

## Quando gli errori insegnano

“Insegnare”, II (1986), n. 6, pp. 25-32.

Non è facile parlare degli errori, tra noi insegnanti di italiano. Me ne resi conto una mattina, durante un incontro di “aggiornamento” in una scuola media. Stavo dicendo che la correttezza è un problema della scrittura, ma non l’unico né il principale; che gli errori non sono tutti uguali per gravità e motivazione; che esistono in materia convenzioni arbitrarie; e altre ovvietà del genere. Fui interrotto da una collega, letteralmente infuriata: credo che mi accusasse di lassismo, ricordo solo che ripeteva: «È ora di finirla!»; giuro che non avevo detto che gli errori non esistono, o che mi piacciono. Probabilmente il senso profondo della protesta era che mi ero permesso di toccare l’argomento senza mostrare scandalo e riprovazione, ma anzi con l’intenzione di ragionare e distinguere.

Sembra inevitabile che l’idea di errore si carichi di conturbanti implicazioni emotive. Forse c’entra per qualcosa il fatto che usiamo una stessa parola per riferirci a una violazione di una norma grammaticale come a una deviazione dalla Verità, dal Bene, dalla Giustizia. «Ho commesso un errore» può significare che non ho messo una *h*, come pure che ho stuprato una suora.

Ma già il solo concetto di violazione di una norma linguistica include una quantità di cose eterogenee: ci sono i diversi livelli ortografico morfologico sintattico testuale; al di là di questi c’è il piano pragmatico dell’adeguatezza del testo a situazione, destinatario, scopi, da dove è facile scivolare in una confusione tra correttezza linguistica e correttezza di comportamento, buona educazione, moralità (è un errore scrivere «cacca»? in un certo senso, in certi contesti, sì; ma è poi un problema di lingua?). Ancora, c’è il problema dell’adeguatezza delle parole alle idee che si vogliono esprimere e della coerenza logica, e qui diventa facile confondere lingua corretta con pensiero corretto, o incapacità linguistica con deficienza mentale...

Dominare questo intrico di concetti e di emozioni è estremamente importante nel momento dell’intervento correttivo (va da sé che le correzioni vanno fatte; ma quali, e quante, e come, sono questioni assai delicate). Se l’insegnante non si preoccupa di tenere distinti il più possibile i piani accennati, e le relative implicazioni, corre il rischio di sentirsi di fronte al testo del ragazzo il depositario non solo della correttezza grammaticale, ma della correttezza di pensiero, della verità e del bene; finisce insomma per imporre una sua personale delimitazione dell’universo del dicibile. Scriveva diversi anni fa Luisa Muraro: «Ci vuole molto tempo e molta fatica per insegnare/imparare a parlare del mondo, anzi a far esistere un mondo del quale si possa parlare conforme a grammatica, codice penale e civile, regolamento di polizia, usi e costumi e stereotipi, per far passare attraverso una regola di grammatica dieci altri comandamenti... L’effetto finale è appunto quello di una corrispondenza tra correttezza grammaticale e corretta visione delle cose, cioè una visione delle cose che implica il sistema di norme sociali e valori». Che questo accada, possa accadere, sia quanto meno accaduto, è stato documentato da ricerche sugli interventi correttivi degli insegnanti.

Un altro genere di conseguenze di una visione manichea della correttezza è stato descritto incisivamente da uno studioso americano: «Il risultato più comune dell’insegnamento della lingua e della composizione non è quello di creare buoni scrittori e parlatori, ma è quello di incutere nella maggior parte della gente una paura degli errori di grammatica che durerà tutta la vita... Gravati dalla coscienza del Peccato originale linguistico, come risultato delle nostre correzioni, essi lasciano la scuola credendo (come quei Puritani che considerano peccaminoso tutto ciò che è divertente) che tutto ciò che suona naturale sia sbagliato... Io ricordo nitidamente una mia studentessa che, quando doveva scrivere un tema in classe, cadeva in uno stato di ansietà più acuto del normale. Nel corso di 50 minuti essa faceva quattro o cinque buchi nelle prime due righe del foglio a furia di cancellature, riduceva la matita alle dimensioni di un mozzicone masticandola e mostrava i classici sintomi psicosomatici dell’ansia, tremito, arrossamento e sudore... Ogni insegnante può ricordare esempi analoghi ... Così come la vecchia morale a due estremi del male assoluto è stata incolpata di essere causa di malattie mentali, così ora appare che la vecchia grammatica a due facce del corretto/scorretto è causa delle nevrosi linguistiche più o meno gravi sofferte da un gran numero di persone»<sup>2</sup>.

