



Franca Taddei Gheiler

L'italiano nei temi di maturità di allievi ticinesi (1965-2005).

Bellinzona, ottobre 2008

Indice

1. Introduzione	p. 3
2. Analisi quantitativa: frequenze lessicali	p. 8
3. Tre conversazioni con docenti di italiano	p. 18
4. Alcune (macro)caratteristiche linguistiche degli elaborati di maturità	p. 21
La punteggiatura	p. 24
Il lessico	p. 27
L'ortografia	p. 28
Le preposizioni	p. 30
Fraseologia	p. 31
L'accordo	p. 35
I tempi verbali	p. 36
Esempi di temi	p. 38
Conclusioni	p. 53
Bibliografia	p. 55

L'italiano nei temi di maturità (liceo di Lugano, 1965-2005).

1. Introduzione

Questa indagine ha lo scopo di analizzare i mutamenti avvenuti nel modo di scrivere dei giovani liceali ticinesi e per farlo si basa su alcuni temi di maturità di italiano scritti tra il 1965 e il 2005. Ci sembra importante sottolineare le parole *mutamenti*, *modo di scrivere*, ed *esame di maturità* perché ognuna di esse porta con sé importanti implicazioni che vogliamo qui discutere brevemente. *Mutamenti* significa che si tratta di uno studio che mette a confronto un 'prima' e un 'dopo'. Il 'prima' è costituito dagli esami degli allievi che nel 1965 frequentavano il terzo anno di liceo (e che oggi hanno all'incirca 60 anni), il 'dopo' da tutto ciò che segue, fino agli esami del 2005 (scritti da allievi che nel 2008 hanno 20 anni circa).

L'adozione di una prospettiva diacronica non può prescindere da variabili importanti quali la situazione socio-culturale e demografica del paese, le riforme scolastiche avvenute nel corso di quarant'anni e, naturalmente, il movimento del '68, che sulla scuola, sui programmi e sulla didattica in generale esercitò influssi importanti.

La seconda espressione che abbiamo messo in rilievo è *modo di scrivere* e in questo caso va tenuto presente che stiamo parlando di 'codice scritto', dunque di una lingua ben diversa da quella parlata quotidianamente dai giovani (a casa, a scuola, con il gruppo dei pari). La terza espressione evidenziata (*esame di maturità*) è strettamente legata alla precedente e ne definisce meglio i contorni: non solo lingua scritta, o meglio, non "lingua scritta quotidiana" (quale potrebbe essere quella utilizzata per scrivere una lettera, degli appunti, per compilare un questionario, quella di internet, dei messaggi di posta elettronica, delle *chat-lines* o degli SMS), bensì una lingua molto sorvegliata, che dovrebbe riflettere le capacità acquisite nel corso della formazione medio-superiore, non solo di ordine ortografico, lessicale e grammaticale, ma anche di ordine argomentativo, testuale e di impostazione generale del discorso. Il "meglio dell'espressione linguistica", in altre parole.

Spesso si sente dire (e si legge) che i giovani d'oggi non sanno più parlare e non sanno più scrivere. Si tratta di un luogo comune? In base a quali parametri stabiliamo che non sanno più scrivere (e parlare)? Rispetto a quanti anni fa? Quando è iniziato questo supposto decadimento della lingua e a che cosa sarebbe dovuto? Quanto possono essere relativizzati i cosiddetti 'errori', tenendo conto che la lingua è un sistema in movimento che si plasma sulla realtà circostante? Che ruolo ha avuto e ha tuttora il dialetto ticinese?

Adottare una posizione neutrale di fronte al mutare di certe norme grammaticali non è un compito facile. Chi ha frequentato la scuola primaria fino agli anni '50-'60 ha imparato e interiorizzato regole grammaticali che nel corso degli anni sono mutate, alcune non valgono più, non sono più considerate regole in senso stretto, ma diventano possibilità, scelte o varianti per le quali lo scrivente (o il parlante) ha la facoltà di optare senza temere di commettere errori.

