbe stata molto più alta, se si fossero considerati elaborati scritti a mano piuttosto che al computer (cioè con la consueta modalità di segnalazione e correzione dell'errore). Tale considerazione, tra l'altro, invita a riflettere su uno degli elementi di disparità tra la valutazione dei compiti degli italiani e quella degli stranieri, dal momento che le prove PLIDA di questi ultimi sono, come da regolamento, manoscritte e dunque con una soglia dell'errore ortografico plausibilmente più elevata rispetto a prove digitate.

Da un carotaggio su una ventina di test PLIDA (Messina, 2015-2019) relativamente all'abilità "Scrivere" e su alcune stringhe di ricerca ricavate dal *corpus* VALICO, e dal successivo confronto degli errori più comuni negli scriventi stranieri con quelli nel *corpus* di 78 scriventi universitari, è stata elaborata la tabella 2, nella quale i segni + e - indicano la maggiore o minore frequenza dell'errore (++ indica una frequenza particolarmente spiccata).

Tabella 2. *Errori presenti nel corpus degli studenti universitari italiani (L1) e negli elaborati scritti di madrelingua non italiani (L2)*

Criticità	L1	L2
Ortografia	- (videoscritti)	+ (manoscritti)
Interpunzione (virgola tra soggetto e predicato e altro)	++	+
Articolo/assenza di articolo	-	+
Morfologia: desinenze di persona verbale	-	+

⁵ Sull'estensione dei modismi del parlato allo scritto, sull'incapacità degli studenti di districarsi tra le due modalità comunicative e sull'importanza, dunque, di una didattica scolastica e soprattutto universitaria che abitui gli studenti a confrontarsi con la variabilità diamesica cfr. Prada, 2016. Sulle criticità del concetto stesso di variazione diamesica, e sull'eventuale utilità di disporre le differenze di "stile" comunicativo sull'asse diafasico, piuttosto che su quello diamesico, nella sociolinguistica più aggiornata, cfr. Pistolesi, 2015, 2016; Berruto, Cerutti, 2019: 146-150. Taluni mettono in relazione il "nuovo" stile non proposizionale e le contaminazioni tra scritto e parlato (la scrittura cosiddetta *liquida*: Fiorentino, 2011, 2014) con le "recenti" forme di testualità telematica e interattiva (Internet, messaggistica ecc.), anche se la fenomenologia qui presentata, come si vede, si ravvisa in forme scritte esterne alla rete e comunque, pur ammettendo un'ovvia contaminazione intermediale, il mondo del web è talmente ricco, variegato e complesso da non consentire alcuna rassicurante *reductio ad unum*: per una prima e rapida panoramica su questi problemi cfr. Rossi, Patota, 2018b.

⁶ Com'è noto, *qual'è* non sarebbe assolutamente da considerarsi come errore, ma forma standard dell'italiano d'oggi, secondo Sgroi (2016: 288-289 *et passim*).

<i>C'è/è</i> : scambio tra <i>essere</i> presentativo e <i>essere</i> copula	-	+
Ausiliari assenti o scambiati	-	+
<i>Consecutio temporum</i>	+	++
Abuso dei possessivi	+	++
Scambio di pronomi (<i>lo/ le/ gli</i> ecc.; molto frequente negli italiani <i>gli</i> per <i>le</i>)	+	++
Microsintassi (scambio o omissione di preposizioni, oggetto preposizionale, reggenze verbali ecc.: quasi tutti gli italiani scrivono <i>riguardo</i> + <i>ogg.</i> , anziché <i>riguardo a</i> ecc.)	+	++
Macrosintassi e testualità (microprogettualità del periodo, disposizione delle informazioni, stile non proposizionale ecc.)	++	+
Pronomi relativi	+	+ (perlopiù per influenza della L1: <i>chi</i> al posto di <i>che</i> e <i>il quale</i> senza articolo)
Accordo e coreferenza	+	++
Stile additivo e non gerarchico	+	+
Ordine dei costituenti	-	+ (perlopiù per influenza della L1, soprattutto con <i>anche</i> e <i>sempre</i>)
Errori lessicali (una parola al posto di un'altra, collocazioni, solidarietà lessicale ecc.)	+	++
Ridondanza, prolissità e plastismi ⁷	++	+

Com'è prevedibile, alcuni errori sono pressoché esclusivi dei madrelingua non italiani, in quanto rappresentano approssimazioni interlinguistiche. Appartiene a questa categoria gran parte degli errori morfologici, microsintattici e lessicali, dalla presenza/assenza dell'articolo allo scambio degli ausiliari, dall'erroneo uso di desinenze verbali agli errori d'ortografia, con le precisazioni fatte sopra. Tuttavia la maggior parte degli errori si rileva anche negli elaborati di madrelingua italiani, sebbene con minore

⁷ Con plastismi (secondo Castellani Pollidori, 1982, 2002) intendo certa inconsapevole estensione all'italiano scritto medio-alto d'ambito non burocratico di termini e perifrasi d'uso consueto (vuoi della lingua dei media, vuoi di quella burocratico-amministrativa, vuoi di certi ambiti settoriali in qualità di tecnicismi collaterali). L'effetto è talora, negli elaborati qui considerati, quello dell'antilingua di calviniana memoria (Calvino, 1965). Giusto per dare un assaggio (ma il lessico e la fraseologia esulano dagli obiettivi della trattazione presente): «Quanto sta verificandosi negli ultimi giorni, non è altro che **la punta di un gigantesco iceberg** da anni nascosto, ma che in fondo, ogni qual volta emerge, **pesa come un macigno**» (2017: quali metafore e similitudini sono più banali, e pure tanto amate dai giornalisti, di *punta di un iceberg* e *pesare come un macigno*?); «Nevins ha parlato con Gansa che però **si approccia** alla serie una stagione per volta» (2017: *approcciarsi* 'accostarsi, avvicinarsi' è ricalcato sull'inglese *to approach*, e molti dei plastismi sono anglismi); «qui è opportuno **attenzione** quanto il flusso migratorio sia stato vantaggioso a livello demografico» (2017). Davvero calviniano sembra il seguente periodo di antilingua, in preteso stile di plastica da verbale di polizia: «La protagonista, ritenuta una presenza eccessivamente ingombrante, sarà **oggetto di tentato omicidio per affogamento** sulle rive del fiume Adige» (2017). Inoltre, pressoché tutti gli studenti italiani optano per i plastismi *tematica* e *problematica*, in luogo di *tema* e *problema*.

frequenza. Spiccano, tra questi, gli errori lessicali e di reggenza preposizionale, su cui però non ho tempo qui di intrattenermi.

Ma l'elemento notevole della tabella 2 è rappresentato dalle tre righe in grigio, che debbono costituire un campanello d'allarme sulle capacità comunicative degli italiani. Si tratta di errori che nei miei studenti universitari compaiono con maggior frequenza rispetto agli esaminandi PLIDA. Ho già anticipato che in realtà gli errori di punteggiatura non vanno visti in autonomia, bensì all'interno del più complesso fenomeno sintattico-pragmatico-testuale della disposizione delle informazioni all'interno del periodo. Un primo ordine di errori riguarda la dilagante presenza, negli italiani, della virgola tra soggetto e predicato e, meno spesso, tra predicato e oggetto, in assenza di incisi. Com'è noto, questo errore deriva dalla sovraestensione delle funzioni comunicativa (informativo-illocutiva) e prosodica della punteggiatura, a scapito delle funzioni sintattica e testuale. O, per meglio dire, della riproduzione nello scritto dell'andamento tonale del parlato, che prevede un sensibile abbassamento della frequenza fondamentale (F0) nel passaggio dal *topic* al *comment* e dal *comment* all'appendice di *comment*⁸.

Un secondo ordine di problemi interpuntori riguarda invece la sovraestensione della virgola (detta *virgola splice*) a scapito del punto e virgola, dei due punti o del punto fermo, nel passaggio da un piano all'altro del discorso in presenza di segnali discorsivi o connettivi cosiddetti forti (*infatti, tuttavia* ecc.) o comunque in casi di vistosi cambiamenti di snodo sintattico o tematico⁹; l'uso eccessivo dei due punti, che denota l'incapacità di integrare uno o più elementi nella sintassi della frase; e infine l'assenza della virgola in presenza di incisi (prima, dopo o sia prima sia dopo l'inciso), di subordinate preposte alla principale, di relative non restrittive ecc. In alcuni degli esempi sotto commentati vedremo anche alcune di queste criticità interpuntorie. Qui cito soltanto un esempio di due punti, particolarmente significativo perché è combinato con la coscienza metalinguistica (stavolta impeccabile) di non saper gestire la gittata del testo (che infatti viene spezzato dai due punti, superflui, piuttosto che linearizzato e integrato): «Le maggiori difficoltà che incontro nell'uso della lingua italiana scritta sono: la stesura di articoli molto lunghi» (2019).

Va rilevato che le prove scritte del PLIDA sono concepite per essere sintetiche e che la gran parte dei periodi da me riscontrati è monoclausola o biclausola, donde il minor uso di segni di punteggiatura (a parte il punto fermo) e di connettivi subordinanti, con conseguente abbassamento della soglia dell'errore. Tutto ciò considerato, resta però il dato della migliore tenuta testuale, in termini di coerenza, coesione e disposizione delle informazioni, degli scritti L2 rispetto a quelli L1.

3. CASI ESEMPLARI

Seguirà l'esemplificazione di alcuni errori ricorrenti e significativi negli ambiti della morfosintassi e della testualità, da considerarsi quelli più problematici, come già anticipato, nella lingua scritta degli studenti considerati. Non saranno approfonditi, dunque, tutti i fenomeni elencati nella tabella. Qua e là, nei brani citati, si coglieranno

⁸ Sul *topic* e il *comment* cfr. anche *infra* (nota 11). Sulla punteggiatura dal punto di vista della linguistica testuale e della pragmatica, oltreché della sintassi, cfr. la corposa bibliografia di Angela Ferrari (almeno Ferrari, 2019; Ferrari *et al.*, 2018; Ferrari, Lala, Pecorari, Stojmenova, Weber, 2019) e Fornara, 2010. Emerge in tutta la sua evidenza, dai riferimenti bibliografici appena citati e dalle criticità degli elaborati commentati, il disinteresse della scuola e dell'università per la dimensione pragmatica della lingua.

⁹ Sulla virgola *splice* cfr. almeno Demartini, 2019; De Martini, Ferrari, 2019.

anche errori lessicali e comunque la compartimentazione tra paragrafi è solo di massima, non escludendo richiami da un tipo d'errore a un altro. Al lessico e alla fraseologia, in effetti, varrebbe la pena di dedicare, magari in altra sede, maggiore attenzione, dal momento che un'ampia parte di responsabilità del fallimento comunicativo di molti enunciati è proprio da attribuirsi alle scarse abilità lessicali degli studenti.