Da sempre sento ripetere con costernazione che i ragazzi «non sanno più» scrivere, che il livello delle loro prestazioni peggiora di anno in anno. Io non so se l'impressione di questo inarrestabile declino sia giusta (personalmente, in venti anni di insegnamento, non me ne sono accorto), e vorrei sapere quali sono i criteri di riferimento del confronto (è facile che la memoria tinga di rosa il passato, e poi, che cosa confrontiamo? Il liceo della nostra adolescenza con la scuola di massa?). Comunque sia di ciò, non intendo minimamente negare importanza alla questione della correttezza linguistica. Sicuramente noi dobbiamo cercare di insegnare a scrivere il più possibile correttamente al maggior numero possibile di persone. Non solo e non tanto per ragioni di comunicazione quanto, direi, di metacomunicazione. Ogni nostro discorso presenta, prima ancora che delle idee, noi stessi; la persona che fa molti errori si presenta male, è in condizioni di svantaggio sociale.

Proprio l'ideale di una scuola democratica e di massa dà dunque rilievo al problema della correttezza e della correzione. Ma i problemi non si affrontano con i gridi di dolore e gli atteggiamenti di scandalo. Serve un atteggiamento razionale, che si sforzi di definire gli esatti termini del problema, cominciando con l'isolare la questione della correttezza non solo dalle implicazioni emotive e di costume, ma anche dal complesso tanto più ampio degli aspetti dell'educazione linguistica. Si tratta della padronanza di una tecnica, e tecnicamente ne dobbiamo parlare. È poi chiaro che tutto si tiene; ma intanto, parliamo di una cosa per volta.

### **Sei tesi, e un invito**

Un atteggiamento ragionevole verso gli errori può essere ostacolato da alcuni pregiudizi abbastanza, diffusi. Per ciascuno, presenterò ora la tesi che mi sembra corretta, argomentandola brevemente.

a) *L'errore, per lo più, non compromette la comunicazione.* Anche se la disperazione ci porta a dire di certi passi di testi dei nostri alunni che “non ci si capisce niente”, il senso si ricava quasi sempre benissimo. Ecco un esempio significativo: «Se uno si sente solo perché è proibito di uscire di casa quel padre li è molto cattivo perché ha avuto un'infanzia anche lui e quindi lui non può proibire a suo figlio di uscire di casa e trovare degli amici come tutti gli altri, ecco che cosa vuol dire per me l'amicizia».

Tentare un'analisi e una correzione di questo brano è davvero un'impresa disperata, tale è il groviglio dei presupposti non esplicitati, che la forma scritta non sopporta. Eppure, da un punto di vista comunicativo, l'autore si è spiegato con chiarezza e anche, dirci, con toccante efficacia. (Non per questo consiglieri a un ragazzo di continuare a scrivere così.) Gli esempi contrari, in cui gli errori rendano veramente difficile capire l'intento comunicativo dell'autore, sono, secondo la mia esperienza, piuttosto rari.

b) *L'errore non è necessariamente segno di carenze intellettuali.* È vero, purtroppo, che il ragazzo che fa molti errori è spesso (non sempre) lo stesso che incontra ogni sorta di altre difficoltà, è uno svantaggiato socioculturale. Ma il singolo errore, in sé, di solito non denota “immaturità logica” o cose simili. L'errore può perfino essere non di rado più “razionale” della norma che viola: è il caso degli ipercorrettismi che estendono una regola a casi in cui la lingua ha eccezioni e convenzioni arbitrarie. È noto che quando un bambino piccolo dice «uomi» o «io debovo» è segno che sta imparando a maneggiare le regolarità morfologiche. Così, chi scrive «correzione» sta scrivendo alla lettera la pronuncia normale dell'italiano la quale, dicono i fonetisti, prevede che la *z* intervocalica sia sempre rafforzata (mentre la convenzione ortografica vuole altro). Ancora, in questo esempio: «un problema... cioè la *trascurazione* dei vecchi», il ragazzo ha applicato correttamente la derivazione verbo nome mediante suffisso. Che poi la norma italiana non abbia (ancora) realizzato questa possibilità, che non preveda anzi nessun nome derivato dal verbo *trascurare*, è un dato di fatto, e come tale andrà spiegato al ragazzo; ma non ha niente a che vedere con le sue capacità intellettuali.

