

## Come si scrive a scuola: alcuni dati statistici

in S.L.I., *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*, Roma, Bulzoni, 1990, pp. 427-447.

### 1. Introduzione

«L'italiano popolare non appare più, o non appare soltanto, come il frutto di una precoce emarginazione scolastica, ma è oggi prodotto dalla stessa istituzione scolastica.» (Bruni 1984: 221).

«La difficoltà e il disagio di un uso sistematico di una lingua formale scritta sono più forti negli italiani colti sotto i quarantacinque anni perché da verso il 1960 la scuola ha accolto, talora anche sistematicamente, la promozione della oralità sulla scrittura. [...] La pressione dell'oralità sulla scrittura ha avuto un effetto disestante proprio ai livelli formali e tecnici. Ci si è insomma talora abituati a trasferire alla scrittura la sintassi semplificata e pleonastica, il lessico colloquiale e approssimativo del parlato.» (Baldelli 1987: 5).

«Si ha l'impressione [...] che la lingua delle nuove generazioni di scolari si stia adagiando in modalità 'selvagge': ripetizioni, riempitivi, pleonasmi adoperati per organizzare un periodo franante, espressioni ipercaratterizzate, 'gergo' burocratico, leghe incongrue di colloquiale basso e cultismi libreschi, salti logici e fluire incontrollato delle frasi, inflazione di congiunzioni e avverbi che puntellano periodi difficili da governare, scrittura irriflessa, ai limiti dell'automatismo, che inzeppa il periodo di brandelli di frasi preconfezionate.» (Beccaria 1988: 264).

Simili deplorazioni si sono fatte frequenti negli ultimi anni, fino a configurare un luogo comune della pubblicistica, nonostante le riserve e obiezioni più volte avanzate da linguisti e studiosi di educazione linguistica. Non intendo affrontare qui la discussione degli aspetti sociolinguistici, storici, di politica scolastica della questione. Questo studio è un tentativo di verificare le basi fattuali del problema, cioè i caratteri dell'italiano scritto insegnato e appreso nella scuola dell'obbligo.

Mi trovo a disporre di un campione abbastanza consistente di elaborati scolastici provenienti dalla scuola media, e di campioni di uguale lunghezza di testi a stampa di vario genere, il tutto registrato in memoria elettronica e accompagnato da programmi che permettono una serie di spogli (il materiale e i programmi saranno descritti nel prossimo paragrafo); questo consente alcuni confronti statistici tra italiano scolastico e italiano "adulto". Le verifiche saranno limitate ad aspetti morfosintattici, più accessibili ai miei strumenti di analisi, trascurando altri aspetti pure importantissimi, come quello lessicale e quelli testuali.

Anche così delimitata, la verifica è resa difficile dalla molteplicità e insieme dalla genericità delle accuse che vengono rivolte all'italiano scolastico. Sembra tuttavia che almeno due motivi siano ricorrenti:

- l'appiattimento dello scritto sul parlato informale;
- la conseguente tendenza alla semplificazione morfosintattica.

Almeno una parte della discussione insomma si orienta sull'asse semplicità/complessità: l'italiano scritto a scuola sarebbe più "povero", tra l'altro, perché userebbe un repertorio ristretto di forme e una sintassi elementare.

I dati di cui dispongo mi consentono l'analisi di quattro parametri, che chiamerò provvisoriamente «indicatori di complessità morfosintattica», senza nessuna pretesa di dare valore scientifico al termine<sup>1</sup>; essi sono:

- la frequenza delle frasi subordinate;
- la frequenza delle forme verbali al congiuntivo;
- la frequenza delle forme verbali al passato remoto;

- la frequenza delle forme verbali passive.

Che cosa possano indicare questi indicatori sarà discusso a suo luogo per ciascuno. Mi preme comunque mettere avanti due precisazioni:

- non intendo assumere che la complessità morfosintattica sia di per sé un indice di migliore competenza linguistica; memore delle discussioni sui “codici sociolinguistici” bernsteiniani, non dimentico che l’abilità verbale è «un dato di per sé di carattere squisitamente qualitativo e non quantitativo» (Berruto 1977: 130);
- tanto meno ipotizzo una coincidenza tra complessità morfosintattica e correttezza grammaticale; che anzi, l’esperienza ci insegna che spesso gli errori fioriscono là dove l’elaborazione sintattica è più ambiziosa.

Uno scopo di questo lavoro è proprio di mettere in questione l’opportunità di trattare i problemi di correttezza e adeguatezza della lingua degli scolari in termini di complessità o semplicità. Ma prima di procedere oltre, è necessario che chiarisca la natura del materiale esaminato e della sua elaborazione.

## **2. Il campione e il software**

Il materiale scolastico esaminato consiste di 42 elaborati (o stralci di elaborati) per un totale di circa 10.000 parole, provenienti da nove scuole medie e da tutte e tre le classi del ciclo; le scuole sono quasi tutte di Bologna e provincia, tranne tre situate rispettivamente nelle province di Modena, Milano e Padova, con prevalenza delle zone di periferia e dei piccoli centri. I testi sono stati scritti tra il 1984 e il 1985.

La lunghezza degli elaborati varia dalle 60 alle 4-500 parole (alcuni testi sono stati tagliati prima della fine, per non sbilanciare il campione); si tratta per lo più di temi tradizionali, in pochi casi di schede di lettura, questionari, favole. I livelli di correttezza e appropriatezza sono i più svariati: si va da testi ampi e bene articolati, con pochi errori, a sudate paginette sconnesse, ai limiti dell’afasia scritta. Intuitivamente insomma il campione rispecchia nel complesso una situazione media della scuola media, almeno dell’Italia settentrionale.

Gli altri campioni di lingua scritta, che qui fungeranno da termini di confronto, sono stati scelti tra quei testi a stampa che più probabilmente può trovarsi a leggere un ragazzo di scuola media. Si tratta nell’insieme di cinque campioni di circa 10.000 parole ciascuno, tratti dalle seguenti categorie di testi:

- A) narrativa in edizioni per la scuola media: dodici brani da undici romanzi o racconti; sono presenti sia autori italiani contemporanei inclusi nei canoni letterari “alti” (Calvino, Rigoni Stern, Viganò), sia autori di narrativa scritta appositamente per la scuola (F. Cimmino, G. Righini Ricci, A. Manzi, G. Bufalari, G. Pederiali), sia autori stranieri tradotti (Stevenson, R. Wright, A.S. Koglund);
- B) libri di testo: 23 brani da undici manuali, distribuiti su queste materie: storia, geografia, scienze naturali (due manuali per ciascuna), matematica, educazione artistica, educazione tecnica, educazione musicale, grammatica (uno per ciascuna);
- C) giornali e periodici: 39 brani da cinque quotidiani (soprattutto articoli di cronaca, sport, spettacolo), tre settimanali di larga diffusione (“La Domenica del Corriere”, “Famiglia cristiana”, “Sorrisi e canzoni TV”), cinque settimanali per ragazzi e ragazze (“Il monello”, “Intrepido”, “Topolino”, “Dolly”, “Ragazza in”);
- D) fumetti e fotoromanzi: tredici brani di cui sei da “Topolino”, tre da fotoromanzi, gli altri da fumetti vari;
- E) elaborati scolastici (descritti sopra)<sup>2</sup>.