Gli esempi tratti dagli elaborati sono stati trascritti fedelmente, senza alcun aggiustamento, a parte l'aggiunta del neretto, che contrassegna, all'occorrenza, le forme oggetto d'analisi. Come già anticipato, ciascun esempio è seguito, tra parentesi, dall'indicazione dell'anno di stesura, eventualmente preceduto da una lettera maiuscola, se è necessario distinguere scriventi diversi (o uno stesso scrivente, se la lettera è la stessa) del medesimo anno.

3.1. *Pronomi relativi*

Tra gli errori più frequenti nella tenuta testuale e informativa degli elaborati scritti in oggetto si segnalano i cambi di progetto, come il seguente:

ho avuto l'opportunità attraverso uno stage a Rouen in Normandia di partecipare ad un corso, **grazie al quale** una volta tornata in patria **mi ha fatto avere** un discreto successo sia durante l'esame di certificazione di lingua francese B1, sia durante l'esame ESABAC (2019).

In casi simili, spesseggia l'incapacità di gestire i meccanismi di coesione anaforica, e in particolare la serie dei pronomi relativi. Nel brano, infatti, il relativo corretto avrebbe dovuto essere *il quale* (o *che*), a meno di non cambiare il verbo in *ho avuto*.

Le relative costituiscono una notevole *crux desperationis* per i nostri studenti madrelingua, molto più che per gli stranieri. Uno specifico errore sintattico esclusivo degli L1, per la mia esperienza (e non studiato fino a questo momento, mi pare), consiste nell'adozione di *il quale* polivalente, come connettivo tuttotfare, alla stregua del noto *che* (sulla cui smisurata bibliografia cfr. almeno Fiorentino, 1999, 2007, 2010):

Da sempre covo una smisurata passione per i libri, soprattutto per i classici greci e romani, **per il quale** il vostro esercizio è ben rinomato. Conosco la sua biblioteca fin da quando ero piccolo e sogno di lavorarci da sempre, vista la vasta gamma di diverse tipologie di lettura che essa offre, dai romanzi gialli agli horror, passando per quelli di avventura e i romanzi rosa, per poi concludere **per** i più moderni fumetti giapponesi, **il quale anche per questi** provo una grande passione (A, 2019).

sarebbe un ottima idea quella di organizzare degli incontri con vari autori, **del quale** mi occuperei personalmente dell'organizzazione e coordinamento delle varie interviste o conferenze stampa (A, 2019).

sono stato il responsabile della biblioteca scolastica alle medie, **con il quale** ho organizzato numerose campagne per la promozione della cultura, mettendoci anche la faccia quando bisognava prendere critiche (B, 2019).

Gli errori più comuni che mi capita di commettere quando scrivo, o per lo meno **alla quale** devo prestare più attenzione, sono in primo luogo: la punteggiatura tra cui soprattutto l'utilizzo del punto e virgola, e gli accenti come nel caso di "ne" o "né". In secondo luogo rientrano, l'utilizzo dei

pronomi. A volte per leggerezza mi capita di utilizzare il pronome maschile “gli” in riferimento ad una persona o cosa di **sexso** femminile (C, 2019).

Mentre negli ultimi due esempi sembrerebbe trattarsi di un banale errore di accordo maschile/femminile, nei primi due, e soprattutto nel primo, è evidente come lo scrivente interpreti *il quale* come un indistinto connettivo di ripresa anaforica, addirittura ribadito da un secondo anaforico (*questi*) nel primo esempio. Sempre nel primo esempio, anche *per il quale* presenta un problema di accordo (o di indistinzione anaforica), mentre *concludere per*, in luogo di *con*, rappresenta un errore di reggenza preposizionale.

Il caso di *il quale*, *per il quale*, *del quale* ecc. non è molto distante da quello del noto *che* polivalente, come per esempio in quanto segue:

Lo stupore non va tanto a lui che si propone con un certo tipo di personaggio, cioè, propone quello che è, ma **che** la gente necessiti di un uomo del genere per tranquillizzarsi (2017).

Che è un generico connettivo che si collega alla reggente «Lo stupore non va tanto a lui», sostituendo dunque un atteso *al fatto che*, e denota la perdita di controllo sintattico (microprogettualità) in seguito alla prima serie di relative («che si propone», «quello che è»), delle quali viene riproposto, a mo' d'eco, il medesimo elemento: *che*.

Non mancano neppure casi di *che* utilizzato come pronome relativo indiretto: «Arrivare a simili precauzioni, senza dubbio, avrebbe ulteriormente scavato un solco, verso il basso, nel violento e degradato mondo **che** ci troviamo a vivere oggi» (2018: *che* 'in cui'). Un caso di *il quale* come pronome indiretto sarà commentato subito sotto, mentre nel paragrafo 4.1. vedremo altri due casi di *che* indiretto nella lingua pubblica.

La preferenza accordata a *il quale*, piuttosto che a *che*, in molti elaborati, è dovuta probabilmente alla volontà di rifarsi a certo formalismo scolastico d'altri tempi, che invitava, in certi contesti, a preferire la forma meno comune (*il quale*) a quella più comune.

Si sorvola sugli altri errori dei brani citati, come per esempio *sexso* in luogo di *genere* (grammaticale: «cosa di sesso femminile»).

Un paio di esempi fuori dal *corpus*:

Il signor Bennet, pacato e silenzioso capo famiglia che utilizza il silenzio come arma di difesa contro la moglie frivola, **la quale** unica occupazione è quella di trovar marito alle sue cinque figlie Jane, Elizabeth, Mary, Catherine e Lydia ognuna di loro con un carattere e inclinazioni diverse (tesi di laurea triennale in Lingue, 2017).

Al pronome relativo obliquo (*la cui unica occupazione*, oppure *l'unica occupazione della quale*) viene sostituito il pronome diretto *la quale*.

Anche i pronomi relativi doppi possono creare qualche problema: «Un augurio di buone feste da passare con **chi** vuoi bene» (SMS di un laureato, fuori *corpus*). Sfugge qui la regola secondo la quale il relativo doppio *chi* non ammette il doppio caso obliquo: con *chi ami*, ma con *la persona alla quale* vuoi bene.

Negli elaborati L2 da me considerati, anche in base a carotaggi dal *corpus* VALICO, gli errori legati alle relative, o alle completive, non sono minimamente riconducibili a questa fenomenologia, bensì a prevedibili fenomeni di interlingua come l'uso di *chi* in luogo di *che*: «c'è un uomo **chi** sembra cattivo», «la ragazza **chi** era seduta» (VALICO); o l'uso di *quale* privo dell'articolo: «la città **in quale** si cominciò l'insurrezione» (VALICO).

La gestione difficoltosa delle relative e l'uso frequente del *che* (o *il quale*) polivalente costituiscono fenomeni sui quali varrà ancora la pena di lavorare, per approfondimenti futuri. Basti qui aggiungere che, a conferma della scarsa accettazione del fenomeno tra i tratti del neostandard (e dunque a conferma della sua valutazione come tratto ancora ritenuto substandard, o popolare), nel sondaggio condotto da Nicola Grandi sul gradimento di certi fenomeni dell'uso medio da parte di studenti universitari, la varia tipologia del *che* polivalente è in cima alle percentuali della sanzione sociale, sia nella lingua formale sia in quella informale, ovvero «il *che* polivalente [è] ancora percepito con un certo disagio dal campione analizzato» (Grandi, 2018: 18). Va peraltro sottolineato che la sanzione di un fenomeno individuato in un testo e l'uso (evidentemente inconsapevole) di quel medesimo fenomeno non sono necessariamente allineati, e questo anche indipendentemente dalla differenza del campione studentesco selezionato: uno/a stesso/a studente, in altre parole, potrebbe biasimare l'uso di un fenomeno, senza rendersi conto di usarlo lui/lei stesso/a (come, tra l'altro, accade spesso, secondo la mia esperienza, nelle dislocazioni).

3.2. Gerundio

Numerosi esempi potrebbero essere portati sull'abuso del gerundio, vuoi per la mancata identità di soggetto con il verbo reggente (nei casi richiesti dalla norma), vuoi per usi paraipotattici, vuoi per l'assenza della virgola tra gerundiva e reggente. Mi limiterò a pochi casi. Il primo denota, ancora una volta, l'assoluta incapacità di disporre le informazioni all'interno del testo e di controllare la sintassi della frase complessa:

Ha con il *Muslim bun* toccato il fondo, ha, incontrando le paure viscerali e il pensiero semplicistico dell'elettore medio, fatto coincidere la religione con il terrorismo, **vietando** l'ingresso negli USA è quello del divieto di ingresso per le persone provenienti da sette Paesi a maggioranza musulmana (Iran, Iraq, Sudan, Siria, Libia, Somalia e Yemen) **creando** il sillogismo musulmano-terrorista. Il provvedimento prevede un **corollario variegato**, questo era solo per citare un esempio (2017).

A parte l'assoluta impossibilità di decodificare il fantomatico «corollario variegato» a conclusione del testo e la virgola al posto del punto e virgola o meglio del punto prima dell'incapsulatore anaforico (*questo*), da che dipende il gerundio *creando*? Qual è la conclusione del nuovo periodo (attaccato al precedente senza alcun segno interpuntivo) che inizia con «è quello del divieto di ingresso»? L'assenza del punto prima di «è quello», tra l'altro, rimette in discussione anche la congruità del gerundio «vietando l'ingresso», altrimenti standard.

Pertanto in quanto amante dell'arte e della cultura e avendo conoscenze in ambito comunicativo, rimango in attesa di una sua comunicazione favorevole per un incontro e **avere** la possibilità di testare le mie qualità, **prendendo** in considerazione la mia candidatura (2019).

Il soggetto di *prendendo* dovrebbe essere *io*, ma la coreferenza tra subordinate implicite e reggenti naufraga forse già a partire da *avere*, del quale non si capisce se il soggetto sia *io* («rimango in attesa di... avere»), oppure il destinatario della lettera («rimango in attesa»)

che lei abbia «la possibilità di testare» ecc., nel qual caso la coreferenza di *prendendo* sarebbe stata corretta).

[...] tutti noi giudici, abbiamo vissuto questo percorso con grande entusiasmo, **regalandoci** forti emozioni e molto coinvolgimento (2019).

Chi ce li ha regalati?

Le subordinate participiali condividono con le gerundive il destino di ingenerare, negli studenti, periodi substandard, per esempio paraipotattici come il seguente: «**Diventata** adulta, **ed** anche per lei vale la regola del matrimonio combinato» (2017).