c) *Una certa misura di errori appartiene alla fisiologia, non alla patologia della lingua.* Questo vale quanto meno per i *lapsus*, cioè per quegli errori di distrazione che l'autore stesso è in grado di riconoscere e correggere in un secondo momento. Non mi riferisco solo ai bambini: provate a leggere con attenzione un testo di una certa lunghezza scritto da una persona colta, scritto

da voi stessi, e prima o poi vi imbatteverete in una svista grafica (tanto più se il testo è dattiloscritto, ma che differenza fa?). E non parlo solo di ortografia. Personalmente, mi è capitato di inorridire di fronte a certi costrutti sintattici che avevo lasciato in miei testi, magari fino alla correzione delle bozze. E trovo ogni tanto errori di sintassi qua e là in testi stampati.

d) *Scrivere correttamente è molto difficile.* Questo punto dipende in parte dal precedente (la correttezza perfetta è irraggiungibile), ma vuole sottolineare specificamente quanto sia alta l'ambizione che ci siamo proposti con la scuola di massa, di mettere tutti in grado di scrivere. Si tratta di un'abilità che da sempre, fino a pochi decenni fa, è stata privilegio di una minoranza infima della popolazione (lo 0,9% degli italiani nel 1862-63, secondo i calcoli di De Mauro), ed è ancora patrimonio di una minoranza su scala mondiale. E per di più, col passare del tempo siamo diventati più esigenti in fatto di correttezza. Dobbiamo dunque saper misurare i successi e gli insuccessi dell'alfabetizzazione di massa sulla difficoltà reale dell'obiettivo. Ha poco senso dire di un ragazzo che "non sa *nemmeno* scrivere correttamente". Bisogna dire, nei casi contrari, "sa *addirittura* scrivere correttamente".

e) *La correttezza è relativa.* Dipende da una serie di convenzioni in buona parte arbitrarie, che variano col tempo, coi registri linguistici, e anche con le persone (sono noti i dissensi tra i grammatici). Un *gli* per "a loro", un pronome ridondante («a me mi»), un anacoluto possono essere censurati o accettati a seconda del contesto in cui appaiono e a seconda di chi giudica, senza che si possano fissare criteri certi e obiettivi di valutazione. In particolare, gran parte di ciò che risulta inaccettabile nello scritto passa inosservato nel parlato; è il caso di anacoluti come «*Nel* primo set, me lo sono aggiudicato per sei a quattro».

In un esempio come questo, lo scarto tra accettabilità nel parlato e inaccettabilità nello scritto è ben evidente a ciascuno di noi; ma dobbiamo renderci conto della difficoltà supplementare che rappresenta per chi sta faticosamente passando da una cultura orale all'uso della scrittura.

f) *L'errore può essere molto interessante ed istruttivo.* Non tanto per chi lo commette, il quale dalle nostre correzioni potrebbe imparare a correggersi (ma questa è solo una speranza); quanto proprio per chi lo individua e corregge. L'idea di errore implica la violazione di una norma; sarebbe dunque logico, direi quasi doveroso professionalmente, essere in grado di enunciare per ogni errore la norma violata. Ma questo è in molti casi terribilmente difficile. Provate a sottoporre a persone di media cultura non particolarmente versate in grammatica italiana un errore sintattico non dei più ovvi, per esempio: «È una domanda *difficile da rispondere*».

Tutti riconosceranno che "c'è qualcosa che non va"; la maggior parte saprà anche proporre sostituzioni corrette (per esempio, «a cui è difficile rispondere»); ma alla domanda «In che cosa consiste l'errore? qua! è la norma violata?» quasi nessuno saprà rispondere. (La mia risposta sarebbe: *da* assegna all'infinito un valore passivo; ma poiché si risponde *a* una domanda, il nome non può diventare soggetto di un costrutto passivo; il costrutto funziona infatti con un verbo transitivo: «domanda difficile da porre»).