Tutti questi testi sono stati trascritti in memoria utilizzando un normale word processor e introducendo una serie di segni diacritici per spezzare gli amalgami (preposizioni articolate,

pronomi clitici) e identificare il maggior numero possibile di omografi. Il “pacchetto” informatico comprende poi una serie di programmi in linguaggio Pascal che compiono sui testi le seguenti operazioni:

- costruzione di un lessico di frequenza delle forme diverse, ciascuna accompagnata da indirizzi che specificano tutti i luoghi in cui ricorre;
- lemmatizzazione delle forme: il programma, ovviamente comandato a mano, costruisce un archivio di lemmi, ciascuno marcato per categoria grammaticale, che raggruppano le forme, ciascuna marcata secondo alcune categorie flessive; anche dei lemmi calcola la frequenza;
- estrazione dei contesti: data una forma, il programma presenta successivamente su video (e a scelta stampa) tutti i contesti in cui questa appare (cinque righe di testo, con al centro quella contenente la forma richiesta); questa funzione permette di studiare gli usi sintattici di una forma e di ricavare esempi “autentici” di quei costrutti che possono essere identificati attraverso una forma (ad esempio un funzionale);
- conteggio della distribuzione nelle cinque categorie di testi delle occorrenze di una forma, un lemma, una categoria grammaticale o flessiva; questa funzione permette la maggior parte delle analisi statistiche alla base del presente lavoro<sup>3</sup>.

### 3. L'indice di subordinazione

Il più ovvio indicatore di complessità sintattica è la quantità di frasi subordinate, in particolare esplicite. Essa è stata anche considerata indice di maturità intellettuale, e/o della maggiore formalità propria del linguaggio dei ceti colti<sup>4</sup>. È appena il caso di ricordare che Bernstein (1961: 49, 63) poneva lo «uso limitato di proposizioni subordinate» tra le caratteristiche della «lingua pubblica» (poi «codice ristretto») e la «costruzione delle proposizioni grammaticalmente complessa, specialmente mediante l'uso di una serie di congiunzioni e di frasi subordinate» tra quelle della «lingua formale» (poi «codice elaborato»).

Non intendo certo rivangare la pressoché dimenticata *querelle* dei “codici sociolinguistici”, dopo tutte le critiche che hanno travolto le tentazioni di equiparare complessità sintattica e competenza linguistica (valga per tutti il rinvio a Dittmar 1973: 41-115). Mi limito a constatare che ancora oggi c'è chi deplora il «periodare semplice, tendenzialmente monoproposizionale, comunque notevolmente elementare, ai limiti della schematicità o della povertà, che la retorica elaborata per la scuola somministra come insegnamento» (Bruni 1985: 24), o indica tra i più gravi problemi dell'educazione linguistica quello «della invadenza della paratassi (coordinazione, generalmente per asindeto) nelle produzioni scritte e orali di una larghissima maggioranza di studenti» (Corno 1988: 237).

Si tratta dunque di verificare, prima di valutare, se è vero che negli scritti scolastici la coordinazione o il periodo monoproposizionale tendono a prevalere sulla subordinazione. Lo strumento di cui dispongo consiste nel contare tutti i complementatori: congiunzioni subordinanti, pronomi e avverbi relativi, pronomi e avverbi interrogativi usati per introdurre interrogative indirette; si ottiene così il numero esatto di frasi subordinate esplicite presenti nei diversi campioni di testi. Lo strumento è rozzo, in quanto non permette di misurare la “profondità” della subordinazione: le subordinate di primo, secondo, ennesimo grado vengono a “pesare” tutte allo stesso modo, a differenza di quanto accade con strumenti più raffinati, come l'”indice di Loban” e l'”indice di Lawton” (su cui cfr. Lawton 1968: 137-138), basati su una media delle subordinate per periodo ponderate quanto a grado di subordinazione. In compenso, la semplice conta dei complementatori consente una verifica statistica abbastanza rapida su campioni estesi, senza richiedere una schedatura dei periodi uno per uno; e infine, se è vero che i ragazzi a scuola usano pochissime subordinate, questo dovrà risultare anche a una semplice conta non ponderata.

La conta è riassunta nelle tabelle 1-3 riportate in appendice.

Sommando i totali delle tre tabelle, si può ottenere il totale di subordinate esplicite presenti in ciascuno dei cinque campioni (tabella 4):

*Tabella 4: Totale subordinate esplicite*

---

testi A (narrativa):	324
testi B (libri di testo)	292
testi C (giornali e periodici)	284
testi D (fumetti e fotoromanzi)	264
testi E (elaborati scolastici)	<b>435</b>

---

Il risultato è a dir poco sorprendente: i ragazzi usano, scrivendo a scuola, un numero di subordinate esplicite vistosamente superiore a quello degli adulti che scrivono per stampare.

Il dato richiede però un'ulteriore elaborazione, per essere interpretato correttamente. Può darsi che i ragazzi usino in media frasi più brevi, per cui a parità di lunghezza del campione nei loro testi ricorrerà un maggior numero di frasi esplicite, tra le quali le subordinate. È questo in effetti il caso. Il totale delle frasi esplicite si ottiene sommando tutte le occorrenze di forme verbali finite; dividendo per questo numero il totale delle parole di ciascun campione, si ottiene la lunghezza media delle frasi semplici esplicite (le forme verbali non-finite in questo calcolo vengono considerate alla stregua di forme non verbali, fanno cioè parte della frase semplice immediatamente sovraordinata). I risultati appaiono nella tabella 5.

*Tabella 5: Lunghezza media delle frasi semplici esplicite*

	totale campione	verbi finiti	media per frase
testi A	10.279	1.356	7,6
testi B	9.989	885	11,3
testi C	9.877	960	10,3
testi D	9.891	1.550	6,4
testi E	9.992	1.390	<b>7,1</b>

I dati delle prime quattro categorie di testi sono quali si possono aspettare e confermano l'attendibilità dell'analisi: la lunghezza delle frasi è maggiore nella prosa spesso involuta dei libri di testo e dei giornali (i settimanali per ragazzi non sono in questo inferiori ai quotidiani, specie quando parlano di sport); è minima nei fumetti, con la loro sintassi di conversazione, spesso spezzata<sup>5</sup>. I testi scolastici stanno tra questo minimo e la prosa narrativa, che pure contiene ampie parti dialogate.

A questo punto si può calcolare un "indice di subordinazione" dividendo il totale delle frasi subordinate (esplicite) per il totale dei verbi finiti, secondo il metodo già seguito da Lawton (1968: 136, che pure lo considera ancora troppo approssimativo). L'indice rappresenta la percentuale delle subordinate sul totale delle frasi esplicite (tabella 6).