3.3. Ridondanza (*pleonasmii ecc.*)

Numerosi sono anche gli esempi di ridondanza, anch'essi pressoché esclusivi degli elaborati L1. Tra questi figurano ancora una volta le relative, scarsamente dominate, come nell'esempio seguente: «È difficile da accettare e non si vuole affrontare la realtà, **questa che**, invece, si è tristemente compiuta» (2018). Non ci si accontenta qui della presenza dell'antecedente (*la realtà*), che si sente l'esigenza di ribadire con un deittico/anaforico (*questa*).

Il fenomeno va visto in parallelo con l'immanentizzazione della scrittura (sulla spinta del parlato) mediante forme a metà tra valore deittico e valore anaforico e con la tendenza alla perdita del valore determinativo dell'articolo a favore di sintagmi deittico-anaforici quali *quello che* (D'Achille, 2016: 176-177; Rossi, Ruggiano, 2019: 62, 105-106; sui meccanismi forici e deittici tra scritto e parlato cfr. almeno Pecorari, 2017 e Korzen, 2001): «In un momento socioeconomico di grande deficit sembra assolutamente svantaggioso assumersi **quello che viene definito** un onere gravoso» (2017). Comprendo che la pseudorelativa possa qui fungere da strategia modalizzante, epistemica, per prendere le distanze dall'*onere gravoso*, sottolineando che tale etichetta è quella attribuita dalla gente comune, o dalla stampa, ma forse non condivisa dallo/a scrivente. Ma siamo davvero sicuri che non rappresenti, invece, un uso irriflesso di una circonlocuzione ridondante che sta soppiantando progressivamente ora il semplice articolo, determinativo o indeterminativo, ora il pronome relativo?

Analogamente:

Sarà forse che l'uomo ancestrale **quello che** prende a clavate il vicino di spelonca non è mai stato sostituito dall'uomo moderno rimanendo nella sua psiche come forte archetipo? (2017).

Qui, anche a causa dell'assenza delle virgole a segnalare l'inciso, l'impressione è che *quello che* altro non sia che un modo alternativo (e rallentato) per rendere la semplice relativa: «l'uomo ancestrale che prende a clavate». In casi simili (tanto frequenti, anche nel parlato e nello scritto dei media) non siamo di fronte alla funzione della doppia identificazione del *topic* tipica delle frasi pseudoscisse¹⁰, bensì a semplice ridondanza.

¹⁰ Come per esempio nelle frasi pseudoscisse (perfettamente funzionali all'identificazione del destinatario, Salvini, in netta contrapposizione alla mittente, Murgia), conclusive della lettera di Michela Murgia a Matteo Salvini: «forse le sarà altrettanto chiaro che è lei, signor Ministro, quello distaccato dalla realtà. Tra noi due è lei quello che non sa di cosa parla quando parla di vita vera, di problemi e di lavoro» (repubblica.it, 18.4.2019). In questi casi, a differenza di quelli dei nostri elaborati, la pseudoscissa, e la pseudoscissa inversa, serve a istituire una sorta di eguaglianza tra il tema e il rema, tipica delle frasi

Tra gli altri tipi di pleonaso, molto comuni sono quelli con i clitici di ripresa *ci* e *ne*:

Un punto di partenza ben radicato nella cultura statunitense e che ha persino una data, il 1791. Il Secondo Emendamento, così si chiama il fulcro della questione, e gli Stati Uniti **su di esso ci** hanno costruito la loro storia (2018).

Aspettavo da mesi questo giorno, questa finale **alla quale ci** tenevo esser presente (2019).

Sono completamente d'accordo sul fatto che ogni situazione sia **propria a se stessa**, ma all'interno **del mio bagaglio** culturale, la deontologia professionale e l'etica del rispetto, **ne** occupano un grosso spazio (2019).

Nel secondo esempio, si rileva anche l'assenza della reggenza preposizionale *a: ci tenevo a*. L'ultimo esempio si lascia invece apprezzare anche per la locuzione «propria a se stessa», in luogo di *un caso a sé*.

Inutile dire che in dislocazioni siffatte non agisce la funzionalità della messa in rilievo del *topic* o del *comment*, ma il solito prevalere della microprogettualità in assenza di un controllo su periodi di media complessità¹¹.

Un ultimo esempio, fuori dal *corpus*, di *ne* (tra l'altro) pleonastico:

I giovani d'oggi, sono talmente **assuefatti dal** mondo virtuale, **di cui** parte integrante **ne** sono i videogames, che non riescono più a delimitare il confine tra ciò che è percepibile [*sic*], concreto, tangibile e di conseguenza reale **contrapposto a** ciò che è illusione, fantasia, virtuale (elaborato universitario, 2017).

Qui si usa correttamente il relativo obliquo (*di cui*), pur non dominandone l'uso, tanto che si sente il bisogno di riprenderlo pleonasticamente con il pronome *ne*. Inoltre, l'aggettivo *assuefatti* viene probabilmente scambiato per un participio passato (a causa dell'uscita in *-atti*), tanto che la reggenza agentiva *da* scalza la reggenza corretta *a*; spicca infine la conflazione tra due costrutti diversi: *confine tra A e B / A contrapposto a B*.

Non sorprende la difficoltà d'uso del clitico *ne*, negli studenti, dal momento che si tratta della forma pronominale che viene acquisita più tardi, sia come L1 sia come L2, anche in virtù della sua polisemia (partitivo, genitivo, locativo, desementizzato in verbi pronominali ecc.: Ballarin, Nitti, 2019). Stupisce semmai (oltre alla solita estensione agli studenti universitari di errori forse un tempo propri della scuola dell'obbligo) la scarsa o nulla attenzione dedicata a questo pronome da parte delle grammatiche scolastiche.

identificative, nella terminologia di Micheal Halliday: «This kind of clause is known as *thematic equative* [...], because it sets up the Theme + Rheme structure in the form of an equation, where Theme = Rheme. The particular clause type that is being exploited to form a thematic equative is the identifying clause» (Halliday, Matthiessen, 2004: 69). L'uso ridondante, e dunque inutile, di *quello che* è molto comune nel parlato (forse per prendere tempo durante la progettazione del discorso, oppure per un'eccessiva cautela nell'esprimere certi concetti) e nei giornali (soprattutto nel discorso diretto riportato): «con l'obiettivo di valorizzare quelli che sono i luoghi più belli della città» (repubblica.it, 9.3.2019); «Si tratta di una circostanza gravissima, che deve indurre ad una riflessione seria ed approfondita su quelli che sono i metodi di creazione del consenso e di gestione della cosa pubblica» (corriere.it, 26.4.2018).

¹¹ Nella sterminata bibliografia sulle dislocazioni, sulla sintassi marcata, sui meccanismi di messa in rilievo e sui concetti di *topic* e di *comment* ci si limita qui al rimando a Rossi, 1999, 2005, 2016a, 2016b.

Anche il possessivo può essere pleonastico:

facendone emergere i **suoi** segreti (2018);
del quale ho avuto modo di apprezzare le **sue** esibizioni (2019).

Dovendo analizzare però anche i contro, questa sua voglia di voler per forza di cose provare tutto, ma anche sicuramente la **sua** poca preparazione con **il quale** ha iniziato il percorso all'interno del nostro talent, lo ha portato spesso ad eseguire performance al di sotto della qualità media degli altri concorrenti (2019).

Negli ultimi due casi, oltre alla solita difficoltà di gestire la gittata sintattica del periodo, specialmente in presenza dei pronomi relativi (nel secondo esempio c'è anche un errore nell'accordo di genere: *il quale* al posto di *la quale*), si noterà come il possessivo sia superfluo; nel primo esempio, *suoi* duplica il mal gestito *ne*. Data certa spiccata tendenza a largheggiare nei possessivi, anche in contesti sintattici meno problematici di questi qui sopra («**gli** veniva confutato il **su**o volere» (2017: su cui cfr. anche nota 12); «Giosuè metteva l'anima nella **sua** voce», 2019; a volte il pleonaso si estende a un mal gestito *proprio*: «quello che più mi ha colpito di Giosuè è stata la **propria** fanciullezza», 2019), non si esclude l'influenza del noto calco morfosintattico dall'inglese (di preta marca “doppiaggese”), consistente nell'estendere all'italiano l'obbligatorietà del possessivo nel tipo *I wash my hands* → (*mi*) *lavo le mie mani* (Sileo, 2018: 35-37, 134-141).

Il caso di ridondanza seguente è dovuto, tra l'altro, a lacune lessicali, fraseologiche e semantiche:

Eutanasia attiva e passiva squarciano di fatto le opinioni a metà, tra credenti e non, tra credenti e credenti stessi. C'è chi **deliberatamente desidera** disporre di sé e chi crede che una tale possibilità non **debba avere ragion d'essere**. È chiaro che si parli di morte legale-vitale di un individuo, con annessa eventuale compartecipazione, sia essa concausale o accessoria. Ma è davvero il caso di posticipare tale legge o tanto più prolungarne i silenzi? **Poter decidere** ex ante del proprio trattamento terapeutico, **secondo volontà**, è un diritto. Così come lo è **poter** disporre di una attenta e precisa legislazione che **programmaticamente** risponda **alle esigenze e ai bisogni**, oltre che ai diritti in modo certo. La possibilità “di scegliere di scegliere”, se non altro, ci apparterebbe (2017).

Sorvolando su alcune delle numerose scelte infelici del brano (come i compiaciuti quanto inutili plastismi *legale-vitale*, *compartecipazione*, *scegliere di scegliere*, *concausale*, *ex ante* ecc.), notiamo almeno che *desiderare* qualcosa implica solitamente la volontà di farlo (a meno che non si tratti di desiderio inconscio), il che rende pleonastico l'avverbio *deliberatamente*. Analogamente, poco sotto, *decidere... secondo volontà*. *Avere ragion d'essere* vale *dover essere*, il che rende pleonastico *debba*. L'aver *diritto di fare* qualcosa rende pleonastici i due *poter*. «Una attenta e precisa legislazione che [...] risponda alle esigenze» (inutile la dittologia sinonimica di plastica *esigenze e bisogni*) dei cittadini non può che farlo in modo programmatico, rendendo dunque *programmaticamente* pleonastico.

Analoghi i casi seguenti: «Nonostante si percepisse un po' d'ansia non appena salita sul palco, **è riuscita** in pochi minuti **a saperla controllare**» (2019: o *è riuscita a controllarla*, o *ha saputo controllarla*); «essere **all'altezza** per **poter** arrivare fino in fondo» (2019: o *essere all'altezza di arrivare*, o *poter arrivare*). È stato già dimostrato in altra sede (Patota, Rossi, 2018a: 11-13) come questi esempi studenteschi di ridondanza, pleonaso

e prolissità “antilinguistici” siano tutt’altro che isolati, ma abbiano, anzi, modelli ben riconoscibili in tante forme di testualità online e non solo (per esempio, addirittura, nelle pagine di presentazione di corsi di scrittura!).