L'analisi degli errori richiede sensibilità linguistica e competenza metalinguistica. L'esercizio metodico di questa analisi non può che affinare la nostra competenza; talvolta ci porta a «scoprire» regole (o eccezioni) che altrimenti non avremmo mai formulato esplicitamente, e spesso anche ignorate dai testi di grammatica correnti; ci obbliga a smontare e rimontare un testo, a distinguere i livelli di analisi (sintattico, lessicale, testuale). Un tale affinamento di capacità e conoscenze, anche se per lo più non sarà direttamente spendibile nella pratica didattica, dovrebbe comunque avere effetti positivi sulla nostra attività di educatori linguistici.

L'effetto più importante sarebbe quello di modificare il nostro atteggiamento verso gli errori: lungi dall'apparirci come aberrazioni e mostruosità, essi sarebbero allora per noi occasioni preziose di riflessione, spie sui meccanismi più sottili del linguaggio, quelli di cui non possiamo accorgerci finché tutto funziona a perfezione.

Questo atteggiamento potrebbe ripercuotersi anche su quello dei ragazzi. Naturalmente non tutte le nostre analisi saranno accessibili a loro, dipenderà dal livello di conoscenza teorica a cui saranno arrivati. Ma proporre di tanto in tanto un problema di analisi, mettere in discussione le nostre correzioni, potrebbe

servire a migliorare il li vello di comunicazione tra insegnante e allievi su questo problema, che non pochi di loro vivono con angoscia. Anche per loro l'insegnante cesserebbe di essere il censore depositario di certezze dogmatiche per diventare un indagatore interessato e curioso dei problemi che a loro, come a tutti, tocca affrontare nella difficile conquista della correttezza.

### Che fare?

Se l'analisi puramente teorica degli errori pone delle difficoltà, non è poi sorprendente che i problemi pratici di una terapia degli errori siano anche più difficili e complessi. È ovvio che non esistono ricette o metodi infallibili. Per parte mia, credo che si dovrebbe puntare, più che su tecniche dalle pretese più o meno "scientifiche", sull'atteggiamento dell'insegnante e sulla comunicazione che si stabilisce con l'allievo.

Detto rozzamente: partire dal positivo. Il più scorretto dei testi non è fatto *solo* di errori; nessuno che scriva è totalmente incapace di scrivere. Qualunque testo comunica in qualche modo qualcosa, e può farlo perché, per ogni norma violata, ce ne sono molte altre rispettate.

Provo un certo disagio quando sento i colleghi dire che hanno dei compiti da *correggere*, un'espressione che implica che tutto il lavoro consista in una caccia agli errori; direi che i testi dei ragazzi sono prima di tutto da *leggere* e da considerare per quello che riescono a dire. In questo contesto, l'individuazione (il più possibile analitica) degli errori dovrebbe essere sentita come un modo di isolare i difetti per meglio apprezzare il resto, oltre che per farli notare e correggerli.

Provo a spiegarmi con due esempi tratti da un tema di livello nettamente scadente, che aveva per oggetto le straordinarie nevicate dello scorso inverno. La classe è la seconda media, la scuola non si dice. «Le cose positive ce ne sono state ben poche ma alcune sì: c'è stato la bellezza della neve che ha coperto tutte i tetti delle case, a fare un bel babbo natale, oppure osservare gli alberi tutti coperti di neve.»

Il passo contiene cinque errori in quarantadue parole. Analizziamoli in relazione alle norme linguistiche violate:

- ortografia: la mancanza delle maiuscole in *babbo natale*,
- sintassi:
  - concordanza: *stato* → *stata*; *tutte* → *tutti*,
  - coordinazione: *a fare...*, coordinato a *della neve che...* dovrebbe dipendere da *la bellezza*; qui l'intervento correttivo minimo è *a* → *di*, che rende il testo accettabile, anche se resta semanticamente disordinato;
- il *Le* iniziale è facile da correggere (→ *Di*) ma difficile da spiegare: le regole d'uso di *ne* sono intricate; in questo caso la norma va forse formulata così: se *ne* ha valore partitivo, e se il suo antecedente è esplicitato all'interno della stessa frase semplice, esso deve avere forma partitiva.

