

alcuni, di 'errore', abbastanza diversa da quella che abbiamo dato sopra; secondo essa, va considerato 'errore' solo ciò che impedisce la comunicazione⁵², che rende cioè un testo incomprensibile. Ora, benché sia indubbiamente vero che tutto ciò che impedisce, o anche solo rende molto difficile, comprendere un testo (orale o scritto: d'ora in avanti il termine *testo* sarà per noi onnicomprensivo), costituisce un errore, non ci sembra possibile né utile restringere risolutamente i criteri di individuazione degli errori a quest'unico elemento. Gli esempi che abbiamo visto sopra di forme inaccettabili, e quindi per noi errate, non erano tali da compromettere in alcun modo la 'trasmissione dell'informazione'.

Il fatto è che la lingua non è solo uno strumento per 'trasmettere informazioni'; ha molte altre funzioni (cfr. III.3), fra cui quella 'sociale': in generale, possiamo dire, l'uso della lingua è una forma di comportamento sociale, governato insieme da regole 'linguistiche' e di 'accettabilità sociale'.

Se per esempio leggiamo su un volantino di istruzioni per la coltivazione di tulipani olandesi: *?Si rimuove la terra come è stato indicato sul tabella. Si molla la terra. Terra pesante si miscuglia con torba o sabbia. Piantando concimazione non è necessario, ma aggiungere un concime adatta per i bulbi da fiore può essere utile.* e così via, non si può negare che lo scopo, «dare istruzioni», sia raggiunto (con un minimo di familiarità con le tecniche e il lessico del giardinaggio, il testo è comprensibilissimo). Tuttavia le numerose violazioni di regole di grammatica, sintassi, ortografia ci renderebbero del tutto inaccettabile il testo (la reazione immediata è di rifiuto: «questo non è italiano!») se non ci rendessimo conto che è stato prodotto da un parlante non-nativo. Se fosse il nostro giardiniere italiano a darci le medesime istruzioni nella stessa forma, resteremmo allibiti.

Dunque è compito della scuola insegnare agli allievi ad esprimersi in modo non solo comprensibile, ma anche accettabile: ed entrambi i criteri possono essere compresi ed accettati dagli allievi stessi.

Passiamo così, per finire il discorso sugli errori, all'in-

tervento che l'insegnante deve fare di fronte ad essi, una volta che siano stati riconosciuti come tali.

Il primo passaggio necessario è quello di rendersi conto delle cause degli errori stessi, che possono essere:

- a) dei lapsus, con motivazioni psicologiche spesso difficilmente individuabili (parole omesse o ripetute, inversioni di lettere nella grafia, il dire una parola per un'altra, ecc.): sono quegli errori di cui il parlante si rende conto nel momento stesso in cui li commette, o di cui s'accorge immediatamente ad un controllo successivo – è un settore in cui la linguistica non può dir praticamente nulla, salvo notare la sua collateralità;
- b) delle interferenze esterne⁵³, cioè da un sistema linguistico ad un altro: elementi del sistema fonetico, morfologico, sintattico o lessicale di una lingua vengono 'trasportati' in un'altra. In genere, è la lingua materna (cioè di solito il dialetto, o più raramente una lingua diversa dall'italiano) che 'interferisce' sull'italiano; ma in parlanti bilingui (o trilingui, ecc.), può anche essere una lingua 'seconda' ad interferire sulla prima. È ovvio che per risalire alle cause degli errori di questo genere è necessaria la conoscenza delle abitudini linguistiche 'primarie' dell'allievo;
- c) delle interferenze interne, cioè 'scambi' di elementi o tra varietà diverse della lingua (varietà regionali, varietà legate ad argomenti tecnici, ecc., o, più semplicemente, fra la varietà parlata e quella scritta), nel qual caso non v'è talvolta molta differenza, in pratica, dal caso precedente⁵⁴; oppure 'incroci' tra strutture diverse, morfologiche o sintattiche in genere, della medesima varietà di lingua.

Infine, vi è una categoria assai difficilmente definibile e collocabile in termini di geni, quella degli errori cosiddetti 'logico-semantici'⁵⁵: contraddizioni, incoerenze interne, brachilogie, ecc., fenomeni molto frequenti nei confronti dei quali non è facile intervenire.

Qualche esempio: se un allievo sardo scrive **tocca*

molto il sole per il sole batte molto, o **l'avevano morto a Nora per l'avevano ucciso a Nora*, ha trasferito in italiano il lessico e la struttura frasale del suo dialetto: [tókka méda su sóli] e [çd'ianta móttu á Nóra]⁵⁶; se un piemontese dice **voglio chiamarci una cosa per voglio chiedergli una cosa*, ha trasferito sull'italiano *chiamare* il significato del dialettale [çamé]; se una persona, di madre lingua italiana, ma che vive abitualmente in ambiente francofono, usa **tricottare* per «lavorare a maglia», ha ricalcato in italiano il francese *tricoter*.