Anche in «Un giorno, costretto dal freddo, si reca dal sarto per farsi rattoppare il vecchio cappotto, ma l'uomo lo convince a gettarlo perché **logoro e irrimediabilmente rovinato**» (2017), il pleonasmo sembra generato da una lacuna semantica, dal momento che logoro vale ‘irrimediabilmente rovinato’. Analogamente: «Un popolo ha necessità di rinnovamento generazionale, per i motivi più **scontati e sottintesi**» (2017); «una clinica svizzera che aiuta le persone con malattie **terminali molto gravi** ad andarsene» (2017: non possono esistere, per definizione, malattie terminali poco gravi); «Dare vita ad una legge che permetterà di ricorrere, in casi **esageratamente gravi e inguaribili**, all'eutanasia non significherebbe necessariamente che tutti dovrebbero usufruirne» (2017). In «senza **alcun** filtro giornalistico **di sorta**» (2017), il pleonasmo deriva dalla mancata conoscenza del funzionamento degli elementi completivi di negazione (*di sorta*), che inibiscono l'uso dell'indefinito (*alcun*).

A volte la tendenza all'esagerazione, alla ripetitività e alla prolissità dell'italiano televisivo penetra nello scritto, e il fatto che gli studenti l'abbiano riprodotta soprattutto, ma non solo, nel giudizio scritto per il *talent* dimostra come abbiano assorbito il peggio della lingua televisiva, lasciandone il meglio (cioè la sintesi delle argomentazioni, per esempio, tipica della pubblicità e dei migliori giornalisti): «il giorno della finale di questa **splendida e bellissima** trasmissione che mi ha fatto divertire ed al contempo emozionare nel corso di questi mesi» (2019); «essere parte di questo progetto così **immenso e magnifico** è stato un onore » (2019); «ciò è **spettacolare e stupefacente**» (2019); «ho avuto l'opportunità di trascorrere un periodo di studio di sei mesi presso l'università francese “La Sorbona”, **rinomata e celebre** non solo in Francia ma in tutto il mondo» (2019); talora giungendo all'ipertrofia:

Come si evince dal mio percorso di studi, la letteratura e l'arte sono **da sempre** le passioni che mi contraddistinguono **fin da piccola**, poiché credo nella loro capacità di trasmettere **emozioni, sensazioni** e valori. Mi affascinano le opere dei più celebri scrittori italiani e non solo da Francesco Petrarca a Dante Alighieri, da William Shakespeare a Virginia Woolf. Sono una persona socievole in grado di relazionarsi con estrema facilità al pubblico, grazie al **carattere** solare ed estroverso, **il quale mi caratterizza**. Sono professionale e leale, cerco sempre di adattarmi ad ogni **circostanza la quale mi si presenta** ed a risolvere eventuali problematiche in maniera pacata e razionale (2019).

3.4. *Stile additivo e non proposizionale*

Più volte si è fatto riferimento allo stile additivo e non proposizionale, derivante dal mancato controllo sulla sintassi dell'informazione e dall'indebita estensione della microprogettualità del parlato allo scritto. Quello che segue è un esempio tratto da un'intervista (che, secondo la consegna, doveva essere scritta e non trasmessa), nella quale lo studente si mostra incapace di trasformare in forma scritta l'andamento di un ipotetico parlato ricostruito. Mostra, in altre parole, di non dominare le strategie di trasposizione dal parlato allo scritto, oltretutto di ignorare l'uso standard dei due punti:

Speaker: Buongiorno e benvenuti al 43° vertice del G7, siamo a Taormina e si stanno riunendo i sette leader più importanti e stanno discutendo di un

tema delicato che riguarda noi e le generazioni future cioè: L'AMBIENTE.
Iniziamo a intervistare il Presidente degli Stati Uniti d'America, Donald Trump (2018).

Quando poi lo/la scrivente tenta di comporre un periodo un po' più complesso, con incisi e subordinate, può facilmente incorrere nell'incapacità di gestirlo, e dunque nel caos informativo, come accade nel seguente esempio fuori *corpus*, tratto da una tesi magistrale in Lettere, nella quale la microprogettualità e la sintassi additiva del parlato, peraltro scarsamente controllato, vengono applicate inconsapevolmente allo scritto:

A ragione di quanto detto sopra, Elena Pistolesi oltre a definire i testi telematici ipotesti (frammenti di testo) più che ipertesti, e G. Antonelli sostiene che “questo spiega perché li possono scrivere-e ovviamente leggere-anche i tanti italiani che non toccano mai libri o giornali; anche i tanti che quando leggono un articolo di giornale non sono in grado di capire cosa dice” (2018).

Come si vede, la parte iniziale del periodo (dove «a ragione di» è chiaramente in luogo di *in ragione di*), con due incidentali («a ragione di quanto detto sopra» e «oltre a definire i testi telematici ipotesti [...] più che ipertesti») rimane appesa e anacolutica, senza principale, rispetto alla conclusione del periodo, con una coordinata («E G. Antonelli» ecc.) paraipotattica. In questo generale naufragio della coesione e della coerenza si aggiunge il mancato controllo della punteggiatura, che di quel naufragio è sintomo diretto, nell'assenza della virgola quale segnalatore di inizio di inciso prima della subordinata aggiuntiva «oltre a definire» ecc.

L'anacoluto è talora generato dalla preferenza accordata dagli studenti allo stile nominale (tipicamente, testa nominale + relativa e altre subordinate a cascata), che però non sono in grado di controllare:

Bilbo Baggins, uno hobbit che vive indisturbato nella Contea della Terra di Mezzo; fino a quando la sua pace viene spezzata dall'arrivo di uno stregone, conosciuto come Gandalf e di una comitiva composta da 13 nani, protagonisti di una storia che farà rabbrivire lo hobbit (2017).

Si segnala che il brano appena citato si trova ad apertura di testo (un riassunto) e termina con un punto e a capo. Il modello di uno stile fratto e additivo siffatto (si noti il punto e virgola prima della temporale *fino a quando...*) sembra essere quello del *lead* (oppure dell'occhiello o del catenaccio giornalistico). I miei allievi del corso di laurea in Scienze dell'informazione, comunicazione pubblica e tecniche giornalistiche, quasi tutti aspiranti giornalisti e alcuni di loro già pubblicitari (ma il discorso vale anche per studenti di altra formazione), mostrano di aver introiettato perfettamente la struttura, gli stilemi (come le degenerazioni dello stile brillante quali il punto anomalo: cfr. Gualdo, 2017; Rossi, Ruggiano, 2019), i tecnicismi collaterali e i plastismi dell'articolo giornalistico medio, senza tuttavia essere in grado di gestirne la lingua. Hanno cioè assorbito le forme del contenitore senza alcuna attenzione al modo di organizzare i contenuti, o, se si preferisce, hanno assimilato il peggio (plastismi ecc.) senza cogliere il meglio del giornalismo italiano.

Meno vistoso dei precedenti, ma sempre indice di uno stile additivo incapace di organizzare e gerarchizzare le informazioni, è l'esempio seguente (dal *corpus*):

Un ballo in onore del principe apre la scena **e**, al termine dei festeggiamenti, egli va a caccia con gli amici. Dinnanzi a loro un lago: **sulle sue acque** nuotano meravigliosi cigni bianchi che, improvvisamente, si trasformano in splendide fanciulle (2017).

Il cambiamento di piano discorsivo dal descrittivo (*apre la scena*) al narrativo (*va a caccia*) è troppo brusco, per essere segnalato con una semplice coordinata copulativa (*e*: possibile riscrittura: «dopo un ballo organizzato in suo onore, il principe va a caccia...»). Inoltre è inutile la frattura *lago: sulle sue acque*, con possessivo pleonastico, ricucibile in vario modo (*sulle acque di un lago...; un lago sulle cui acque...*). Brani siffatti denotano un malinteso (forse risalente all'insegnamento scolastico): quello cioè di credere che lo “stile cinematografico” del brusco passaggio da un dettaglio all'altro possa essere applicato indistintamente a ogni testo e possa sostituirsi alla prerogativa del linguaggio verbale (ma in realtà anche di quello cinematografico) di garantire coerenza e coesione, eliminando le fratture inutili e rallentanti la comprensione del testo.

Raramente, negli elaborati L2, ho incontrato esempi di incongruenza simili a questo, forse anche perché di solito, saggiamente, i discenti L2 evitano un periodare troppo complesso, ricco di incisi e con subordinate anteposte alla reggente (ad eccezione delle ipotetiche).

Concludo con un esempio, fuori *corpus*, in cui la non proposizionalità è data, oltreché dallo stile additivo, dal mancato controllo dei meccanismi anaforici e dal problema dell'identificazione del soggetto del gerundio:

Certo un tempo era più lineare diffondere notizie e **ciò** aveva dei tempi ben precisi, ad esempio i telegiornali, i quotidiani trasmettevano solo il giorno successivo all'accaduto, ma oggi il mondo telematico ci permette di condividere addirittura l'evento, bello o brutto che sia all'istante, **diventando** un fenomeno globale (elaborato universitario, 2017).

Ciò incapsula *diffondere notizie*, oppure il diffonderle in modo *lineare* (ammesso che sia chiaro il significato dell'aggettivo *lineare* in questo contesto; sull'incapsulamento, o incapsulazione, Pecorari, 2017)? Il soggetto di *diventando* è *il mondo telematico*, oppure l'evento e la sua condivisione?

4. LA PERCEZIONE DELL'ERRORE

In linguistica non sono significativi soltanto gli errori, ma anche la percezione dell'errore, da parte degli studenti. Ci si potrebbe a questo punto domandare: che coscienza metalinguistica dimostrano, gli studenti italiani? Non elevatissima, parrebbe. Ho sottoposto ai miei 28 scriventi del 2019 il seguente brevissimo questionario:

A) Quali sono le maggiori difficoltà che incontrate nell'uso della lingua italiana scritta? B) Quali sono gli errori che commettete, o che credete di commettere, più frequentemente quando scrivete in italiano?

La distinzione (mi rendo conto assai sottile) tra difficoltà ed errori è motivata dalla volontà da dare agli studenti la maggiore libertà possibile, nelle risposte, includendo sia gli errori che in effetti fanno commettere, sia le eventuali difficoltà che non necessariamente si traducono in errori. Ecco le risposte (tabella 3).