*Tabella 6: Indice di subordinazione*

---

testi A (narrativa):	23,9
testi B (libri di testo)	33,0

---

testi C (giornali e periodici)	29,6
testi D (fumetti e fotoromanzi)	17,0
testi E (elaborati scolastici)	<b>31,3</b>

---

Questi dati, che finalmente possiamo considerare affidabili, confermano le osservazioni già fatte a proposito della maggiore complessità sintattica della prosa dei libri di testo e dei giornali, che contiene frasi mediamente più lunghe e insieme una maggiore percentuale di subordinate, e della maggiore semplicità della lingua dei fumetti. Per quanto riguarda gli elaborati scolastici i dati, se da un lato correggono gli scarti davvero troppo impressionanti della tabella 4, dall'altro confermano però l'elevata complessità sintattica dei testi scritti dai ragazzi, che si collocano subito dopo i libri di testo.

La conclusione è dunque che i ragazzi usano, scrivendo a scuola, frasi semplici mediamente piuttosto brevi, combinate in periodi che hanno un tasso piuttosto elevato di subordinazione<sup>6</sup>. Quanto questo corrisponda alle deplorazioni riportate all'inizio di questo paragrafo e del precedente, ciascuno lo vede. La combinazione di frasi brevi in periodi ricchi di subordinate corrisponde a un ideale di prosa dinamica e articolata, più della tendenza della prosa saggistica e giornalistica a frasi semplici lunghe, cariche di determinazioni nominali.

Con questo, sia chiaro, non intendo affermare che i ragazzi scrivano meglio degli adulti, né tanto meno che scrivano correttamente. Giudizi del genere non possono fondarsi su dati puramente statistici, richiedono un esame più in profondità. Uno sguardo alle prime tabelle ci avverte ad esempio che i ragazzi ottengono un elevato indice di subordinazione ripetendo più spesso i subordinatori di uso più comune come *che* (congiunzione), *se*, *perché*, *mentre*, *quando*, cioè con la selezione da una gamma ristretta di schemi sintattici<sup>7</sup>. E scorrendo i tabulati che riportano i contesti delle forme, si ha l'impressione che proprio quando si avventurano a usare forme più ricercate i ragazzi tendano a sbagliare. Ad esempio, il ragazzo o la ragazza che impiega l'unica occorrenza in tutto il campione del prezioso *talché*, lo fa in un contesto di verbalizzazione scadente e di dubbia coerenza testuale<sup>8</sup>, e altrettanto vale per l'unica occorrenza di *purché* negli elaborati scolastici<sup>9</sup>. Ancora, può sorprendere il numero abbastanza elevato di occorrenze nei testi scolastici dei pronomi relativi più difficili *cui* e *quale*, ma non sorprenderà sapere che essi sono impiegati in modo sbagliato rispettivamente in 2/11 e 2/7 casi.

In conclusione: gli scritti scolastici dei ragazzi denunciano certo, anche dal punto di vista della sintassi del periodo, problemi gravi di correttezza e di adeguatezza; ma questi problemi non si possono descrivere in termini quantitativi come "piattezza", eccessiva semplificazione, uso scarso della subordinazione.

#### **4. L'uso del congiuntivo**

«Alcuni grammatici parlano di una presunta 'morte del congiuntivo' nell'italiano d'oggi, o almeno di un suo accentuato declino dai tradizionali domini di complete, interrogative indirette, ipotetiche. Ma in realtà il congiuntivo è ben saldo nell'italiano scritto, anche senza pretese letterarie.» (Serianni 1988: 468).

La decadenza dell'uso del congiuntivo nell'italiano moderno è fenomeno ben noto che si inserisce in una "deriva" di lungo periodo (cfr. Durante 1981: 272; De Mauro 1963: 156-162). I pochi dati statistici a me noti confermano la tendenza lungo i secoli<sup>10</sup>.

Per quanto riguarda la lingua contemporanea, la tendenza a usare l'indicativo al posto del congiuntivo è elencata da Sabatini (1985: 166) fra i tratti caratterizzanti l'«italiano dell'uso medio» in particolare parlato, e da Berruto (1987: 70 sgg.) fra le caratteristiche del «neo-standard» (pur con molte precisazioni). Per Altieri Biagi (1988: 30) il fenomeno si riconduce alla «insopportabile banalizzazione di questa lingua, finalmente estesa alla nazione, finalmente

quotidiana, ma ristretta nel lessico, sclerotizzata nella sintassi, svuotata di umori vitali, ridotta a mosaico di stereotipi.»

Tutto questo (a prescindere dai giudizi di valore) fa della frequenza del congiuntivo un “indicatore di complessità morfosintattica” per eccellenza, in quanto indice di formalità e, usato nello scritto, di distanza dal parlato<sup>11</sup>.

La verifica statistica della frequenza dei modi verbali è complicata dalla presenza di un certo numero di forme omonime che non sono state marcate diacriticamente nei testi del mio campione: forme come *ami* nella prima coniugazione, ambigue tra indicativo e congiuntivo, e tutte le prime persone plurali del presente, ambigue tra indicativo, congiuntivo e imperativo; inoltre quasi tutte le forme dell'imperativo sono indistinguibili dall'indicativo, e nelle mie liste di frequenza sono riconoscibili solo le poche scritte con un apostrofo (*di'*) e quelle seguite da un pronome clitico.

Per risolvere queste difficoltà ho deciso di sommare tutti gli imperativi agli indicativi; questa scelta, che comunque incide solo marginalmente sulle cifre, è autorizzata dal fatto che l'imperativo si usa solo in frasi principali. Quanto alle altre forme ambigue, ho compiuto uno spoglio dei contesti in modo da poterle assegnare all'indicativo (e imperativo) o al congiuntivo; anche questa operazione porta a ritocchi marginali dei totali.

I risultati sono nella tabella 7, dove la terza colonna presenta il quoziente della divisione del totale degli indicativi (e imperativi) per il totale dei congiuntivi; dice cioè ogni quanti verbi all'indicativo se ne trova uno al congiuntivo.

Tabella 7: Frequenza delle forme di congiuntivo

	indicativi e imperativi	congiuntivi	rapporto
testi A (narrativa)	1248	74	16,9
testi B (libri di testo)	822	45	18,3
testi C (giornali e periodici)	902	35	25,8
testi D (fumetti)	1435	73	19,7
testi E (elaborati scolastici)	1319	24	<b>55,0</b>

media dei testi ABCD: 19,4

media generale 22,8

La media dei testi ABCD è stata calcolata per verificare l'attendibilità degli indici, depurandoli della vistosa carenza di congiuntivo dei compiti scolastici. Come termine di confronto, ho calcolato (con le stesse avvertenze) il rapporto indicativo/ congiuntivo in un gruppo di verbi del LIF (i primi cinque per frequenza, cioè *essere* e *avere* ausiliari e verbi principali e *fare*, più venti verbi scelti a caso prendendo i primi tre delle prime sette lettere dell'ordine alfabetico, per un totale di oltre 25.000 occorrenze); il rapporto è risultato 18,1. L'ordine di grandezza dei miei dati è dunque attendibile, e la piccola flessione dei congiuntivi, se pure è significativa, può essere attribuita o a una possibile maggiore formalità dei testi che compongono il campione del LIF, o (con molti dubbi) al tempo intercorso tra le raccolte dei due campioni<sup>12</sup>.