Esempi di interferenze tra livelli diversi di lingua abbiamo già visto nelle pagine precedenti, notando come non si possa inserire in un contesto o una situazione data una forma, una espressione che non siano ad essi adeguate: si trattava di casi o di inserimento in un testo di una forma inadeguata all'insieme, o dell'uso di una espressione appartenente ad una data varietà della lingua in una situazione che richiedeva invece una varietà diversa. Per un ulteriore esempio, che abbraccia parecchi casi diversi all'interno dell'etichetta 'interferenza interna' (ed anche 'esterna'), si veda il seguente passo, tratto da una lettera di un automobilista alla propria assicurazione, in relazione ad un incidente avvenuto: *?Il patrone della machina è andato in cattiveria perché tice che voi della compagnia fate schife e che non pacate a nisciuno, neanche ai santi. Pirciò quando la mia poliza si è sfiata, io mi à sicuro con unaltra sicurazione che paca subito*⁵⁷. Il mittente è campano, e si possono notare facilmente errori causati dall'interferenza del dialetto (*schife, nisciuno, si è sfiata*: «schifo», «nessuno», «è scaduta»; si noti *i* per *e*, anche in *pirciò*), dell'italiano regionale (*t* per *d*: *patrone, tice*; *c* per *g*: *pacate, paca* – ma distinguere quanto è dovuto specificatamente al dialetto o piuttosto alla varietà locale dell'italiano non è possibile, in pratica –) e di quell'italiano che s'usa definire genericamente «popolare»⁵⁸ (*fate schife, ..., neanche ai santi*).

Gli errori di ortografia à *sicuro per assicuro* e *unaltra sicurazione* sono dovuti ad una 'ricostruzione' indebita dei confini tra parole, nel passaggio dalla lingua parlata in cui non sono percepiti, alla lingua scritta che li rende

necessari; e il taglio *a/sicuro, a/sicurazione* è su analogia con l'aggettivo *sicuro* e suoi derivati. Anche lo scempiamento della doppia in *poliza* può essere un'interferenza della pronuncia sulla grafia.

Incroci fra strutture diverse si hanno ogni qual volta si mescolino o si sovrappongano 'pezzi' provenienti da strutture diverse: per es. **a me penso che...* sarà un incrocio fra *a me pare e io penso*; **dall'ottica di...* un incrocio fra *dal punto di vista di...* e *nell'ottica di...*; **diversiarsi* proviene da (*essere*) *diversi* e *differenziarsi* o simili; e così via: ma non sempre è facile ricostruire il materiale che ha dato origine all'errore.

Infine, sono casi tipici di incroci fra strutture diverse i cosiddetti errori di analogia, del tipo **presimo*, costruito su *presi, prese; vadi, vadino*, costruiti su *ami, amino*, e simili⁵⁹.

Dunque, il primo intervento dell'insegnante di fronte agli errori è quello di scoprirne le cause, i meccanismi linguistici che li hanno generati (o almeno, tentare di farlo, poiché in certi casi la cosa è complessa): lavoro che può essere fatto in collaborazione con gli allievi. L'identificazione stessa degli 'errori' può essere fatta con, o da, gli allievi; entrambe queste attività hanno lo scopo di far riflettere i ragazzi sul funzionamento della lingua: le sue strutture, le sue differenziazioni interne, i suoi usi diversi, il suo rapporto con altri sistemi linguistici (dialetto soprattutto, ma non solo). Tale riflessione può avere un influsso positivo sull'uso che gli allievi fanno della lingua, sulla loro competenza; ma, ci sembra, costituisce anche uno dei metodi migliori per avviare ad un approccio di tipo scientifico al fenomeno 'lingua'. Se si ritiene importante sfruttare la capacità degli allievi di esprimere giudizi sulle frasi, per avviarli appunto ad una riflessione sulla lingua, sulla 'grammatica' che loro stessi possiedono in quanto parlanti l'italiano, ci pare che il materiale migliore da utilizzare a questo scopo siano i testi 'errati' (accuratamente scelti e ordinati dall'insegnante in vista degli obiettivi specifici che si pone) prodotti dagli allievi stessi, piuttosto che, o almeno accanto a, frasi costruite artificialmente per questo scopo⁶⁰.