Tabella 3. *Risposte al questionario sulle difficoltà e gli errori nell'uso dell'italiano scritto*

Difficoltà	Errori
1. <i>consecutio temporum</i>	accenti acuti/gravi (<i>perchè</i>)
2. significato delle parole	verbi, punteggiatura, maiuscole e pleonasm
3. lessico adeguato, ripetizioni	tempi verbali
4. ripetizioni	punteggiatura, maiuscole
5. punteggiatura, sinonimi	punteggiatura, connettivi, eccessiva lunghezza dei periodi
6. ricchezza lessicale e significato delle parole	punteggiatura
7. scrivere articoli estesi	punteggiatura
8. significato delle parole	punteggiatura
9. distinzione registro formale/informale	punteggiatura
10.	periodi troppo lunghi, <i>consecutio temporum</i> , punteggiatura, pronomi, <i>d</i> eufonica, verbi transitivi/intransitivi
11. ricchezza lessicale	punteggiatura, <i>consecutio temporum</i>
12. punteggiatura	ripetizioni, ortografia
13. congiuntivo	punteggiatura, presenza o assenza di accento, uso di <i>gli/le</i>
14. punteggiatura, sinonimi	punteggiatura, gerundio, connettivi
15. plurale di <i>cia/gia</i>	punteggiatura
16. ricchezza lessicale, punteggiatura, accent	ripetizioni, povertà lessicale, registro formale/informale, <i>consecutio temporum</i>
17. punteggiatura	<i>d</i> eufonica, accenti acuti/gravi
18. congiuntivo, punteggiatura	accento/apostrofo, punteggiatura con i connettivi forti
19. <i>consecutio temporum</i>	punteggiatura, congiuntivo
20.	punteggiatura
21. congiunzioni, registro	
22. <i>consecutio temporum</i> , registro	<i>consecutio temporum</i> , ortografia, ricchezza lessicale, espressioni idiomatiche (L2) ¹²

¹² Significativamente, l'unica ad aver osservato la difficoltà delle espressioni idiomatiche è una studentessa di madrelingua francese: in effetti l'imprevedibilità semantica e la non traducibilità delle espressioni idiomatiche, e di altre collocazioni, fa sì che queste strutture di solidarietà lessicale costituiscano maggiore difficoltà per i parlanti L2 che non per quelli L1, sebbene anche questi ultimi denotino spesso incertezze al riguardo (pur senza esserne consapevoli, evidentemente): «penso che al concorrente in questione non debbano **bruciare le tappe**» (2019: non si può bruciare le tappe a qualcun altro, ciascuno può bruciare soltanto le proprie); «tenere parte» 'prendere parte, partecipare' (2019); «è venuto a galla il suo tallone **di Achille**» (2019: l'espressione cristallizzata prevede l'elisione della preposizione, *d'Achille*); «ha cercato di giustificarsi **incolpando fattori** a casaccio» (2019: i fattori non si *incolpano*, semmai si *adducono*); «ho deciso di **stipulare una relazione** su Anna Tatangelo uno dei concorrenti che mi ha suscitato maggiore

23. dialetto	connettivi, punteggiatura, lessico
24.	punteggiatura, stile involuto, confida eccessivamente sulla cooperazione del lettore, troppe incidentali
25. punteggiatura	punteggiatura
26. stile ridondante	accenti acuti/gravi, congiunzioni, periodi troppo lunghi
27. proposizioni, modi verbali, apostrofi	periodi troppo lunghi, accordo
28. dialetto	congiuntivo, apostrofo

Il questionario contiene una conferma e un dato inatteso. Moltissimi ammettono di avere problemi nell'uso della punteggiatura (22 su 28, cioè il 78,6%), alcuni nelle ripetizioni e nello spettro lessicale (25%, includendo anche l'uso dei sinonimi), alcuni nella *consecutio temporum* (21,4%), alcuni nell'uso di accenti (21,4%), appena il 14,3% nell'uso del congiuntivo. Quello della punteggiatura si mostra dunque (è questa la conferma), a tutti gli effetti, uno dei punti nevralgici nella debolezza dell'uso scritto, sia per quanto riguarda i fenomeni effettivamente riscontrati, sia nella percezione degli scriventi, sicuramente anche per la scarsa attenzione dedicata dalla scuola a questo aspetto linguistico¹³. Tra l'altro, anche alcuni di quelli che non denunciano alcun problema nella punteggiatura, commettono errori interpuntivi nei test. D'altra parte, è anche vero che tutti sovrastimano, nel questionario, il problema della *consecutio temporum*, pressoché sempre corretta nei testi prodotti¹⁴. Il dato inatteso riguarda invece l'assenza quasi totale, nelle 28 risposte, di problemi legati alla macrosintassi. Qualcuno accenna alle difficoltà nell'uso dei connettivi (14,3%), qualcun altro alla difficoltà di dominare periodi lunghi (sempre il 14,3%), ma nessuno centra il vero problema presente in circa il 60% degli elaborati, vale a dire l'inadeguata capacità di gerarchizzare le informazioni e di costruire un testo coeso. Forse, le ragioni di quest'assenza, nelle risposte del questionario, riguardano la difficoltà di esprimere un problema siffatto, e rientrano dunque nel complessivo fenomeno della scarsa coscienza metalinguistica (e dell'insufficiente livello di conoscenza del metalinguaggio delle grammatiche e della linguistica, tanto che gli studenti non hanno le parole per esprimere le proprie criticità) negli studenti universitari, che si riflette, del resto, nel loro scarso rendimento scritto¹⁵.

interesse» (2019: *scrivere una relazione*, incrociato con *stipulare un contratto*); «E chissà quanta altra sofferenza avrà dovuto subire, tutte quelle volte che gli veniva **confutato il suo volere**» (2017: *si confuta un teoria*, *si contesta, o mette in discussione, una volontà*).

¹³ Non soltanto lo spazio solitamente concesso dalle grammatiche scolastiche alla punteggiatura è troppo esiguo, ma la trattazione è relegata in un capitolo a parte, solitamente insieme all'ortografia, incrementando dunque l'erronea convinzione che la punteggiatura sia qualcosa di accessorio, svincolato dalla pragmatica, dalla testualità e dalla sintassi.

¹⁴ Non si esclude tra l'altro, nelle risposte degli studenti, il tipico "effetto tema", vale a dire la volontà, da parte dello studente, di andare incontro alle supposte attese del ricevente (cioè il professore somministratore del test): in questo senso sembrano dover essere interpretate le risposte sulla *d* eufonica e sui connettivi, entrambi termini non comuni nel bagaglio degli studenti agli albori di un corso di linguistica, ma presenti nelle prime dispense distribuite dal docente (cioè il sottoscritto) prima della somministrazione del test.

¹⁵ Sulle insufficienti competenze metalinguistiche degli studenti (oltreché sull'inadeguatezza dei loro risultati nelle prove scritte), quali sintomo di una tradizione grammaticografica scarsamente o per nulla attenta a incentivare la riflessione e interessata piuttosto a presentare tassonomie e prescrizioni spesso

Una piccola digressione ancora sull'importanza di saper gerarchizzare: la gerarchia non riguarda soltanto la sintassi (cioè saper incassare correttamente le subordinate, evitando di affastellare le informazioni tutte sullo stesso piano, anziché riuscire a dominare soltanto la paratassi e la giustapposizione asindetica), ma anche l'abilità (cognitiva, prima ancora che pragmatico-testuale) di riassumere (su cui insistono, tra i molti, Cardinale, 2015 e, in tutti i suoi interventi qui citati e in altri, Luca Serianni). Riassumere significa, prima di tutto, essere in grado di distinguere tra le informazioni di un testo necessarie (ai fini della comprensione di una storia), cioè di primo piano, e quelle secondarie, di sfondo. Soltanto le seconde possono (e debbono, nella maggior parte dei casi) essere omesse nel riassunto. La scelta tra informazioni di primo piano e informazioni di sfondo rientra, naturalmente, nella capacità di gerarchizzare. Capacità che, come vedremo nelle conclusioni, gli italiani sembrano possedere al minimo grado, meno degli stranieri (almeno secondo i miei campioni di dati). Motivo per cui a scuola, ma anche all'università, si dovrebbe puntare molto di più sul riassunto come prova di verifica, ma, prima ancora, come oggetto di lezioni ed esercitazioni mirate.

Come pure si dovrebbe dedicare molto più spazio, a scuola, alla discussione collettiva degli errori, ovvero alla riflessione metalinguistica. Ma impostare una didattica di tipo induttivo, che tenga conto del commento collettivo dei fenomeni presenti negli elaborati degli studenti e, sulla base di quelli, inviti gli scriventi alla riflessione metalinguistica e al confronto critico con le diverse norme dell'italiano (quella dei testi scritti formali e quella del parlato colloquiale o del parlato-scritto, per esempio) è impresa che richiede tempo ed energie (Lo Duca, 2004). Per questo a scuola, e talora anche all'università, ci si rifugia nel comodo metodo deduttivo della regola rigida calata dall'alto e delle sue applicazioni. Meglio tabelle di *si dice* e *non si dice*, da novella *appendix Probi*, piuttosto che decine di esempi commentati criticamente. Per questo, tra l'altro, i libri di grammatica¹⁶ e la rete ridondano di esempi come quello riportato nella Tabella 4 nella pagina che segue.

La tabella 4 è apparsa, nel 2018, in una delle tante pagine Facebook di Grammar Nazi (sul termine e sul concetto cfr. Gheno, 2016), dal titolo significativo *La grammatica non è un'opinione*¹⁷.

Il problema principale della tabella 4 non è tanto quello di mettere sullo stesso piano errori di lingua e improprietà di registro, o se si preferisce, elementi appartenenti alla variazione diastratica (*dasse*, *-zione*), altri appartenenti alla variazione diafasica (*a me mi*, *ma però*, peraltro ben giustificati illocutivamente e testualmente, come è noto: *su a me mi*, Rossi, Ruggiano, 2019: 88-89; su *ma però*, l'intervento di Mara Marzullo nel sito dell'Accademia della Crusca¹⁸) e altri ancora da considerarsi mere alternative ammesse dal sistema a tutti i livelli linguistici (*non di meno*, del tutto equivalente a *nondimeno*, secondo Treccani online; *soprattutto*, ammesso, sebbene marcato come *meno comune*, in Treccani online e mera variante grafica in GRADIT, come del resto, sempre secondo GRADIT, anche *tuttuno* e *daccordo*), quanto il fatto che si limita quasi soltanto all'elencazione di errori ortografici e tutt'al più di reggenza sintattica (*inerente a*), ignorando

svincolate dagli usi e dalle funzioni dei testi, cfr. almeno Bozzone Costa, Piantoni, 2000; Lo Duca, 2004; Basile *et al.*, 2006; De Masi, Maggio, 2006; Serianni, 2007, 2010, 2014, 2016, 2017; De Caprio, Montuori, 2010; Serianni, Benedetti, 2010; Viale, 2011; Bernini *et al.*, 2012; Bachis, 2013; De Santis, Gatta, 2013; Colombo, 2015; Alfieri, 2016; Marellò, 2016; Cacchione, Rossi, 2016; Grandi, 2018 e i vari saggi di Salvatore Claudio Sgroi già citati.