Nel mio campione, il tasso più alto di congiuntivi si ha nei testi narrativi, seguiti dai libri di testo e dai fumetti (nei quali la cifra è dovuta per buona parte ai congiuntivi esortativi in funzione di imperativo nella terza persona “di rispetto”); nella stampa periodica il tasso risulta nettamente più basso, mostrando un andamento difforme dall'indice di subordinazione.

Il risultato rilevante resta comunque che i ragazzi usano, scrivendo a scuola, un numero di congiuntivi molto basso, inferiore di quasi tre volte a quello degli adulti che scrivono per stampare; il loro tasso di congiuntivi risulta addirittura più basso di quello di molti testi di

italiano popolare, riportato nella nota 10.

La prima ipotesi che viene in mente, per spiegare questo fenomeno, è che i ragazzi sostituiscano l'indicativo al congiuntivo là dove questo è richiesto dalla norma; ma l'ipotesi non è confermata: gli errori di indicativo *pro* congiuntivo sono in tutto tre nei quarantadue elaborati<sup>13</sup> (non sono naturalmente stati considerati errori gli usi ammessi dalla norma meno formale, come l'imperfetto indicativo nelle ipotetiche dell'irrealtà). Sono molto più numerosi gli errori che colpiscono altri settori della sintassi, ad esempio l'uso delle preposizioni (14 errori in 13 elaborati), o le concordanze (12 errori in 10 elaborati); per restare alla sintassi del verbo, errori nell'uso dei tempi dell'indicativo compaiono in 14 elaborati diversi, e sono difficili da contare, data la loro ripetitività.

Ci si può chiedere allora se la carenza di uso del congiuntivo non rifletta una riduzione di potenziale semantico, una incapacità di pensare l'eventuale, l'ipotetico, il soggettivo, secondo quanto suggerisce Altieri Biagi (loc. cit.): «...è una perdita secca: non solo di articolazioni morfosintattiche, ma di prospettive mentali.» L'ipotesi è davvero difficile da verificare; in primo luogo perché in gran parte degli usi codificati dalla norma il congiuntivo non è portatore in proprio di significato, ma arbitrariamente imposto dai contesti (verbi e congiunzioni reggenti: cfr. Serianni 1988: 400); rientrano in questo caso gli errori riportati in nota; in secondo luogo perché non vedo come si potrebbero rintracciare nei testi i luoghi in cui una certa sfumatura semantica avrebbe potuto esserci e non c'è, a causa (?) del mancato uso del congiuntivo.

Tutto quello che posso dire, in modo impressionistico, è che scorrendo i testi dei ragazzi la mancanza del congiuntivo non si sente (a parte i tre casi di errore). Riporto ad esempio in nota<sup>14</sup> un tema abbastanza corretto e piacevole, in cui il congiuntivo non compare mai. L'autore tende a fare un racconto di fatti più che di pensieri ed emozioni, come è tipico della sua età, eppure riesce a rendere stati d'animo di attesa, desiderio, ansia, senza mai imbarcarsi in costrutti che richiederebbero il congiuntivo; è vero d'altra parte che fa un uso parco di subordinate esplicite (tre in tutto), evita il discorso indiretto e nel punto in cui vuole esprimere un'ipotesi controfattuale ricorre all'imperfetto indicativo.

In conclusione, non so spiegare il fenomeno dello scarso uso del congiuntivo negli elaborati scolastici se non ricorrendo ad ipotesi assai dubbie e vaghe:

- i ragazzi anticiperebbero e accelererebbero la storica deriva di riduzione del congiuntivo; l'ipotesi è assai discutibile, dato che dai testi degli adulti colti ai loro lo scarto è troppo brusco per essere ricondotto ai tempi lunghi della storia delle lingue;
- la carenza del congiuntivo rispecchierebbe il carattere di "italiano popolare, lingua selvaggia" della lingua scritta appresa a scuola, giuste le ipotesi e deplorazioni riportate di Bruni, Beccaria e altri; questa ipotesi non è confermata dall'analisi degli altri "indici di complessità morfosintattica";
- la carenza del congiuntivo corrisponderebbe a una fase evolutiva individuale: prima dei quattordici anni sarebbe difficile usare questo modo, per ragioni linguistiche e/o cognitive; questa ipotesi non può essere né contraddetta né confermata dai dati di cui dispongo; si può progettare una sua verifica attraverso il confronto con elaborati della scuola successiva.

## **5. L'uso del passato remoto**

La decadenza del passato remoto nell'italiano contemporaneo è pure fenomeno noto (dati in Sorella 1984), anche se non strappa gli stessi gridi di allarme che il congiuntivo. Il passato remoto tende a sparire nell'italiano parlato del Nord e di parte del Centro mentre «regge ancora bene nella lingua scritta» (Serianni 1988: 397); secondo De Mauro, si ha una vera scomparsa di questo tempo verbale nell'italiano regionale settentrionale, e una sua riduzione anche nelle

varietà meridionali (1963: 388, 403); Berruto include l'espansione del passato prossimo a spese del passato remoto fra i tratti del «neo-standard» (1987: 70).

La frequenza del passato remoto può dunque essere assunta a indice di formalità, e di distacco dal parlato nei testi scritti. I dati statistici devono però essere considerati con discrezione in relazione alla tipologia dei testi e alla distinzione tra «mondo narrato» e «mondo commentato» (Weinrich 1964): è logico aspettarsi una maggiore frequenza del passato remoto nella narrativa e nei testi storici rispetto a testi espositivi o argomentativi.

Per questo è opportuno considerare ogni categoria di testi del campione separatamente, senza pensare a medie che avrebbero poco senso. Nella tabella 8 viene calcolata la percentuale delle forme di passato remoto sul totale delle forme di indicativo (inclusente anche le forme ambigue dell'imperativo, che dovrebbero incidere marginalmente).

Tabella 8: Frequenza delle forme di passato remoto

	totale indicativi	passato remoto	percentuale
Narrativa	1248	327	26,2
Libri di testo	822	121	14,7
Giornali e periodici	921	30	3,3
Fumetti e fotoromanzi	1435	53	3,7
Elaborati scolastici	1319	265	<b>20,1</b>

La scarsa presenza del passato remoto nei periodici e nei fumetti si spiega con la prevalenza del “mondo commentato” in questi testi; la percentuale più alta nei libri di testo è dovuta alla presenza di brani storici (non solo nei due manuali di storia, ma anche in testi di educazione tecnica, artistica, musicale, matematica). La percentuale massima nella narrativa è conforme alle aspettative.

Quanto agli elaborati scolastici, risulta evidente che *i ragazzi, scrivendo a scuola, usano il passato remoto in misura rilevante*, inferiore solo a quella dei testi narrativi.

Per cercare una spiegazione del dato quantitativo, consideriamo la tipologia dei testi scritti a scuola. Solo sei dei quarantadue esaminati hanno una consegna che rimanda necessariamente ai tempi del “mondo narrato”: due sono relazioni di storia, quattro nascono dalla richiesta di scrivere una fiaba. Altri sei contengono il riassunto di vicende tratte da testi narrativi o filmici (una scheda di lettura, temi del tipo «Parla di una lettura che hai fatto, di un film che hai visto»): in questi la norma vuole l'uso di un presente acronico, ma è noto che i ragazzi hanno la tendenza a sostituirvi o mescolarvi i tempi del passato.