Ricapitolando e completando il discorso, gli 'errori' dei ragazzi servono all'insegnante:

- a) per individuare i settori in cui i singoli allievi sono particolarmente 'deboli', e programmare per questi un lavoro di 'recupero', basato su esercizi adeguati ai bisogni particolari⁶¹;
- b) per ricavarne, assieme ad altri dati, il quadro generale della competenza linguistica 'media' della classe, la cui conoscenza è necessaria per tradurre 'programmi generali' in obiettivi concreti, e altrettanto concreti piani di lavoro per lo sviluppo e delle capacità linguistiche e dell'attività di riflessione sulla lingua;
- c) come materiale intorno a cui stimolare la discussione e la riflessione degli allievi, intorno a domande del tipo: dire (o scrivere) così, è giusto o sbagliato? e perché? come è nata questa forma sbagliata? in altri contesti, potrebbe essere accettabile? ecc. Cioè, possono essere utilizzati nel quadro di un approccio scientifico alla lingua.

Infine, naturalmente, gli 'errori' possono servire a 'valutare': ma nel senso di constatare, verificare volta per volta i progressi compiuti, la riuscita o il fallimento di un intervento di recupero, il raggiungimento o meno di un obiettivo, ecc. — momento sempre necessario per programmare la prosecuzione di un'attività, o l'inizio di una nuova: per procedere ancorati alla realtà, insomma —; e non nel senso di 'dare voti', 'selezionare gli allievi'. Ma anche qui il discorso si allarga a problemi più complessi di struttura e finalità generali della scuola, che non è possibile affrontare in questa sede.

⁶¹ Non ci riferiamo solo all'Italia, né solo alla contestazione studentesca; il fenomeno è ben più ampio e profondo: basti citare, fra i tanti, i nomi di Illich (v. Illich 1971), e di Bourdieu-Passeron (v. Bourdieu-Passeron 1970). La bibliografia italiana sull'argomento sta diventando sempre più vasta, anche se talvolta con toni da *pamphlet* (v. Livolsi *et alii* 1974, Barbagli-Dei

1969, Barbagli 1973, Cavallini 1974, e molti altri). Sul problema della selezione scolastica è ormai famoso il tema delle «profezie che si autoavverano»: cfr. Rosenthal-Jacobson 1968.

² Sul problema dell'insegnamento della letteratura e della storia della letteratura si potrà trovare bibliografia in Ossola 1976 e in Ossola (in stampa); un manuale assai utile è anche Bertinetto-Ossola 1976.

³ Indicazioni sommarie e parziali, ma interessanti, si possono ricavare da D'Agostino-Elia 1971, Lavinio 1975 (in particolare pp. 110 ss.), e il cap. di W. Romani, *L'antologia come 'libro di testo' e i suoi modi d'impiego nella scuola*, in Ossola (in stampa).

⁴ Si cfr. ancora il poco materiale citato alla nota precedente.

⁵ Su tali testi vi sono alcune importanti rassegne critiche, che terremo particolarmente presenti in questo paragrafo: Simone-Cardona 1971, Bertinetto 1974 (ed anche 1976), Berruto (in stampa); molto interessanti anche Lepschy 1972a e 1972b. Sul problema generale dell'educazione linguistica tradizionale, nei suoi limiti e nei suoi difetti, oltre a numerosi articoli di Tullio De Mauro, di difficile reperimento (molti sono citati in Simone 1976a e 1976b; ma fondamentale ci sembra il volumetto De Mauro 1971) sono molto importanti le *Dieci tesi* del GISCEL, «Gruppo di intervento e di studio nel campo dell'educazione linguistica», interno alla Società di Linguistica Italiana, mentre appartiene ormai quasi alla 'storia' della questione la famosa *Lettera a una professoressa*: il pensiero linguistico di don Milani viene oggi studiato con notevole interesse (v. Cortelazzo [M. A.] - Morà - Scorretti 1975). Interessanti contributi, in genere sulla scia delle *Dieci tesi*, anche nel volume miscelaneo del GISCEL padovano, (*L'educazione linguistica*).

⁶ Un discorso sulla attuale e passata popolazione scolastica richiede un riferimento alla situazione linguistica e sociolinguistica italiana: testo 'canonico' è quindi De Mauro 1963 (ma si veda anche De Mauro 1975b).

⁷ Il concetto di 'italiano scolastico' è stato bene messo in luce, attraverso un'analisi degli interventi correttivi degli insegnanti sugli elaborati scritti degli allievi, da Benincà *et alii* 1974. Di questa 'varietà' tutta particolare della lingua possiamo riportare il seguente esempio, tratto da Simone-Cardona 1971, p. 375: «Percorsi silenzioso il lungo corridoio dell'ospedale ed entrai nella stanza ampia e chiara, dove il mio fratellino ammalato, pallido e smagrito, giaceva in un candido letto»: l'aggettivazione sovrabbondante e utilizzata in maniera vagamente 'aulica' (gruppi di due aggettivi: *ampia e chiara, pallido e smagrito*; anteposizione dell'aggettivo al nome: *candido letto*), la sintassi genericamente complessa (subordinazione, incisi), il lessico di registro formale-letterario (*percorsi, ampia, fratellino* — i diminutivi tradizionalmente abbondano nell'italiano 'scolastico' —,