¹⁶ Cfr., per esempio, la lista delle forme consigliate e sconsigliate, tra le reggenze preposizionali, in Sensini (2014: 345), in cui tra le forme sconsigliate compaiono le ben più plausibili *fiesta da bello* e *bistecca ai ferri*, rispetto ai suggeriti *fiesta di ballo* e *bistecca sui ferri*.

¹⁷ <https://it-it.facebook.com/lagrammaticanoneunopinione>.

¹⁸ <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/incontro-di-congiunzioni-ma-per%C3%B2/88>.

gli errori più frequenti e più gravi (perché inficiano la piena comprensione del testo) negli elaborati scolastici e universitari, e quindi nella lingua scritta anche di persone colte, vale a dire quelli macrosintattici e pragmatico-testuali sopra commentati.

In realtà, come sanno bene i sociolinguisti e con buona pace dei Grammar Nazi, la grammatica è, anche, un'opinione, cioè è ideologia linguistica (Remysen, Schwarze, 2019), che varia, come ogni fatto umano, nel tempo, nello spazio, nella situazione comunicativa e sociale ecc.

Tabella. 4. *Tabella di errori reperita in una pagina Facebook*

Errato	Corretto
A me mi piace	A me piace
Daccordo	D'accordo
Tuttaltro	Tutt'altro
Tuttuno	Tutt'uno
Non di meno	Nondimeno
Affianco	A fianco
Propio	Proprio
Accelerare	Accelerare
Si, arrivo!	Si, arrivo!
-zzione (interrogazione)	-zione (interrogazione)
Qual'è	Qual è
Un pò	Un po'
Dasse retta / stasse bene	Desse retta / stesse bene
Gli ho imparato a suonare	Gli ho insegnato a suonare
A gratis	Gratis
Entusiasto	Entusiasta (sia al che al femminile)
Pultroppo	Purtroppo
Ogniuno	Ognuno
Soprattutto	Soprattutto
Avvolte capita di...	A volte capita di...
Inerente una cosa	Inerente a una cosa
Ma però	“Ma” o “però”
Nè	Né
Perchè, poichè, ecc.	Perché, poiché, ecc.

Infine, nonostante l'inveterato luogo comune (smentito peraltro almeno da tutti i linguisti citati in nota 15) della morte del congiuntivo come causa prioritaria della decadenza dell'italiano d'oggi, stando alle opinioni di giornalisti e non addetti ai lavori, non soltanto gli errori nell'uso del congiuntivo sono pressoché inesistenti negli elaborati degli studenti (nei quali si registra addirittura qualche ipercorrettismo per “congiuntivite”¹⁹), ma, come s'è visto, il problema del congiuntivo è anche scarsamente rappresentato, rispetto ad altri, nella coscienza metalinguistica degli intervistati.

¹⁹ «Nonostante la sottile sfumatura politica della vicenda – **considerato che** il ddl su biotestamento ed eutanasia **venga** da anni rimpallato in parlamento – questa volta ci si trova a dibattere su un qualcosa dal carattere etico e ben più profondo di un referendum qualsiasi» (2017); «Avevo svolto per anni una ricerca sulla storia dei cambiamenti climatici che si trasformasse in fotografie interessanti e mi sono reso conto come l'unica cosa che mi **sembrasse** giusta fosse il ghiaccio» (2018); se tutti e tre i congiuntivi imperfetti potrebbero essere volti all'indicativo, il secondo è francamente ipercorretto in luogo di *sembrava*, forse per attrazione della relativa finale *che si trasformasse* e della completiva *mi ero reso conto come... fosse*. Sulla

4.1. *La mancata percezione dell'errore e l'editoria fai da te*

Ma che cosa succede se non si interviene per tempo, e in modo serio, sulla scrittura degli studenti e soprattutto sulla loro coscienza metalinguistica? Può accadere che si sentano scrittori prima ancora di diventare scriventi consapevoli, il tutto con la complicità dei siti di *self-publishing*, o autopubblicazione. Ne è un esempio perfetto il romanzo *La verità del cuore*, di Alessio Merola, edito dal sito di *self-publishing* Youcanprint²⁰ nel 2017. L'autore è un trentenne, ex studente di Scienze della comunicazione (come si evince dalla quarta di copertina), qui al suo primo romanzo. Il testo mostra svariate criticità, a partire dalla punteggiatura e dai tratti paragrafematici, e mostra la totale assenza di *editing*. Addirittura presenta le doppie parentesi uncinata (<< >>), in luogo delle virgolette basse (« »), come nei più sciatti videoscritti studenteschi. Pescando a caso, saltano agli occhi pleonasmi pronominali, come: «**di questo** non posso averne certezza» e «**di questo** me **ne** sarei accorto» (p. 12); reggenze preposizionali errate: «Provando a tendere l'orecchio verso la porta d'ingresso, **cercavo** senza riuscire in realtà ad ottenere molti risultati, **ad** ascoltare le parole di quell'uomo che adesso sembrava mostrare tutta l'espressione di dolore sul **su**o volto» (p. 13)²¹, che mostra anche la ridondanza del possessivo *suo*, già commentata sopra come possibile calco inavvertito dall'inglese, per il tramite doppiaggese (*suo volto*); analogamente: «facendo leva sul mio bastone» (p. 13) e «Il mio nome è Benjamin Billany», in luogo di *mi chiamo* (p. 14: cfr. ancora Sileo, 2018: 40-41).

Un errore di reggenza preposizionale compare addirittura nella quarta di copertina: «Seduto **davanti** la piccola finestrella di casa sua». Non possono mancare la virgola tra soggetto e predicato: «Christopher Bernard, decide di raccontare il viaggio» e vari pleonasmi: «le convinzioni più nidificate del suo io più interiore» (sempre nella quarta di copertina).

Altro esempio di autoeditoria (più o meno) è quello di Wikipedia. Nella pagina dedicata al film *Mery per sempre* (1989, regia di Marco Risi), modificata il 7/5/2019 e consultata il 12/5/2019, si legge: «La partita di calcio - **il quale** pallone viene poi sequestrato da un agente di custodia - è stata girata all'interno del Liceo Scientifico Statale Taletti di Roma». Dunque l'uso substandard del relativo *il quale* con valore di connettivo tutto fare, anche per i casi indiretti, penetra anche in pagine ufficiali (e che ambirebbero a essere formali) dell'italiano.

Il pronome relativo *substandard*, nell'italiano pubblico, penetra talora anche nel parlato trasmesso del doppiaggio: «Ognuno deve stare con la persona **che** è destinato a stare» (esempio da me colto, qualche anno fa, in una puntata della *soap opera Beautiful*). Il caso mi sembra interessante perché in controtendenza rispetto alla tendenziale iperformalità e scolasticità normativa del doppiaggio cinetelevisivo italiano (Rossi, 2006: 265-344; Sileo, 2018).

“fantagrammatica” del congiuntivo (con assurde, quanto infondate, prescrizioni scolastiche) insiste Sgroi in pressoché tutti i suoi lavori.

²⁰ <https://www.youcanprint.it/drammatico-generale/la-verit-del-cuore-9788892690738.html>.

²¹ Anche qualora si volesse considerare «cercavo senza riuscire in realtà ad ottenere molti risultati» come un inciso, stando alla punteggiatura (che invece io interpreto come erronea, per: «cercavo, senza riuscire in realtà ad ottenere molti risultati»), e dunque *ad ottenere* come retto, anziché da *cercavo*, da *provando*, il periodo risulterebbe comunque traballante, per mancanza di una conclusione, cioè della principale (che invece, nella mia interpretazione, è *cercavo*).

5. OSSERVAZIONI (PARZIALI E) CONCLUSIVE, PROVOCATORIE E SENZA STATISTICHE

I dati sin qui presentati, lo ripeto, hanno uno scarso rilievo statistico, sia perché non ci interessavano i numeri bensì l'analisi e il commento degli errori rilevati, sia perché, pur aggiungendo i testi extra *corpus* da me citati (tesi di laurea, altri test universitari, brani da libri, giornali, siti e programmi televisivi), si superano di poco le 120 unità. Inoltre, si tratta comunque di un campione cronologicamente (perlopiù 2017-2019) e geograficamente (Sicilia e Calabria, in gran parte) molto limitato. Andrebbero in realtà aggiunti i rilievi fatti anche in altri studi (nota 15), le cui conclusioni non sono quasi mai più ottimistiche delle mie. Certo, si dirà, in fondo sul campione sondato più da vicino (cioè 78 studenti universitari) soltanto il 59% presentava vistose criticità. Certo, rispondo, va pur detto che si tratta, per l'appunto, di studenti universitari, e perlopiù abituati e motivati all'uso pubblico della scrittura (aspiranti giornalisti): è dunque lecito aspettarsi una soglia dell'errore complessivamente inferiore rispetto ad altre fasce socioculturali. E, sul terreno delle prove L2, anche qui il *corpus* è limitato (anche se più diversificato), non strutturato e dunque statisticamente irrilevante.

Tutto ciò premesso, e con tutte le dovute cautele, nutro il fondato sospetto che gli elaborati scritti degli stranieri (da me considerati) siano spesso, almeno sotto il risvolto sintattico, pragmatico e testuale, più felici, cioè meglio formati di quelli degli italiani (da me considerati). Qualcosa di analogo osserva Silvia Bonacchi nel parlato dei migranti (da lei considerati), concludendo:

I nuovi parlanti non compiono errori pragmatici, fatto che attesta grande padronanza delle pratiche comunicative che li coinvolgono. Il dominio di registri affettivi (osservabile nelle nuove parlanti impegnate nel *care-giving*) e il dominio della terminologia specialistica (in ambito situativo del lavoro edile) attestano che i nuovi parlanti hanno padronanza delle risorse comunicative del settore sociale in cui operano (Bonacchi, 2018: 75).