Quello che mi preme sottolineare è la quantità di cose che l'autore di questo testo *ha saputo* fare: ha violato due concordanze, ma ne ha rispettate non meno di sedici (contare per credere); ha sbagliato una coordinazione, ma ne ha usate due correttamente (*ma*, *oppure*); ha commesso un solo errore ortografico, non grave, e non è caduto in improprietà lessicali. In quest'altro passo dello stesso tema, invece: «Però ci sono stati molti danni, anche per l'agricoltura e per recuperare il raccolto ci vogliono ben 5 anni, anche per noi non c'è molta risorsa perché dovremo mangiare più roba in scatola», i difetti più gravi sono lessicali: non si capisce bene che voglia dire *recuperare il raccolto* (probabilmente, "riportare la produzione ai livelli precedenti"), e *non c'è molta risorsa* nel senso di "ci sono degli svantaggi" è criticabile da un punto di vista sia grammaticale (*risorsa* usato come un nome non numerabile) che retorico (la litote non motivata). In compenso, la sintassi è accettabile.

In conclusione, i nostri interventi dovrebbero trasmettere all'allievo una comunicazione del tipo: hai saputo fare le seguenti cose, hai sbagliato nel tale e tale punto, per le tali e tali ragioni (nella misura in cui gli siano comprensibili). Questo dovrebbe infondergli confidenza nei propri mezzi, e la fiducia di poter migliorare dove è carente. Una lista indiscriminata di correzioni, magari accompagnata da espressioni di orrore, lo schiaccerebbe invece sotto il peso della propria globale irrimediabile incapacità.

Due condizioni possono concorrere all'obiettivo:

- che gli interventi siano analitici e puntuali, e le correzioni ridotte al minimo (il minimo di parole sostituite), anche a costo di lasciare qualcosa di improprio o mal formulato: il testo corretto deve

essere ancora il testo del ragazzo; i comportamenti di pigrizia correttiva (segni tremolanti a margine, punti interrogativi, sostituzione di intere frasi con altre che - inserite in un testo altrui - saranno inevitabilmente banali) non aiutano certo il discente a capire i propri problemi;

- che all'allievo sia comunicata, nella misura del possibile, la tipologia dei suoi errori (ortografia, sintassi, lessico, coesione e coerenza testuale): è importante che possa localizzare i punti deboli su cui concentrare l'attenzione.

Fin qui ho parlato di atteggiamenti correttivi; ma esistono esercizi specifici capaci di rimediare a specifiche carenze abituali? Francamente non lo so, ma sarei scettico in proposito.

Di solito l'esercizio consiste nel proporre liste di forme da correggere, e i casi sono due. O al ragazzo non viene detto quali sono le forme sbagliate e le relative correzioni, e allora come mai dovrebbe riconoscerle, se sono proprio le cose che sbaglia abitualmente? Non solo; ma porlo di fronte al dubbio, metodicamente parola per parola, vuol dire aumentare quell'ansiosa incertezza che è uno dei più frequenti fattori psicologici di errore (o peggio, del rifiuto di scrivere). Oppure il ragazzo conosce le correzioni da fare, o perché ha sbagliato per mera distrazione, o perché le correzioni gli vengono suggerite. In tal caso l'esercizio diventa meccanico, e si suppone che l'essere costretto a scrivere un certo numero di volte la forma corretta possa influire sul comportamento futuro. L'esperienza comune dice che questo non accade: una volta fuori dalla situazione artificiale dell'esercizio, nel contesto di una reale produzione di testi, l'allievo tornerà agli stessi errori.

Diverso è il caso di una autocorrezione guidata. Il paziente esercizio di riscrivere il proprio testo secondo le indicazioni dell'insegnante, stimolato dalla prospettiva di una valutazione migliore (comunque questa sia espressa, dal voto al sorriso di approvazione), può indurre il sentimento della possibilità di migliorare, una maggiore cura, e col tempo un lento progresso; questo almeno secondo la mia esperienza.