Il problema sorge quando il parlante o lo scrivente, potendo optare, sceglie la soluzione più semplice, più diretta, meno dispendiosa, meno faticosa e si limita a quella, dimenticandosi, con il

tempo, che esistono altre regole, che il bello della lingua è proprio la facoltà di indossare vestiti diversi in ogni occasione, il suo sapersi plasmare a seconda delle necessità, a seconda dell'interlocutore che ci sta di fronte (un familiare, un amico, l'impiegato delle poste, il proprio datore di lavoro), a seconda del mezzo utilizzato (la voce, la penna, una tastiera) e a seconda del tipo di situazione (una lettera d'amore, una lettera di dimissioni, un diario, un tema d'esame, un articolo di giornale, un messaggio di posta elettronica). Tutte queste potenzialità possono essere sfruttate solo se si possiedono i mezzi linguistici, stilistici e retorici per farlo, ma prima di tutto bisogna saper distinguere le diverse situazioni linguistiche e capire se e quale registro sia il migliore e il più adatto in una determinata situazione.

È una problematica che vede implicate questioni di ordine linguistico (il cui presupposto primario è saper usare lo strumento 'lingua' in senso ampio) e sociale, o meglio, socio-linguistico (che lingua usare in quale situazione, con quale interlocutore, a quale scopo). Ma che cosa significa sapere usare lo strumento lingua e chi stabilisce qual è la norma? È parso chiaro fin dall'inizio che ci si muove su sabbie mobili: molte norme sono cambiate nel corso del tempo e ciò che poteva essere definito un errore negli anni '60 oggi non lo è più (o non è più considerato tale); il bello scrivere poi, ovvero la scrittura che imita i classici, l'uso di un vocabolario ricco e variato, la chiarezza e la linearità dell'espressione, ma anche le frasi cristallizzate entro rigidi schemi sintattici, sono pure valori che sono cambiati nel tempo. Chi ci dice che un qualsiasi testo scritto da un allievo (non in sede d'esame e magari neanche durante l'ora di italiano) debba rispondere a determinati modelli? Se l'obiettivo è quello di comunicare la propria opinione, a quale scopo cercare le parole migliori per farlo, magari impiegando molte ore per trovare la forma ritenuta più giusta, più corretta?

Sulla base di un esempio reale potremmo chiederci se sia giusto giudicare inappropriato (o sgrammaticato o mal scritto, a seconda dei punti di vista) un testo come quello riprodotto sotto¹:

Anche se ho avuto un andamento su e giù, quest'anno ho imparato qualcosa.
L'anno scorso, a confronto non ho imparato gran che ...
Spero che la mia nota sia sufficiente [sic] anche se appunto ho avuto un andamento altalenante.

Ad una prima lettura questo testo sembra un discorso orale, più che scritto. Il contenuto può sembrarci poverissimo perché non risponde alla consegna del docente: l'allievo dice di avere imparato qualcosa, questo è tutto. Gli è anche sfuggita una 'i' nella parola *sufficiente*, ma è chiaro che il senso, con o senza 'i', non cambia. Inoltre, *Un andamento su e giù* poteva essere espresso meglio, se ci è permesso dare un giudizio di valore; è troppo approssimativo, informale, ma chi dice che debba essere così? L'ultima frase, inoltre, non fa che parafrasare la prima *anche se appunto ho avuto un andamento altalenante*.

L'allievo non veniva giudicato per questo compito e non riceveva un voto; gli veniva semplicemente chiesto di scrivere la propria opinione sull'anno trascorso. Per quale motivo, dunque, perdere tempo per scrivere bene? Se chiedessimo l'opinione dell'allievo, questi potrebbe risponderci che il testo è scritto bene. Non ha forse risposto alla domanda? Qualcosa ha imparato (l'anno prima invece *a confronto* non ha imparato *un gran che*). Insomma, l'importante, ammettiamolo, è che la sua nota sia *sufficiente*.

¹ Il docente chiede all'allievo di esprimere un'opinione, per iscritto, sull'anno appena trascorso. Il testo rispetta gli 'a capo' dell'allievo.

Non è nostro compito dare un giudizio sul valore e sulla correttezza di ciò che scrive l'allievo, e non è questa l'intenzione del presente lavoro. Abbiamo cercato di illustrare i dati raccolti e i risultati in modo oggettivo, sentendo anche le opinioni di alcuni docenti di italiano in merito alle abilità scritte degli allievi.