La felicità pragmatica e testuale (vale a dire i fenomeni legati alla coerenza, alla coesione, alla presupposizione, all'implicatura ecc.) è ciò cui le grammatiche italiane di L1 danno meno rilievo (Bachis, 2013 e tutti gli altri riferimenti citati in nota 15) ed è ciò, invece, che rende più naturali e ben formati i testi, scritti e orali. A tutti noi sarà capitato di rimanere stupiti dal buon livello, a volte ottimo, dell'italiano parlato dai migranti in Italia, dopo appena pochi mesi, rispetto al pessimo livello di inglese (salvo eccezioni), e in genere delle lingue straniere, dei nostri studenti, anche bravi. Oltre alla diversa motivazione degli apprendenti stranieri rispetto a quelli italiani (Bonacchi, 2018; Diadori, Palermo, Troncarelli, 2015: 54-68), bisognerebbe forse invocare anche una deludente tradizione glottodidattica in Italia, per giustificare lo scarso rendimento dei nostri studenti sul terreno della coscienza metalinguistica e del confronto tra le lingue. Stando ai test e alle grammatiche di italiano L2, le consegne degli elaborati scritti sono progettate meglio, rispetto a quelle L1. Non soltanto si valorizza di più, nelle consegne L2, il tipo, il dominio, lo scopo e il destinatario del testo richiesto, ma soprattutto è ben chiaro l'obiettivo finale, che è quello di farsi capire col minore sforzo possibile da ambo i partecipanti all'atto comunicativo²². Non sembra dunque casuale che, nel mio *corpus*

²² Sulla necessità di ripensare l'insegnamento dell'italiano a scuola anche alla luce delle esperienze della didattica italiano L2, oltre ai riferimenti in nota 15, cfr. almeno Diadori, Palermo, Troncarelli, 2015; Lo Duca, 2004: 9-39. Ciò non significa, peraltro, trascurare le inevitabili differenze tra acquisizione naturale (soprattutto, ma non solo, L1) e apprendimento (soprattutto, ma non solo, L2) mirato, guidato, da concentrarsi soprattutto sui punti critici, cioè quelli meno facilmente acquisibili con la semplice

universitario, tra gli elaborati scritti migliori (salvo qualche peccato veniale d'ortografia, morfologia e punteggiatura) si annoveri l'unico compilato da una studentessa Erasmus, di madrelingua francese. Anche in una prova precedente, qui non considerata, consistente in un riassunto, spiccava il buon livello pragmatico-testuale di quello di una studentessa vietnamita, la quale, nonostante le numerose criticità (o per meglio dire approssimazioni interlinguistiche) ortografiche e morfosintattiche, era stata l'unica, rispetto a 33 studenti madrelingua italiani, a mettere in luce (e dunque, forse, a capire) la morale conclusiva del racconto di Stefano Benni da riassumere. Non ho qui più lo spazio per aprire il *vulnus* delle capacità di lettura e comprensione dei nostri studenti, evidentemente da considerarsi in parallelo con le difficoltà scritte²³.

A giudicare dalle criticità, spesso molto gravi, come s'è visto, degli elaborati scritti degli studenti universitari considerati, e anche sulla base di quanto emerso dalle altre fonti sopra commentate (esempi fuori *corpus*, stralci di libri e di italiano pubblico e trasmesso ecc.) e dai dati raccolti in altri studi (nota 15), pare dunque legittima una domanda, a questo punto: quanti nostri concittadini sarebbero in grado di superare l'esame di lingua italiana di livello B1 richiesto agli stranieri per ottenere la cittadinanza nel Bel Paese?

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alfieri G. (2016), "Dalla grammatica al testo e dal testo alla grammatica", in D'Achille P. (a cura di), *Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*, Cesati, Firenze, pp. 275-282.
- Andorno C. (2012), "Varietà di esiti dell'apprendimento dell'italiano nella varietà dei contesti di apprendimento: possibilità e limiti dell'acquisizione naturale", in Grassi R. (a cura di), *Nuovi contesti d'acquisizione e insegnamento. L'italiano nelle varietà plurilingue*, Guerra, Perugia, pp. 157-174.
- Bachis D. (2013), "Norma e uso nella grammaticografia scolastica attuale", in *Studi di grammatica italiana*, XXIX-XXX (2010-2011), pp. 329-348.
- Ballarin E., Nitti P. (2019), "Le funzioni del clitico 'ne' nelle interlingue postbasiche di apprendenti d'italiano L2, a un anno di distanza dall'immersione nel contesto italofono", in *Italiano LinguaDue*, XI, 2, pp. 62-76:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12761>.
- Basile G. et al. (a cura di) (2006), *Competenze linguistiche per l'accesso all'università*, Carocci, Roma.
- Bernini G. et al. (a cura di) (2012), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Guerra, Perugia.

esposizione a un *input*, quali, per esempio, le varietà più formali della lingua (cfr. Andorno, 2012). Nonostante la varietà dei testi scritti (in base al registro, allo scopo, ai destinatari e ad altri parametri di variazione), non inferiore a quella dei testi parlati, sia ormai un dato assodato in sociolinguistica (Lillis, 2013), le grammatiche scolastiche italiane, differentemente da quelle straniere o per stranieri, sembrano ancora almeno in parte restie a tener conto di questo fenomeno nelle consegne richieste ai discenti. Sulla scarsa capacità degli studenti, anche universitari, di muoversi tra le diverse varietà dell'italiano (dovuta anche a una didattica poco attenta a questo aspetto) cfr. Cacchione, Rossi, 2016; Della Putta, 2019.

²³ Il mio collega di Letteratura italiana Giorgio Forni (che ringrazio della testimonianza) mi dice che molti dei suoi studenti di laurea magistrale non comprendono la novella verghiana *Rosso Malpelo*, convinti che si tratti della storia di un bambino cattivo. Sulla necessità di curare le abilità di comprensione del testo nella didattica scolastica e universitaria cfr. Sardo, 2017.

- Berruto G. (2012), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma (I ed. 1987).
- Berruto G. (2014), "Esiste ancora l'italiano popolare? Una rivisitazione", in Danler P., Konecny C. (a cura di), *Dall'architettura della lingua italiana all'architettura linguistica dell'Italia. Saggi in omaggio a Heidi Siller-Runggaldier*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 277-290.
- Berruto G., Cerruti M. (2019), *Manuale di sociolinguistica. Nuova edizione*, Utet, Torino.
- Bonacchi S. (2018), "L'Italiano dei nuovi parlanti: Italiano, quasi-Italiano, non-Italiano, Italiano di stranieri? Riflessioni linguistiche e glottodidattiche sull'Italiano 'decentrato'", in Łukaszewicz J., Słapek D. (a cura di), *Confini e zone di frontiera negli/degli studi italiani*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 65-79.
- Bozzone Costa R., Piantoni M. (2000), "Testare l'italiano degli studenti universitari", in Csillaghy A., Gotti M. (a cura di), *Le lingue nell'università del Duemila*, Forum, Udine, pp. 257-269
- Bruni F. (1978), "Traduzione, tradizione e diffusione della cultura: contributo alla lingua dei semicolti", in *Alfabetismo e cultura scritta nella storia della società italiana*, Università degli Studi, Perugia, pp. 195-234.
- Cacchione A., Rossi L. (2016), "La lingua troppo (poco) variabile: monolinguisimo e mistilinguisimo in testi funzionali di matricole universitarie", in Ruffino, Castiglione (2016): CD allegato al volume.
- Calvino I. (1965), "L'antilingua", in *Il Giorno*, 3 febbraio 1965, ripubblicato in Mengaldo P.V., *Il Novecento*, il Mulino, Bologna 1994, pp. 277-280.
- Cardinale U. (2015), *L'arte di riassumere. Introduzione alla scrittura breve*, il Mulino, Bologna.
- Castellani Pollidori O. (1995), *La lingua di plastica*, Morano, Napoli.
- Castellani Pollidori O. (2002), "Aggiornamento sulla «lingua di plastica»", in *Studi linguistici italiani*, XXVIII, 2, pp. 161-196 [ora in Ead. (2004), *In riva al fiume della lingua. Studi di linguistica e filologia*, Salerno, Roma, pp. 459-496].
- Colombo A. (2015), "«Applicazione»? Linguistica teorica e grammatiche scolastiche", in Favilla M.E., Nuzzo E. (a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, Studi AITLA 2, Milano, pp. 213-230:
<http://www.aitla.it/pubblicazioni/studi-aitla/24-pubblicazioni/studi-aitla/210-studi-aitla-2>.
- D'Achille P. (1994), "L'italiano dei semicolti", in Serianni L. e Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, Einaudi, Torino, II, pp. 41-79.
- D'Achille P. (2010), "Italiano popolare", in Simone (2010-2011: I, 723-726).
- D'Achille P. (2016), "Architettura dell'italiano di oggi e linee di tendenza", in Lubello, (2016), pp. 165-189.
- D'Agostino M. (2015), "Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo", in Salvati M., Sciolla L. (a cura di), *L'Italia e le sue regioni*, III, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 479-501.
- De Blasi N. (2019), *Il dialetto nell'Italia unita. Storia, fortune e luoghi comuni*, Carocci, Roma.
- De Caprio C., Montuori F. (2010), "Il ruolo della 'grammatica' nella formazione linguistica fra scuola e università", in *Studi linguistici italiani*, XXXVI, 2, pp. 212-259.
- Della Putta P. (2019), "La scrittura documentata: una proposta per l'università", in *Lingua in Azione*, XI, 2, pp. 17-25.
- Demartini S. (2019), "I punti della situazione. Viaggio nella punteggiatura dell'italiano di oggi – 3. La virgola *splice*", in *Treccani Lingua Italiana*:
http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/punteggiatura3.html.