Diversa ancora è la presentazione e analisi di errori in un contesto non di esercizio correttivo, ma di riflessione sulla lingua. Qui l'obiettivo immediato non è la terapia, ma l'incremento della consapevolezza teorica della lingua (la quale, nel lungo periodo, potrebbe ripercuotersi positivamente sulle prestazioni, ma questo non è affatto garantito).

Ci sono infine i casi cosiddetti disperati, o per meglio dire disperanti: il cumulo delle scorrettezze di ogni tipo è tale che qualsiasi intervento pare impossibile; non si sa da che parte incominciare. Il suggerimento che viene dall'esperienza di colleghi valenti è che bisogna cominciare da qualche parte: isolare le difficoltà, proporre al ragazzo traguardi parziali che possa percepire come raggiungibili, a costo di trascurare, per periodi anche lunghi, un'altra massa di scorrettezze. In altri termini, *non correggere tutto*. Una collega propose a una bambina, per alcuni mesi, l'unico obiettivo di imparare a staccare le parole. (Tra parentesi, non saper *nemmeno* staccare le parole ci appare come una disgrafia delle più gravi; eppure dovremmo sapere che questa tecnica è stata scoperta solo qualche secolo dopo l'invenzione dell'alfabeto; anche oggi, il sistema grafico giapponese ignora i confini tra le parole.)

Ancora una volta, l'importante non è tanto la particolare tecnica adottata, quanto la fiducia che si riesce a indurre nel bambino nei propri mezzi, per limitati che siano, e la prospettiva di un miglioramento. Si sa che le frustrazioni ripetute sono il rinforzo più grave, e a volte irreversibile, dell'insuccesso scolastico.

Ogni volta che ho parlato con colleghi impegnati in attività di recupero, più o meno istituzionalizzato, degli alunni svantaggiati, ho ricavato una indicazione simile. Non conta tanto che cosa si fa fare al ragazzo nelle ore di recupero, quanto il messaggio che si sta facendo qualcosa per lui, che qualcosa si può fare per il suo problema.

Tutto questo è forse assai poco scientifico. Ma qualche volta funziona.

## Note

1. L. Muraro, "Norma grammaticale e norma sociale", in *L'erba voglio*, n. 12/1973; poi in A. Colombo (a cura di), *Guida all'educazione linguistica*, Zanichelli, Bologna, 1979. pp. 179-186.

2. S-I. Hayakawa, citato in N. Postman, Ch. Weingartner, *La linguistica. Una rivoluzione nell'insegnamento*. Armando, Roma, 1968, pp. 134 sgg.

“Errori” d'autore

È opinione di senso comune che i tempi moderni siano tolleranti, o lassisti, in fatto di correttezza linguistica, laddove il passato sarebbe stato ancorato a canoni più severi. È vero il contrario: basta scorrere i testi dei nostri classici (specie se in edizioni antiche) per trovare cose che la nostra sensibilità linguistica non accetta (magari scambiandole per innovazioni).

Non importa insistere sull'ortografia, che nelle stampe antiche appare non solo diversa dalla nostra, ma a volte incoerente. In una edizione secentesca della *Storia* di Guicciardini trovo, ad apertura di pagina, *à* (preposizione), *ò* (congiunzione), *perche*, *benche*, *mezo*, *Rè* in alternanza con *Re*. Ancora Leopardi scriveva regolarmente *se* (pronome).

Quanto alla morfologia, è notevole come la tradizione cruscante si sia sforzata di regolarizzare l'uso alquanto libero degli scrittori aurei, a costo di contraddirli consapevolmente. Prendiamo la vessata questione del pronome *gli*; cito dalle *Regole ed osservazioni della lingua toscana* di Salvatore Corticelli (1745), 3<sup>a</sup> ed. (Bassano, 1773): «Notisi che l'usare *gli* per terzo caso del numero del più [dativo plurale], benché si oda tuttodi dal volgo, e si trovi usato anche da' buoni Antichi, gli esempli de' quali adduce il Vocabolario [*della Crusca*] §.2. è però creduto modo di dire poco regolato, come ivi dice lo stesso Vocabolario» (p. 40).

«L'usare adunque *gli* per terzo caso del meno, nel genere femminile, è fuori della comune regola; benché non manchino di ciò gli esempli negli Antichi» (p. 2; segue una citazione da Boccaccio).