Il campione:

È costituito da temi di maturità scritti fra il 1965 e il 2005. Grazie alla disponibilità della direzione del Liceo cantonale di Lugano, abbiamo potuto consultare i documenti conservati in archivio. Purtroppo, nell'impossibilità di archiviare tutto quanto il materiale, la direzione si è vista in passato obbligata a operare scelte drastiche e ha deciso di archiviare gli esami (e questo vale per tutte le materie) ogni 5 anni a partire dal 1965. Prima di questa data non è stato conservato nulla. Tuttavia, grazie all'iniziativa di una famiglia del Sopraceneri, nell'anno 2002 sono state donate all'archivio le fotocopie di numerosi temi svolti da un allievo tra il 1894 e il 1895: uno dei pochi che allora frequentavano il liceo di Lugano². Queste composizioni sono state prese in considerazione solo per l'analisi quantitativa (capitolo 1).

Impostazione del lavoro:

Si è proceduto, dapprima, ad un'analisi statistica: grazie ad uno speciale *software* di lemmatizzazione automatica³ abbiamo catalogato tutte le parole dei temi per verificare se vi sia stato un cambiamento nell'uso e nella frequenza di certe categorie grammaticali⁴. Per ragioni di spazio e di tempo, l'analisi non è stata condotta su tutti i temi di maturità conservati in archivio ma su un campione ridotto di 2000 parole per lustro (per un totale di 10'000 parole)⁵ e, a differenza dell'analisi linguistica, per questa parte si è tenuto in considerazione anche il gruppo di composizioni del 1894-1895. L'analisi sulle frequenze lessicali non ha tuttavia rivelato molto circa l'uso e la diffusione delle categorie grammaticali, ad eccezione forse del sistema verbale, nel cui caso si è notato l'aumento del presente dell'indicativo a scapito di altri modi e tempi verbali. Per i dettagli si rimanda comunque al capitolo in questione.

Il secondo capitolo sintetizza alcuni argomenti emersi da conversazioni avute con tre docenti di italiano. Essi hanno affermato di avere notato lacune (più o meno gravi) nelle abilità scritte degli allievi fin dall'inizio della loro carriera (attorno agli anni '80). Del resto questa era già opinione corrente presso gli storici della lingua della metà degli anni Ottanta. Così in Berruto (1987: 99):

Non mancano comunque le preoccupazioni di linguisti, letterati, intellettuali ecc. di fronte ai rivolgimenti in atto nell'italiano. Una colorita terminologia metaforica ('lingua selvaggia', "lingua coloniale" – Folena in Todisco 1984

² In appendice al volume di V. Chiesa (1954), si trova la "statistica delle frequenze" dalla quale si desume che nell'a.s. 1894-95, frequentavano il Liceo 17 studenti: 13 del corso letterario (3 in I, 4 in II e 6 in III) e 4 del corso scientifico (1 in I, 2 in II e 1 in III). I licenziati, quell'anno, furono 5.

³ Vogliamo ringraziare Elena Maria Pandolfi – già autrice di uno studio quantitativo (Pandolfi 2006) su regionalismi e forestierismi nell'italiano parlato del Canton Ticino -, per la preziosa collaborazione.

⁴ Sostantivi, verbi (modi e tempi), aggettivi, avverbi, preposizioni, congiunzioni, pronomi.

⁵ Benché 2000 parole per tema siano poche (corrispondono a poco più di 20 righe), crediamo si tratti di un numero sufficientemente rappresentativo per un'indagine di questo tipo.

– ecc.) allude a fatti come la padronanza spesso sconnessa della lingua presso i giovani (anche universitari), la mescolanza di norme (“leghe incongrue di colloquiale basso e cultismi libreschi” sono rimproverate da Beccaria in Sigma (1985, 11) alle nuove generazioni; Segre (ivi, 35) vede la “minaccia di una mescolanza di registri”), l’infittirsi dei forestierismi; il tutto potrebbe preconizzare, come dice Corti in Sigma (1985, 29), “la riduzione ineluttabile dell’italiano a lingua media standard, semplificata, ripetitiva, strumento di una superficiale comunicazione”: un variegato arco di opinioni si trova in Sigma 1985 e in Jacobelli 1987. Ma l’oggetto delle preoccupazioni in realtà sembra assai più una questione di cultura che non di lingua.

È pure stato sottolineato dai docenti che ci sono ancora temi scritti con grande cura, ricchi tanto dal punto di vista linguistico che da quello contenutistico e questa opinione è confermata dall’analisi linguistica e dai temi che abbiamo proposto nel quarto capitolo; i ‘buoni temi’ sono percentualmente inferiori rispetto al 1965, ma ciò potrebbe essere spiegato con il fatto che, nel 1965, gli allievi che frequentavano il liceo dopo il ginnasio costituivano poco più del 10% della popolazione scolastica (quella economicamente e socialmente favorita), mentre oggi il tasso di transizione dalle medie al liceo supera il 30%⁶. Una popolazione ben più vasta e variegata, dunque, da tutti i punti di vista.