Più significativa è la presenza del passato remoto in alcuni temi che parlano di esperienze personali, in contesti in cui l'uso parlato prescriverebbe senz'altro il passato prossimo (non si dimentichi, tra l'altro, che tutto il materiale è raccolto nell'Italia settentrionale); eccone un esempio estremo (il titolo, formulato dall'alunno, è «I miei sport praticati»):

«Da bambino sembrava che lo sport non mi interessasse, ma col passare degli anni mi incominciò a piacere incominciai a praticare nuoto, ma non arrivai alla fine del corso che ero già stanco, ma anche perché dei miei amici andavano a un corso di pallacanestro e fui attratto anch'io. Allora i miei genitori mi iscrissero. Anche lì mi stancai presto (...)

il testo prosegue con la stessa impostazione dei tempi verbali. In quest'altro esempio, il passato remoto erompe dopo un avvio “commentativo”, e resta il tempo dominante fino alla fine (tema: «Disagi e bellezze per una nevicata mai vista»):

«È Natale e non è ancora nevicato, ma una sera incominciò a nevicare molto forte. Al mattino andai fuori a chiamare i miei amici per giocare. [...]»



In casi come questi, c'è una sola spiegazione possibile dell'uso del passato remoto: il ragazzo usa scrivendo un sistema di tempi diverso da quello che userebbe parlando; sembra che la scuola, lungi dal promuovere «la pressione dell'oralità sulla scrittura», secondo la denuncia di Baldelli riportata, promuova un'acuta coscienza della specificità dello scritto<sup>15</sup>.

Ovviamente, questo non significa che i tempi verbali siano usati bene. Ho già accennato che gli errori in questo campo sono numerosi e coinvolgono un terzo degli elaborati esaminati. Essi riguardano per gran parte il passato remoto, e si possono ricondurre al disagio nell'uso di una forma poco o punto presente nell'uso parlato. Per lo più questi errori nascono dall'incertezza tra passato remoto e presente narrativo, mescolati a casaccio<sup>16</sup>; è più raro che l'incertezza sia tra passato remoto e passato prossimo<sup>17</sup>, o che il passato remoto compaia al posto di forme richieste dalla *consecutio*<sup>18</sup>.

Ancora una volta, dunque, non intendo minimamente negare che i testi dei ragazzi siano spesso gravemente scorretti; nego che i problemi sorgano da una superficiale e "facilistica" assunzione del parlato informale; al contrario, i problemi nascono nel difficile processo di adeguamento a uno standard formale.

## 6. L'uso del passivo

La diatesi passiva «è considerata un indice di complessità sintattica poiché richiede una costruzione più articolata ed è vista come un rivelatore interessante, capace di differenziare diversi gradi di abilità linguistica durante l'età evolutiva» (Baldi 1974: 414). Sia Lawton (1968: 138) che Baldi (*cit.*: 408) hanno trovato un'elevata correlazione della frequenza dei passivi negli scritti con lo status sociale (ma non con l'intelligenza: Baldi *cit.*: 409). Dal punto di vista psicolinguistico il passivo sembra implicare una maggiore elaborazione mentale<sup>19</sup>, dal punto di vista sociolinguistico Berruto rileva la «tendenza all'evitamento della costruzione passiva» nell'italiano parlato colloquiale (1987: 146).

Nel mio campione sono marcate diacriticamente le forme di *essere* e *venire* (più una occorrenza di *andare*) quando sono usate come ausiliari del passivo; nelle costruzioni a doppio ausiliare del tipo *è stata vista*, la forma finita viene marcata come ausiliare di tempo, il participio passato come ausiliare del passivo. La somma delle frequenze di queste forme offre dunque una conta delle costruzioni passive. Ne restano esclusi i participi passati liberi di verbi transitivi, che hanno senso passivo senza ausiliare; la perdita non mi pare grave, data la difficoltà che si avrebbe a distinguere un uso propriamente verbale da un uso puramente aggettivale di queste forme, e dato che questi costrutti non sembrano implicare un'elaborazione morfosintattica particolare.

Per avere una frequenza ponderata, il totale degli ausiliari del passivo viene confrontato al totale delle forme verbali esclusi i participi: i participi passati liberi devono essere esclusi anche se attivi, quelli che entrano in forme composte sono contati dai rispettivi ausiliari. Il termine di confronto è costituito dunque dal totale delle forme finite, dei gerundi e degli infiniti, escluse naturalmente le forme di ausiliare del passivo; per estremo scrupolo, da questo totale viene detratto il numero dei costrutti a doppio ausiliare, che altrimenti verrebbero contati una volta come attivi e una volta come passivi.

Se in questa elaborazione c'è forse qualcosa di arbitrario, resta che il calcolo è lo stesso per tutte le categorie di testi, per cui il confronto resta valido. I risultati sono nella tabella 9, dove l'ultima colonna indica la percentuale dei costrutti passivi sugli attivi.

Tabella 9: Frequenza delle forme del passivo

	forme attive	forme passive	percentuale
testi A (narrativa)	1792	25	1,4

testi B (libri di testo)	1174	59	5,0
testi C (giornali e periodici)	1303	45	3,5
testi D (fumetti e fotoromanzi)	1953	30	1,6
testi E (elaborati scolastici)	1822	40	2,2

La percentuale più alta si trova nei libri di testo (un verbo passivo ogni venti attivi), come prevedibile: si tratta di una prosa che si avvicina ai sottocodici scientifici, i quali notoriamente prediligono la costruzione passiva in quanto più astratta e impersonale<sup>20</sup>; seguono i periodici, la cui lingua ha rivelato un notevole grado di formalità anche in base all'indice di subordinazione. Non sorprende la bassa frequenza nei fumetti, mentre era forse meno prevedibile che il minimo di costrutti passivi si trovasse nella narrativa (ma già Ulleland 1977 aveva trovato che «il passivo “vero e proprio” si riscontra raramente nei romanzi moderni»<sup>21</sup>).

La percentuale degli elaborati scolastici si colloca a mezza strada, un po' più vicina alle basse che alle alte; se si considera il tipo di argomenti trattati in questi testi (che non comprendono relazioni di materie scientifiche né argomentazioni di livello astratto), si può concludere che *i ragazzi, scrivendo a scuola, usano i verbi passivi in misura media, non dissimile dall'uso degli adulti che scrivono per stampare.*

Un'analisi qualitativa dei contesti delle occorrenze non pare in questo caso particolarmente rivelatrice; spigolando qua e là, si incontra il passivo sia nei testi che mostrano un grado accettabile di competenza linguistica, sia in quelli più scorretti e poveri. Ad esempio, in una fiaba inventata che mostra ingenuità nell'invenzione, uso confuso dei tempi e scarsa padronanza della punteggiatura, si incontra questa frase con due passivi consecutivi: «Rudi venne informato che il vaso era stato rotto». Nemmeno mi risulta che il passivo sia tra le fonti più frequenti di errori sintattici.