Ma veniamo alla sintassi, che più facilmente si associa nella nostra mente a idee di necessità “logica”. Sentite che uso a Alfieri delle relative e dei pronomi: «...mi posi a far vita di gaudente con gli amici, *che* allora me *ne* ritrovai averne a dovizia»; «...onde da si fatta mistura, :che il caso *la* somministrò ottimamente temperata, risultava...» (*Vita*, Epoca III cap. XIII).

Ma Alfieri, si sa, era un cervellino, Che dire allora degli anacoluti dello scrupolosissimo Manzoni? «*Renzo*, ora che l'Adda era, si può dir, passata, *gli* dava fastidio il non saper di certo...» (*Promessi sposi*, cap. XVII). È da notare che sebbene la trasgressione sia certamente consapevole (in un testo tanto curato e ricorretto), non si può dire motivata da particolari ragioni espressive: parla l'autore e non un personaggio, e il passo ha un tono narrativo medio. È una manifestazione di voluta libertà da canoni troppo rigidi.

Le espressioni seguenti sarebbero classificate probabilmente “improprietà” più :che “errori”; ma non so quanti colleghi e lascerebbero passare incensurate: «Ma, *caso che* egli non avesse cotesti argomenti di fatto, consistenti, lampanti; *caso che* maestri del ginnasio facessero il loro dovere... quale opera è quella che ha commesso...?»; «anche in certe sedi isolate, già più notate d'infamia, il male quest'anno è *meno*».

Sono del professor Carducci: da un articolo di giornale (*Ceneri e faville*, serie II, Zanichelli, 1913, p. 29) e da una relazione al Ministero della pubblica istruzione (*ivi*, serie III, p. 200).

La conclusione non è che tutto ciò che è stato usato una volta da un “buon autore” sia per ciò stesso lecito; la nostra minore libertà dipende in parte da un fisiologico processo di standardizzazione che si è avviato da quando l'italiano ha cominciato ad essere lingua d'uso comune, mentre l'incertezza normativa del passato era in pane conseguenza del suo essere lingua di una minima *élite* (dove manca un uso diffuso è più facile l'arbitrio individuale). Soltanto ricordiamoci, quando giudichiamo i nostri allievi, che stiamo imponendo loro un carico di restrizioni più gravoso di quello che gli autori classici imponevano a sé stessi.

Da una ricerca condotta nel 1972 nel Veneto su 247 elaborati di italiano:

*Interventi di tipo «letterario»:*

siamo andati	corretto in	ci siamo recati;
nessuno	corretto in	alcuno;
passare (del tempo)	corretto in	trascorrere;
arrabbiarsi	corretto in	adirarsi, irritarsi, inquietarsi.

*Interventi di «normalizzazione»:*

Tutti gli uccelli si svegliano e cominciano a cantare, con strilli e saluti da un ramo all'altro  
*con strilli e saluti*      corretto in      *saltando.*

Il mio papà va a lavorare in una fattoria e mi parla quasi sempre della vita che deve fare per lavorare  
*della vita che deve fare per lavorare* corretto in      *del suo lavoro.*

*Interventi arbitrari:*

Ora posso dormire <i>tranquilla</i>	corretto in	<i>tranquillamente;</i>
Il treno corre <i>velocemente</i>	corretto in	<i>veloce;</i>
Qualche volta leggo alcuni fatti scritti in dialetto che sono molto <i>ridicoli</i>	corretto in	<i>spiritosi.</i>

## L'analisi degli errori

È più facile correggere un errore che spiegarlo, nel senso di esplicitare il livello linguistico e la norma che mette in questione. Ma lo sforzo di spiegare ci può condurre a osservazioni linguistiche non banali, talvolta a qualche piccola scoperta.

Incominciamo dal livello della sintassi:

«Stavano tirandomela un'altra quando...» (si parla di palle di neve).

La correzione è ovviamente *tirandomene*, ma perché? La risposta più semplice può essere: *-la* (pronome oggetto) raddoppia *un'altra*, mentre *-ne* (pronome partitivo) lo integra. Resta però da spiegare come mai il partitivo in questo contesto è necessario: infatti

stavano tirandomi un'altra, quando...

non è accettabile. Ma questo vale per un pronome indeterminato in posizione di complemento oggetto. Se il pronome fosse determinato:

stavano tirandomi l'altra, quando...

o in funzione sintattica diversa:

un'altra stava per essermi tirata, quando...

mi stavo riparando da un'altra, quando...

diventerebbe addirittura scorretto inserire il *ne*. Si può non saper concludere questa riflessione, ma si deve essere grati all'errore di averla fatta sorgere.