Prima di passare all’analisi linguistica abbiamo condotto un breve sondaggio sui titoli assegnati durante il quarantennio considerato e rispettivamente sulle scelte degli studenti. Dal sondaggio è emerso che queste ultime convergono soprattutto su tematiche attuali e a loro prossime, nelle quali gli studenti si sentono direttamente coinvolti e per le quali ritengono di avere qualcosa da dire. Viene evitato il commento critico, oggettivo, si tende ad entrare subito in *medias res* senza far precedere il testo da un’introduzione o da un commento e manca spesso un inquadramento storico-culturale del tema (sempre con le dovute eccezioni). Questo fatto è normale: parlare di sé, delle proprie esperienze, è sicuramente, per molti aspetti, meno impegnativo che intessere un discorso articolato su un tema filosofico, letterario o storico, temi per i quali, oltretutto, è necessario disporre di un bagaglio di conoscenze e informazioni che non necessariamente lo studente possiede o che gli riesce difficile organizzare in un testo scritto. Leggendo i temi abbiamo anche avuto l’impressione che gli studenti degli anni ’65 e ’70 avessero una maggiore coscienza di sé e un più forte desiderio di autodeterminazione, fossero maggiormente contestatari, critici e desiderosi di cambiamenti a livello sociale, in una società di cui si sentivano parte attiva, integrante. Oggi gli allievi sembrano credere meno a motivazioni di questo genere o non crederci del tutto.

Nella quarta e ultima parte del lavoro, abbiamo analizzato più da vicino (anche se a grana grossa) la lingua da un punto di vista qualitativo, questa volta. Il *corpus* è costituito da 8 temi per ogni anno preso in considerazione, scritti da allievi di classi diverse per indirizzo (classico/letterario, linguistico, economico, scientifico) che hanno ricevuto valutazioni sia positive che negative da parte dei docenti. In tutti gli anni presi in considerazione troviamo dunque temi con valutazioni da sufficiente a ottimo e temi con voto insufficiente (anche se la correzione risponde in parte a criteri soggettivi). Nel caso del 1965, poi, essendo stati conservati solo i temi di una terza di indirizzo letterario, non abbiamo potuto adottare gli stessi criteri di selezione adottati per gli anni successivi. Un evidente limite di questa ricerca consiste proprio nell’impossibilità di disporre di un *corpus* più ampio per estensione diacronica; sarebbe stato molto interessante analizzare i temi di maturità di inizio ‘900 e seguirne l’evoluzione fino ad oggi ma ciò non è stato possibile per i motivi già

⁶ Secondo i dati dell’Ufficio studi e ricerche (censimento degli allievi 2007), nell’a. s. 1971/1972, gli allievi maschi che dopo il ginnasio frequentavano il liceo erano 202, le femmine 79, per un totale di 281 che costituiva il 13,2% della popolazione scolastica. Nell’a. s. 2005/2006 gli allievi maschi sono 496, le allieve femmine 546 [!], per un totale di 1042 allievi (distribuiti in varie sedi), per un tasso di transizione del 33,4%.

menzionati. L'unico termine di paragone che abbiamo, prima degli anni '70, è costituito dalla classe del 1965, e linguisticamente (e contenutisticamente) si nota certamente una differenza. Per il resto, come si vedrà, non abbiamo riscontrato differenze puntuali marcate e tanto meno tracce, ancorché sporadiche, di 'italiano digitato'⁷. In generale pare di notare che sia cambiato l'approccio alla scrittura: si è andato perdendo l'aspetto estetico, l'importanza del bello scrivere, in favore di una lingua che serva in primo luogo da veicolo del pensiero, che sia il più funzionale possibile, incisiva (quando se ne abbia il dovuto dominio). Se ieri scrivere bene significava rispettare certe regole o saper mettere in atto artifici retorici e stilistici particolari, oggi scrivere bene significa essenzialmente saper comunicare.

⁷ Intendiamo, con questa espressione, le modalità di scrittura caratteristiche dell'era digitale elettronica (computer e telefono cellulare), per cui si vedano Orletti (2004), Pistolesi (2004) e, per la Svizzera italiana, M. Casoni (ricerca in corso).