Si può dunque concludere che l'uso della diatesi passiva non figura tra le difficoltà nell'apprendimento dello scrivere.

## 7. Alcune conclusioni

Tre dei quattro “indicatori di complessità morfosintattica” danno dunque risultati convergenti nel confronto tra gli elaborati della scuola media e i testi a stampa: i ragazzi scrivono frasi semplici piuttosto brevi, ma le articolano in periodi ad elevato indice di subordinazione; usano frequentemente il passato remoto, anche in contesti di esperienza personale; ricorrono ai costrutti passivi in misura media rispetto agli usi della prosa adulta.

Contrasta nettamente il dato sull'uso del congiuntivo, che compare nei testi scolastici in misura minima, molto inferiore a qualsiasi tipo di testo a stampa; questo dato non è spiegato dagli errori di indicativo *pro* congiuntivo, che non sono frequenti, ed esige pertanto un approfondimento in ulteriori ricerche.

Con questa eccezione, si può comunque affermare nell'insieme che l'italiano scritto scolastico presenta tratti spiccati di complessità morfosintattica, formalità, distinzione dal parlato. È evidente che l'acquisizione della lingua scritta non è affatto lasciata alla spontaneità, ma guidata dalla scuola secondo modelli accentuatamente formali.

Questo non significa che il livello medio degli elaborati esaminati sia buono quanto a correttezza e adeguatezza: i pochi esempi riportati hanno presentato tutto un campionario di errori sintattici, improprietà lessicali, insufficienza di punteggiatura, scarti di registro. Ma sbaglia chi discute questi problemi in termini di eccessiva semplificazione morfosintattica e accusa la scuola di non opporre argini all'invadenza del parlato informale. Si può anzi avanzare l'ipotesi che molte delle difficoltà che i ragazzi incontrano nella scrittura nascano proprio dallo sforzo di adeguarsi a modelli di registro troppo alto per le loro capacità attuali. Del resto, senza questo

sforzo, senza questi errori, non potrebbero mai allontanarsi dalle forme più elementari e infantili.

Insomma, imparare a scrivere è difficile. Se tra gli undici e i quattordici anni tutte le difficoltà fossero già state superate, si potrebbero abolire le cattedre di italiano.

#### **APPENDICE: TABELLE 1-3**

Ricordo che le sigle che contraddistinguono le diverse categorie di testi significano:

A: narrativa

B: libri di testo

C: quotidiani e periodici

D: fumetti e fotoromanzi

E: elaborati scolastici.

**Tabella 1: Congiunzioni subordinanti**

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>totale</b>
che <sup>22</sup>	62	49	48	76	79	314
se <sup>23</sup>	28	16	27	37	43	151
perché <sup>24</sup>	22	14	18	8	69	131
mentre	7	13	5	7	13	45
dato che	1	/	/	/	7	8
finché	2	/	1	4	1	8
poiché	1	1	2		1	5
benché	3	1	/	/	/	4
sebbene	1	1	1	/	/	3
nonostante	/	2	/	/	1	3
visto che	1	/	/	1	/	2
purché	/	/	1	/	1	2
per quanto	1	1	/	/	/	2
affinché	/	1	/	/	/	1
allorché	/	1	/	/	/	1
dacché	1	/	/	/	/	1
qualora	/	/	1	/	/	1
siccome	/	1	/	/	/	1
talché	/	/	/	/	1	1
<b>Totale</b>	<b>130</b>	<b>101</b>	<b>104</b>	<b>133</b>	<b>216</b>	<b>684</b>

**Tabella 2: Pronomi e avverbi relativi**

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>totale</b>
che	115	117	111	70	114	527
cui	7	16	9	8	11	51
il quale	4	10	13	1	7	35
chi	4	4	8	4	1	21
quanto	3	6	2	4	3	18
chiunque	/	/	1	1	/	2
quando <sup>25</sup>	27	16	12	17	52	124
come <sup>26</sup>	7	6	8	5	5	31
dove	6	4	7	2	7	26

totale	173	179	171	112	200	835
--------	-----	-----	-----	-----	-----	-----

**Tabella 3: Costrutti interrogativi indiretti**

	A	B	C	D	E	totale
chi	1	1	1	3	1	7
che, cosa	4	/	2	5	3	14
quale	1	2	/	1	4	8
quanto	6	4	/	2	/	12
dove	6	/	/	/	4	10
come	1	3	6	5	4	19
quando	1	/	/	/	1	2
perché	1	2	/	3	2	8
totale	21	12	9	19	19	80

### Note

1. Sul concetto di “semplificazione linguistica” è da vedere l’accurata discussione di Berruto 1983.
2. Le categorie di testi sono state fissate tenendo presente la gamma di testi usata come base di dati per il LIF, che è costituita da 5 campioni di 100.000 parole l’uno tratti da narrativa, giornali, sussidiari per la scuola elementare, testi teatrali e sceneggiature cinematografiche.
3. Ho progettato il “pacchetto” per avere materiale autentico di esempi ed esercizi per una grammatica scolastica, oltre che per ricerche grammaticali e sociolinguistiche come la presente. Familiarmente lo chiamo con la sigla CAGA (Computer Aided Grammatical Archives; non conta tanto l’adeguatezza dello spelling quanto la memorabilità della sigla). Desidero qui ringraziare Paolo Sinigaglia e Livio Colombo, due valentissimi giovani che hanno scritto i programmi, assecondando pazientemente le mie richieste.
4. In effetti, Baldi (1974: 408-409) ha trovato in temi di bambini di quarta e quinta elementare correlazioni significative ed elevate tra “complessità sintattica” (misurata in un campione con gli indici di Loban e Lawton, in un altro con un punteggio globale attribuito dai valutatori) e le variabili “status socioeconomico” e “intelligenza”.
5. Questo quoziente dovrebbe essere ancora abbassato, dato che il metodo di calcolo non tiene conto della presenza di frasi semplici prive di verbo; tale semplificazione incide probabilmente in misura tollerabile nelle altre categorie di testi, ma altera sostanzialmente i dati nella mimesi di lingua orale propria dei fumetti, in cui sono frequenti frasi come «Ciao!», «Accipicchia!» e simili. Rielaborando i dati di Policarpi e Rombi (1985: 402) per renderli comparabili, si ottengono infatti medie di poco più di 7 parole per frase per la narrativa, poco inferiori a quella trovata da me, ma intorno a 4 per fumetti e fotoromanzi.
6. Per quanto riguarda la subordinazione implicita, un calcolo attendibile è possibile solo per le frasi al gerundio: sottraendo dal totale dei gerundi il totale delle forme perifrastiche con *stare* e *andare* (la perifrasi con *venire* non compare nel campione) si ottengono questi valori:  
testi A: 64  
testi B: 34  
testi C: 36  
testi D: 21  
testi E: 41

che non mi sembrano fornire indicazioni particolarmente significative. Quanto alle subordinate all'infinito, ho rinunciato a un computo, dato che sarebbe molto arduo sceverare tra le occorrenze di infiniti quelle che rappresentano veramente un fattore di complessità sintattica, escludendo gli usi nominali o quasi-nominali, gli infiniti retti da verbi modali, ecc.