Ancora:

«... e io ne fui molto felice perché finalmente potevo fare parte anch'io *di* una squadra *e di* *potere* così svolgere un'attività sportiva».

L'errore è di coordinazione: i due pezzi coordinati *perché potevo... e di potere...*, non sono sintatticamente omogenei (correzione: *e potevo così...*). Eppure «felice di potere...» in sé è corretto (ed era nella testa del ragazzo); ma il posto del complemento *di felice* è già occupato da *ne*, togliendo *ne*, la frase già migliorerebbe, ma a questo punto si porrebbero altri problemi... fermiamoci qui.

Al livello lessicale, il capitolo più abordabile è la formazione delle parole:

«Gli Arabi erano un popolo molto *combattiero*».

Il suffisso *-iero* produce derivazioni nome → aggettivo (*menzogna* → *menzognero*) e nome →

nome (*guerra* → *guerriero*, che probabilmente ha influito su questo caso), ma non verbo → aggettivo; tale funzione è assolta dal suffisso *-ivo*: *adottare* → *adottivo*, *combattere* → *combattivo*.

Problemi più complessi sono posti dalle improprietà semantiche:

«Un *uomo* dei vigili del fuoco che partecipava al *salvataggio della strage* si uccise perché *ha detto che* non poteva vivere in un mondo così crudele».

Il primo errore è un'improprietà semantica per generalizzazione (correzione minima: *membro*), ma giocano anche altri fattori d'uso: "uomo della Nettezza Urbana" sarebbe accettabile. Il secondo viola una regola di selezione semantica concernente i possibili oggetti del verbo (qui nominalizzato) *salvare*: si salva chi o ciò che è colpito o minacciato da un danno, non il danno stesso. Il terzo errore riguarda la connessione causale: il motivo del suicidio è ciò che l'uomo ha detto, non il fatto di averlo detto. Questo errore non va probabilmente ascritto né al livello lessicale né al sintattico, ma a quello della coesione testuale, o 'testura'. Anche l'incoerenza dei tempi verbali, che si verifica nello stesso punto, è probabilmente un fatto di testura.

#### Indicazioni bibliografiche

Una introduzione complessiva al problema degli errori di lingua, di taglio divulgativo, è il cap. XIV delle *Lezioni di sociolinguistica e linguistica applicata* di G. Berruto e M. Berretta, Liguori, Napoli, 1977. Per un'analisi teoricamente più articolata si veda G. Berruto, "Dialetto vs. lingua: sistemi in contatto e 'errori' di lingua", in Aa.Vv., *Dal dialetto alla lingua*, Pacini, Pisa, 1974 (una versione leggermente diversa: "Per una tipologia degli 'errori di lingua' in elaborati scolastici", in "Parole e metodi", n. 5/1973).

Il contributo più recente è F. Pilato, "La correzione dell'errore di lingua nel biennio: qualche come e qualche perché di un momento didattico controverso", in C. Bazzanella, *Lavorare sulla lingua*, Bruno Mondadori, Milano, 1984, che contiene anche un abbozzo di tipologia.

Su particolari categorie di errori si veda:

T. De Mauro, "Scripta sequentur (a proposito degli 'sbagli' di ortografia)", in *Scuola e linguaggio*. Editori Riuniti, Roma, 1977 (si trova anche in A. Colombo (a cura di), *Guida all'educazione linguistica*, Zanichelli, Bologna, 1979);

F. Pilato, "Il castello è rosso come i tempi in cui sorse..." Appunti per un'analisi degli errori logico-semantici in elaborati scolastici", in "Rassegna italiana di linguistica applicata", n. 2-3/1975;

L. Altichieri ed altri, "Per una classificazione degli 'errori' di significato nella produzione linguistica di alunni di scuola media", in Aa.Vv., *Strumenti per l'educazione linguistica*, CLEUP, Padova, 1981.