2. Analisi quantitativa: frequenze lessicali

In questa parte vengono presentati e discussi i risultati della prima analisi condotta sui temi di maturità dei liceali. Si tratta di un'indagine di tipo quantitativo il cui obiettivo è quello di verificare se vi siano stati cambiamenti (per ora unicamente di ordine quantitativo) nel corso del tempo per ciò che riguarda l'uso di certe categorie grammaticali. Laddove necessario abbiamo proceduto ad un'analisi più approfondita. Per esempio, per ciò che riguarda la categoria dei pronomi, oltre a contare il numero di pronomi effettivamente presenti nei testi, abbiamo verificato la presenza e la distribuzione dei pronomi personali soggetto di terza persona *esso, essa, essi, esse, egli, ella* nel corso del quarantennio preso in considerazione⁸.

Come già detto nell'introduzione, il campione è costituito da temi di maturità scritti fra il 1965 e il 2005 (conservati ogni 5 anni); per questa analisi abbiamo deciso di tenere in considerazione – con riserva – anche i temi del 1894-1895; diciamo “con riserva” sia perché si tratta di temi scritti tutti dallo stesso allievo, sia perché sono stati scritti durante l'anno (o nel corso delle vacanze) e non in sede d'esame, sia perché si tratta di un'"altra" lingua ed è normale (e del tutto prevedibile) che ci siano notevoli differenze tra la lingua scritta di fine '800 e quella di oggi. Esempifichiamo di seguito gli *incipit* di due temi, il primo del 1894, il secondo del 2005⁹:

[1894, titolo del tema: “Alla stazione”]

- Bisogna che io faccia ben attenzione a quello che accade qui perché possa fare la composizione, così io diceva entrando sotto la tettoia della stazione.

- Per Bacco, qui ci sono rappresentate tutte le nazioni, con un po' di osservazione si può distinguere un tipo dall'altro.

Infatti a quell'ora i passeggeri erano molti numerosi, ed io ebbi campo di studiarli. L'inglese curioso andava di qua e di là guardando tutto, urtando nelle sue corse or l'uno or l'altro. Il tedesco diritto ed impalato passeggiava senza volgere lo sguardo né a destra né a sinistra, indifferente a tutto quel movimento. Il francese pestava i piedi d'impazienza, interrogando or questo or quello degli impiegati circa l'arrivo dei treni. [...] L'italiano poi chiacchierava allegramente, ed ad alta voce.

Scorrendo nella mia rivista constatai che, ogni età, ogni condizione, era quivi rappresentata. Giovani e vecchi, ricchi e poveri, donne ed uomini si mescolavano.

[2005, titolo del tema: “La Svizzera e il plurilinguismo oggi”]

Il plurilinguismo è una delle caratteristiche più antiche e allo stesso tempo vive del nostro paese, che è nato proprio dall'unione di diverse culture, etnie e quindi lingue. Certo, potremmo fare finta che questa peculiarità non esista, voltare, per così dire, le spalle alla Svizzera e chiuderci nelle nostre valli tagliando ogni contatto sia con il resto del paese, sia con il resto del mondo. Si potrebbe fare; ma a cosa porterebbe tutto ciò? A nuove incomprensioni, a una ancora più diffusa ignoranza, alla separazione e alla nascita di pregiudizi (come se non ne avessimo abbastanza); se già oggi, che questo plurilinguismo è ancora vivo anche se non così sviluppato in certe zone, non ci si capisce e si

⁸ Lo scopo dell'operazione era quello di paragonare quest'uso con quello dei pronomi obliqui *lui, lei, loro* in funzione di soggetto e verificare se, come ci si dovrebbe aspettare, la frequenza di *esso, essa, essi, esse, egli, ella*, diminuisca nel corso degli anni.

⁹ I testi vengono riportati esattamente come sono stati scritti, ivi compresi gli (eventuali) errori ortografici. Nostre le sottolineature.

tende a non vedere di buon occhio chi non azzarda almeno qualche parola nella nostra lingua, figuriamoci cosa accadrebbe se ognuno si ritirasse nel proprio guscio e qui vi rimanesse. [...]