7. Questa impressione però si modifica se si considera il peso percentuale sul totale dei subordinatori, che è elevato nei testi dei ragazzi; da questo punto di vista, la ripetitività è maggiore in misura significativa solo per perché (15,9% dei subordinatori nei testi E, 5,3% nell'insieme degli altri) e quando (12% contro 6,2%). La concentrazione della maggior parte delle frequenze in pochi subordinatori è stata osservata anche da Voghera (1985: 424), i cui dati non sono però comparabili coi miei, sia per le insufficienti indicazioni sulle caratteristiche del corpus, sia per i criteri di classificazione e computo statistico, diversi dai miei e non tutti esplicitati.

8. Si tratta di una risposta a un questionario di storia: «Gregorio settimo il potere papale lo interpretava bene *talché* è morto dicendo “Ho amato la giustizia...”».

9. «Io penso che in fondo la vita bisogna viverla così com'è e aspettare perché tutto ha un suo tempo *purché* ragionevolmente.»

10. I dati più accurati sono quelli di Rombi (1974), che si riferiscono all'opera poetica di diversi autori tra Otto e Novecento, e mostrano un costante declino dei congiuntivi (da uno ogni dieci indicativi in Leopardi a uno ogni trentatré in Quasimodo). Sulla prosa, Rombi riporta solo uno spoglio compiuto su una cinquantina di periodi di quattro autori, con un rapporto di 1/2,7 in Boccaccio, 1/6,7 in Machiavelli, 1/4,7 in Manzoni, 1/8,5 in Gadda (*Cognizione*). De Mauro (1963: 246) riporta i risultati di uno spoglio compiuto su campioni di sedici periodi di diversi prosatori; i rapporti (in cui ai congiuntivi sono sommati i condizionali) vanno da 1/3,2 per Manzoni a 1/20,5 per Pavese, con una progressione temporale abbastanza chiara, rotta da De Sanctis nel senso dell'informalità (1/38 in un'opera, 0/32 in un'altra) e da Croce nel senso della formalità (1/4,5).

11. Su questo punto si può vedere Policarpi (1974; sul congiuntivo: 659), che ha analizzato diversi campioni di italiano popolare scritto mettendoli a confronto con l'opera di Croce; elaborando le sue tabelle (655) si ottiene un rapporto indicativo/congiuntivo che va da 1/12 a 1/98,3 per l'italiano popolare, con una media di 1/32, mentre è di 1/6,6 per Croce.

12. I testi del LIF sono datati tra il 1956 e il 1968, con l'eccezione di un brano di un romanzo datato 1947; i testi del mio campione stanno tra il 1979 e il 1985, con l'eccezione di due brani di narrativa datati 1947 e 1949; si può quindi parlare mediamente di uno scarto di circa venti anni, ma le variabili in gioco sono troppe per attribuire con certezza a questa il ruolo di causa del declino dei congiuntivi.

13. «Io adesso ho ventun pesci ne ho quattordici quelli che mi ha fatto e sette quelli che avevo prima, sperando che non mi *muoiono*.»

«... si arriva alla conclusione che il tempo libero rimane lo stesso, a meno che non *viene* occupato dallo studio.»

«Mi incominciai a preoccupare se nella mia vita ci sarebbe stato uno sport che lo *potevo* praticare senza stancarmi o problemi di qualsiasi motivo.»

Il primo e il terzo esempio mostrano tipicamente un accumulo di problemi di correttezza, tra i quali il congiuntivo appare tutto sommato il minore.

14. «Caro diario

non puoi immaginare l'esperienza che ho fatto oggi.

Questa mattina a scuola in continuazione pensavo alla partita di tennis, ed ero un po' preoccupato; era la finale del torneo singolo.

Infatti la professoressa mi ha richiamato molte volte, perché non stavo attento. Finalmente è venuto il grande momento, mi trovavo faccia a faccia al mio avversario, in quell'istante ho sentito un brivido simile a quello della paura.

Abbiamo iniziato a palleggiare per riscaldarci un po' ed infine abbiamo provato la battuta, in quel momento mi è parso l'avversario molto abile.

Per decidere la battuta si è tirato a sorte, per il primo game è stata a mia disposizione. Nel primo set me lo sono aggiudicato per 6 a 4, nel secondo, il mio avversario si è ripreso, e l'ha vinto per sei a tre.

Nell'ultimo set, mi sono detto: Davide cerca di concentrarti e di giocare le palline correttamente, se no il tuo avversario ti può far perdere, da quel momento, ho cercato di sfruttare le mie capacità il meglio possibile, ho pareggiato per cinque a cinque, siamo andati ai vantaggi, alla fine ho vinto per sette a cinque, ho fatto un salto dalla gioia, ci siamo dati la mano, anche se perdevo ero contento, perché l'importante è partecipare, non vincere, cercando di amministrare le proprie capacità il meglio possibile, l'insegnante del tennis si è congratulato e mi ha dato una coppa. Anche i miei genitori sono stati contenti.»

15. L'uso esteso del passato remoto è indicato da Moneglia (1985: 245) fra i tratti che caratterizzano «una certa artificiosità del linguaggio scolastico». Per il resto, Moneglia giunge a conclusioni diverse dalle mie, sottolineando il forte accostamento al parlato che si rileva confrontando produzioni scolastiche (di quinta elementare) degli anni '80 ad altre degli anni '60 e '30. La diversità può essere spiegata, oltre che dal diverso livello scolastico preso in esame, dal fatto che Moneglia ha considerato aspetti diversi, soprattutto lessicali, e ha usato diversi termini di confronto: la sua è un'indagine diacronica nell'ambito dello scrivere scolastico, la mia mette a confronto i testi scritti a scuola con ambiti di scrittura adulta.

16. Esempi:

«L'anno scorso io e la mia famiglia eravamo indecisi (...) Alla fine mio padre *decide* di andare (...); noi *rispondemmo* (...)»

«...si *chiede*: “Come faccio a rubare il vaso? (...)”. *Entrò prese* il vaso (...)»

«Il ragazzo *era* disperato e *decide* di andare in America. Quando *arrivò* in America la *gira* tutta quanta (...); in questo testo (invenzione di una fiaba) il ragazzo usa sistematicamente il presente narrativo per gli eventi e l'imperfetto per lo sfondo; di tanto in tanto sostituisce al presente il passato remoto.

«Narra la storia di una guerra del tempo passato a cui ai stati venne mancare del ferro per le baionette e il bronzo. Così *fanno* fondere tutte le campane del paese e fabbricare un cannonissimo. Il cannonissimo invece di sparare *faceva*...»

17. Esempi:

«chiedemmo al vigile dove avevano portato la nostra macchina (...); il vigile *ha detto* che (...)»

«In America uno scienziato molto famoso è colpito da un male irreversibile (...). Medici, scienziati si *sono* subito *messi* al lavoro (...). Uno di essi gli *venne* in mente la bizzarra idea di rimpicciolire una navicella (...)» (riassunto della trama di un film).

18. Esempi:

«Mentre la madre di Hansel e Gretel *face* questo discorso i figli *sentirono*.»