- Demartini S., Ferrari P.L. (2019), «La virgola *splice* nei testi di studenti universitari: un problema solo in apparenza superficiale», in Ferrari *et al.* (2019), pp. 225-236.
- De Masi S., Maggio M. (2006), “Gli studenti universitari: quanta e quale grammatica conoscono”, in Russo D. (a cura di), *Questioni linguistiche e formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano, pp. 156-170.
- De Mauro T. (2014), *Storia linguistica dell'Italia repubblicana dal 1946 ai nostri giorni*, Laterza, Roma-Bari.
- De Santis C., Gatta F. (2013), “Notizie dalla scuola. Le competenze grammaticali e testuali degli studenti madrelingua all'uscita dalla scuola secondaria. Risultati di un'indagine”, in *Studi di grammatica italiana*, XXXI-XXXII, pp. 411-441.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Ferrari A. (2019), “I punti della situazione. Viaggio nella punteggiatura dell'italiano di oggi – 2. La virgola”, in *Treccani Lingua Italiana*:
http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/punteggiatura2.html.
- Ferrari A. *et al.* (2018), *La punteggiatura italiana contemporanea. Un'analisi comunicativo testuale*, Carocci, Roma.
- Ferrari A., Lala L., Pecorari F., Stojmenova Weber R. (a cura di) (2019), *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, Cesati, Firenze.
- Fiorentino G. (1999), *Relativa debole. Sintassi, uso, storia in italiano*, FrancoAngeli, Milano.
- Fiorentino G. (2007), “Relative ‘pragmatiche’ in italiano”, in Venier F. (a cura di), *Relative e pseudorelative tra grammatica e testo*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 53-71.
- Fiorentino G. (2010), “Che polivalente”, in Simone (2010-2011), I, pp. 196-197.
- Fiorentino G. (2011), “Scrittura liquida e grammatica essenziale”, in Cardinale U. (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità*, il Mulino, Bologna, pp. 219-241.
- Fiorentino G. (2014), “‘Ti auguro tanta fortuna, ma non dov'esse esser così...’. Norma liquida tra Internet e scrittura accademica”, in Lubello (2014), pp. 181-204.
- Fornara S. (2010), *La punteggiatura*, Carocci, Roma.
- Fresu (2014), “Scritture dei semicolti”, in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, Carocci, Roma, II, pp. 195-223.
- Fresu R. (2016), “Semicolti nell'era digitale: testi, scriventi, fenomeni in e-taliano (popolare?)”, in Lubello S. (a cura di), *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Cesati, Firenze, pp. 93-118.
- Gheno V. (2016), *Guida pratica all'italiano scritto (senza diventare grammarnazzi)*, Cesati, Firenze.
- GRADIT = De Mauro T. (diretto da), *Grande dizionario italiano dell'uso*, Utet, Torino 1999-2007.
- Grandi N. (2018), “Sulla penetrazione di tratti neo-standard nell'italiano degli studenti universitari. Primi risultati di un'indagine empirica”, in *Griseldaonline*, XVII, pp. 1-24: <https://griseldaonline.unibo.it/article/view/9021/8922>.
- Gualdo R. (2017), *L'italiano dei giornali*, Carocci, Roma.
- Halliday M.A.K., Matthiessen C.M.I.M. (2004), *An Introduction to Functional Grammar. Third Edition*, Hodder Education, London.
- Korzen I. (2001), “Anafore e relazioni anaforiche: un approccio pragmatico-cognitivo”, in *Lingua Nostra*, LXII, 3-4, pp. 107-126.
- Lillis T. (2013), *The Sociolinguistics of Writing*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Lo Duca M.G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.

- Lubello S. (a cura di) (2014), *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, il Mulino, Bologna.
- Lubello S. (a cura di) (2016), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlin-Boston.
- Malagnini F. (2007), "Nuovi semicolti e nuovi testi semicolti", in Ead. (a cura di), *Lingua, media, nuove tecnologie. Otto esercizi*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 201-265.
- Marello C. (2016), "La didattica dell'italiano", in Lubello (2016), pp. 686-706.
- Mendicino A., Pranterà N. (2019), "Risorgenze dialettali sui social network in Calabria: usi simbolico-ideologici e ludico-canzonatori", in *Studi linguistici. Miscellanea in onore di John B. Trumper per il suo 75° compleanno*, Edizioni Associazione Italiana Cultura Classica, Castrovillari.
- Patota G., Rossi F. (2018a), "Premessa. L'italiano irretito o una (nuova) rete di varietà?", in Patota, Rossi (2018b), pp. 7-15.
- Patota G., Rossi F. (a cura di) (2018b), *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*, Accademia della Crusca - goWare, Firenze.
- Pecorari F. (2017), *Quando i processi diventano referenti. L'incapsulazione anaforica tra grammatica e coesione testuale*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Pistoiesi E. (2015), "Diamesia: la nascita di una dimensione", in Pistoiesi E., Pugliese R., Gili Fivela B. (a cura di), *Parole, gesti, interpretazioni. Studi linguistici per Carla Bazzanella*, Aracne, Roma, pp. 27-56.
- Pistoiesi E. (2016), "Aspetti diamesici", in Lubello (2016), pp. 442-458.
- Prada M. (2016), "Scritto e parlato, il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica", in *Italiano LinguaDue*, VIII, 2, pp. 232-260.
- Remysen W., Schwarze S. (a cura di) (2019), *Idéologies sur la langue et médias écrits: le cas du français ed de l'italien / Ideologie linguistiche e media scritti: i casi francese e italiano*, Peter Lang, Berlin etc.
- Rossi F. (1999), "Non lo sai che ora è? Alcune considerazioni sull'intonazione e sul valore pragmatico degli enunciati con dislocazione a destra", in *Studi di grammatica italiana*, XVIII, pp. 144-193.
- Rossi F. (2005), "Tratti pragmatici e prosodici della dislocazione a destra nel parlato spontaneo", in Burr E. (a cura di), *Tradizione & innovazione. Il parlato: teoria - corpora - linguistica dei corpora. Atti del VI Convegno SILFI, Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Gerhard-Mercator Universität Duisburg, 28 giugno-2 luglio 2000)*, Cesati, Firenze, I, pp. 307-321.
- Rossi F. (2006), *Il linguaggio cinematografico*, Aracne, Roma.
- Rossi F. (2016a), "Dislocazione a destra/a sinistra in due corpora di italiano scritto: tra grammaticalizzazione, ammiccamento e coesione", in Ruffino, Castiglione (2016), pp. 847-859.
- Rossi F. (2016b), "La dislocazione a destra nell'italiano scritto: rilievi statistici, pragmatici e sintattici", in De Cesare A.-M., Garassino D. (a cura di), *Current Issues in Italian, Romance and Germanic Non-canonical Word Orders. Syntax - Information Structure - Discourse Organization*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 119-144.
- Rossi F. (2017a), "Spitzer, o i paradossi del linguaggio. Dalle lettere dei soldati all'*Italianische Umgangssprache*: il contributo della Grande Guerra alla codificazione dell'italiano popolare unitario", in Amato P., Gorgone S., Miglino G. (a cura di), *Rappresentare l'irrappresentabile. La Grande Guerra e la crisi dell'esperienza*, Marsilio, Venezia, pp. 371-390.
- Rossi F. (2017b), "La *Terramatta* di Rabito e Quatriglio: cortocircuiti verbali e iconici per attraversare la storia del Novecento", in *Rivista Italiana di Linguistica Applicata*, XLIX, 2-3, pp. 117-130.

- Rossi F. (2018), "Where Linguistics Meets Historiography: The Great War and Popular Italian in the Works of Leo Spitzer", in Cambria M., Gregorio G., Resta C. (a cura di), *Un-represented the Great War. New Approaches to the Centenary*, Cambridge Scholars, Newcastle upon Tyne, pp. 113-129.
- Rossi F. (2019a), "Parli come badi', o il rovesciamento dell'ideologia linguistica tradizionale nelle rubriche di Salvatore Claudio Sgroi", in Lanaia A. (a cura di), *Grammatica e formazione delle parole. Studi per Salvatore Claudio Sgroi*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 129-145.
- Rossi F. (2019b), "Le tentazioni centrifughe di Salvatore Claudio Sgroi: sulle cronache linguistiche del quotidiano *La Sicilia*", in Remysen, Schwarze (2019), pp. 129-158.
- Rossi F., Ruggiano F. (2013), *Scrivere in italiano. Dalla pratica alla teoria*, Carocci, Roma.
- Rossi F., Ruggiano F. (2019), *L'italiano scritto: usi, regole e dubbi*, Carocci, Roma.
- Ruffino G., Castiglione M. (a cura di) (2016), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei. Analisi, interpretazione, traduzione*, Cesati, Firenze.
- Sardo R. (2017), "Quale didattica dell'italiano per i nativi digitali? Prime riflessioni sul progetto Mat.Ita dell'Università di Catania", in *Italiano LinguaDue*, IX, 2, pp. 229-290.
- Sensini M. (2014), *L'agenda d'italiano*, Mondadori, Milano.
- Serianni L. (2007), "La norma sommersa", in *Lingua e Stile*, XLII, pp. 283-295.
- Serianni L. (2010), *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Roma-Bari.
- Serianni L. (2014), "Giusto e sbagliato: dove comincia il territorio dell'errore?", in Lubello (2014), pp. 235-246.
- Serianni L. (2016), "La grammaticografia", in Lubello (2016), pp. 536-552.
- Serianni L. (2017), *Per l'italiano di ieri e di oggi*, il Mulino, Bologna.
- Serianni L., Benedetti G. (2010), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- Sgroi S.C. (2007), "Qualche riflessione sulla nozione di 'grammatica'", in *Studi di grammatica italiana*, XXIV, pp. 323-257.
- Sgroi S.C. (2010), *Per una grammatica laica. Esercizi di analisi linguistica dalla parte del parlante*, Utet, Torino.
- Sgroi S.C. (2012), "Errori dei parlanti ed errori degli insegnanti", in *Rivista Italiana di Dialettologia*, XXXVI, pp. 263-282.
- Sgroi S.C. (2015a), "Grammatica 'clericale' vs grammatica 'laica'", in *Rivista Italiana di Dialettologia*, XXXIX, pp. 169-185.
- Sgroi S.C. (2015b), "La norma coseriana e la norma dei grammatici. Ovvero l'educazione linguistica secondo Eugenio Coseriu", in Orioles V., Bombi R. (a cura di), *Oltre Saussure. L'eredità scientifica di Eugenio Coseriu*, Cesati, Firenze, pp. 319-353.
- Sgroi S.C. (2016), *Il linguaggio di Papa Francesco. Analisi, creatività e norme grammaticali*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano.
- Sgroi S.C. (2018a), *(As)saggi di grammatica 'laica'*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Sgroi S.C. (2018b), *Saggi di grammatica 'laica'*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Sileo A. (2018), *«Doppiaggese»: verso la costruzione di un metodo*, UniversItalia, Roma.
- Simone R. (2000), *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari.
- Simone R. (2012), *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*, Garzanti, Milano.
- Simone R. et al. (a cura di) (2010-2011), *Enciclopedia dell'italiano*, 2 voll., Istituto della Enciclopedia italiana, Roma:
http://www.treccani.it/enciclopedia/elenco-opere/Enciclopedia_dell%27Italiano.
- Sottile R. (2018), *Dialecto e canzone. Uno sguardo sulla Sicilia di oggi*, Cesati, Firenze.
- Testa E. (2014), *L'italiano nascosto. Una storia linguistica e culturale*, Einaudi, Torino.

Trifone P. (2017), *Pocoinchiostro. Storia dell'italiano comune*, il Mulino, Bologna.

Tarallo C. (2019, "L'approccio dell'interlingua per insegnare a scrivere", in *Italiano LinguaDue*, XI, 2, pp. 121-142:

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12766>.

Viale M. (2011), "Le competenze grammaticali di base per l'università: dati da un'esperienza didattica", in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 137-149.