«Scoprì che il gigante era un uomo che secondo una strega malefica ne *fu* trasformato.»

19. Secondo Dittmar, chi considera più elaborate le forme passive ignorerebbe «la concezione linguistica secondo cui entrambe le forme differiscono soltanto nella struttura superficiale, mentre sono identiche nel loro significato soggiacente.» (1973: 79). Curiosa applicazione della grammatica trasformazionale: l'elaborazione di cui si parla consiste proprio nel numero di trasformazioni applicate a una stessa struttura soggiacente.

20. Si veda Casadei (in corso di stampa), che ha trovato in testi di fisica percentuali di verbi passivi

oscillanti fra 3,84 (in un testo divulgativo) e 15,46.

21. Ulleland considera solo i passivi con un ausiliare di modo finito, e li paragona al totale dei verbi di modo finito (calcolato con molta approssimazione); la frequenza da lui trovata è straordinariamente bassa (meno dello 0,5%).

22. Non sono incluse le occorrenze di *dato che* e *visto che* (conteggiate a parte), quelle in cui *che* introduce una frase scissa, e gli usi non frasali (secondo termine di paragone non frasale, costrutti come *oltre che*, *sia... che*, ecc.). Si potrebbe discutere se le frasi scisse siano o non siano casi di subordinazione; in ogni caso difficilmente sarebbero considerate fattori di complessità sintattica. Le occorrenze di frasi scisse sono così distribuite: A: 7, B: 2, C: 4, D: 16, E: 3. È ovvia la maggiore frequenza nei fumetti, che mimano il parlato, e nella narrativa (dove si trovano quasi tutte in discorsi diretti); ma resta significativa la scarsa frequenza negli elaborati scolastici: segno di più che l'italiano scritto a scuola tende a staccarsi dall'uso orale.

23. Sia ipotetico o modale-ipotetico, concessivo (*anche se*), interrogativo indiretto.

24. Sia causale che finale (2 sole occorrenze); escluso l'avverbio interrogativo (per cui vedi la Tabella 3).

25. Sulle ragioni per includere *quando* e *come* tra gli avverbi relativi e non tra le congiunzioni mi sono soffermato in Colombo (in corso di stampa); si può vedere intanto Renzi (a cura) 1988: 490, 494.

26. Escluse le occorrenze di *come se* conteggiate sopra; esclusi ovviamente gli usi non frasali (più numerosi dei frasali) e quelli interrogativi indiretti (conteggiati in Tabella 3).

## Riferimenti bibliografici

- Altieri Biagi 1988: M. L. Altieri Biagi, "La grammatica a partire dai testi", *Le lingue del mondo*, LIII n. 1/2, pp. 30-33.
- Baldelli 1987: I. Baldelli, "Deontologia linguistica", in J. Jacobelli (a cura), *Dove va la lingua italiana?*, Bari, Laterza, pp. 3-9.
- Baldi 1974: P. L. Baldi, "Condizionamenti socio-culturali e fattori intellettivi dell'attività linguistica", in O. Andreani (a cura), *Classe sociale, intelligenza e personalità*, Bologna, Il Mulino.
- Beccaria 1988: G. L. Beccaria, *Italiano antico e nuovo*, Milano, Garzanti.
- Bernstein 1961: B. Bernstein, "Classi sociali e sviluppo linguistico: una teoria dell'apprendimento sociale", in E. Cerquetti (a cura), *Sociologia dell'educazione*, Milano, Angeli, 1969.
- Berruto 1977: G. Berruto, "Sociolinguistica e educazione linguistica", in G. Berruto (a cura), *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, Torino, Stampatori, pp. 120-167.
- Berruto 1987: G. Berruto, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Firenze, La Nuova Italia.
- Berruto 1983: G. Berruto, "L'italiano popolare e la semplificazione linguistica", "Vox Romanica", 42, pp. 40-79.
- Bruni 1984: F. Bruni, *L'italiano. Elementi di storia della lingua e della cultura*, Torino, UTET.
- Bruni 1985: F. Bruni, "Imparare stanca (elogio semiserio della noia)", in *Italiano lingua selvaggia*, numero speciale di "Sigma", XVIII, n. 1-2, pp. 18-26.
- Casadei (in corso di stampa): F. Casadei, "Strutture sintattiche e morfosintattiche dell'italiano scientifico", relazione presentata al Primo congresso SILFI, Siena, 28-31.3.89.
- Colombo (in corso di stampa): A. Colombo, "Come, quanto e le frasi comparative", relazione presentata al Primo congresso SILFI, Siena, 28-31.3.89.
- Corno 1988: D. Corno, "Fare, non fare, saper fare", in *Italiano & oltre*, n. 5, pp. 236-238.
- De Mauro 1963: T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza.
- Dittmar 1973: N. Dittmar, *Manuale di sociolinguistica*, Bari, Laterza, 1978.
- Lawton 1968: D. Lawton, *Classe sociale, linguaggio, educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.
- LIF: U. Bortolini, C. Tagliavini, A. Zampolli, *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea*, Milano, Garzanti, 1972.
- Moneglia 1985: M. Moneglia, "Sul cambiamento dello stile della lingua scritta: scrivono i bambini", in Accademia della Crusca, *La lingua italiana in movimento*, Firenze, presso l'Accademia, pp. 241-276.
- Policarpi 1974: G. Policarpi, "Tipi di proposizione e periodo nell'italiano popolare contemporaneo e in Croce", in SLI, *Fenomeni morfologici e sintattici nell'italiano contemporaneo*, Roma, Bulzoni, pp. 651-716.



Policarpi e Rombi 1985: G. Policarpi e M. Rombi, “Usi dell’italiano. La nominalizzazione”, in SLI, *Sintassi e morfologia della lingua italiana d’uso*, Roma, Bulzoni, pp. 393-406.

Renzi (a cura) 1988: *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. I, Bologna, Il Mulino.

Rombi 1974: M. Rombi, “Tipi di proposizione e periodo nella versificazione italiana tra Otto e Novecento”, in SLI, *Fenomeni morfologici e sintattici nell’italiano contemporaneo*, Roma, Bulzoni, pp. 575-649

Sabatini 1985: F. Sabatini, “L’ “italiano dell’uso medio”: una realtà tra le varietà linguistiche italiane”, in G. Holtus, E. Radtke (a cura), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen, Narr.

Serianni 1988: L. Serianni, *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, Torino, UTET.

Sorella 1984: A. Sorella, “Sull’alternanza passato prossimo / passato remoto nella prosa italiana moderna”, “Cultura e scuola”, XXIII n. 90, pp. 7-21.

Ulleland 1977: M. Ulleland, “Osservazioni sul passivo in Italiano”, in AA.VV., *Italianistica scandinava*, Turku, offset.

Voghera 1985: M. Voghera, “Alcune considerazioni statistiche e funzionali sulla subordinazione nell’italiano contemporaneo”, in SLI, *Sintassi e morfologia della lingua italiana d’uso*, Roma, Bulzoni, pp. 421-426

Weinrich 1964: H. Weinrich, *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*, Bologna, Il Mulino, 1978.