Le differenze sono facilmente individuabili: prima di tutto, nel testo del 1894 troviamo forme e formule che oggi non si usano più; così, per esempio, l'indicativo imperfetto latineggiante *io diceva* (di uso comune fino a fine '800), *per Bacco, passeggierei* come variante di *passeggeri*, le espressioni *or l'uno or l'altro* e *or questo or quello* (in particolare la forma tronca *or*), l'uso del passato remoto (*constatai*), l'avverbio *quivi* (di uso letterario), l'espressione "avere campo" (*ebbi campo*) e forse, ancora, alcune scelte lessicali (*accadere* per *succedere*, per esempio, o *composizione* per *tema*). Sono fenomeni di superficie che si manifestano a livello lessicale, morfologico e ortografico e che ci permettono di situare il brano nel tempo o, quanto meno, di distinguerlo senza troppe difficoltà dal brano successivo. Ad un livello più profondo, di struttura, troviamo la costruzione del periodo, la sua architettura, il modo di argomentare. Ma questi aspetti verranno approfonditi in sede separata. Nel testo del 2005 si trovano invece modi e formule che non avremmo mai letto in una composizione del 1894; si pensi, in particolare, ai segnali discorsivi e alle marche di oralità (sottolineati nel testo).

Come abbiamo già detto nell'introduzione, trattandosi di un'analisi che voleva essere indicativa (nel senso che avrebbe potuto indicarci una o più direzioni d'indagine), ci è parso sufficiente limitarci ad un campione di 2000 parole per lustro. Siccome la qualità dei temi varia molto all'interno di una stessa classe o di uno stesso anno, per ottenere un campione rappresentativo di ogni livello e competenza, abbiamo estrapolato un paragrafo (2000 parole) da temi di allievi di classi diverse, rappresentative di ogni sezione o indirizzo (classico, letterario, linguistico, economico, scientifico). Ciò non è stato possibile nel caso dei temi del 1894, visto che sono stati scritti tutti da un unico allievo.

Vediamo allora, sotto forma di grafico, le tendenze emerse per ciascuna categoria grammaticale qui presa in considerazione (escludendo per ora i verbi), ovvero: pronomi, aggettivi, avverbi (Grafico 1) e sostantivi, preposizioni, congiunzioni (Grafico 2):

Grafico 1: numero di pronomi, aggettivi, avverbi

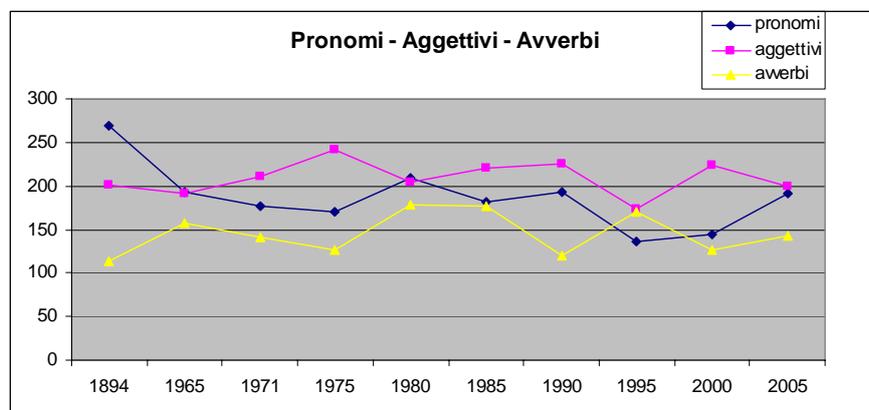
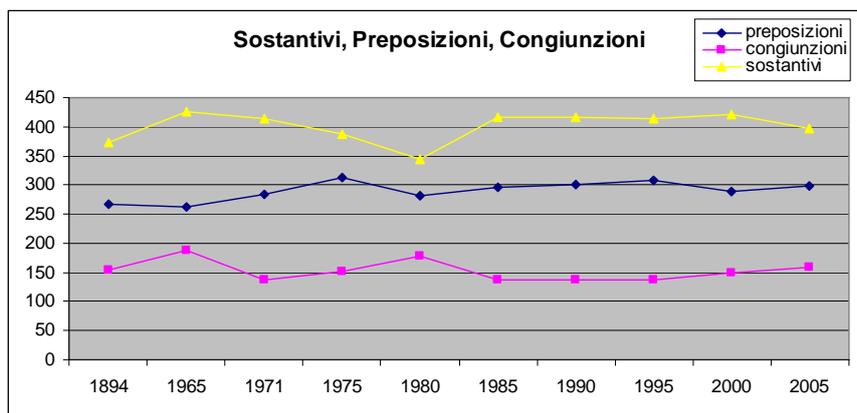


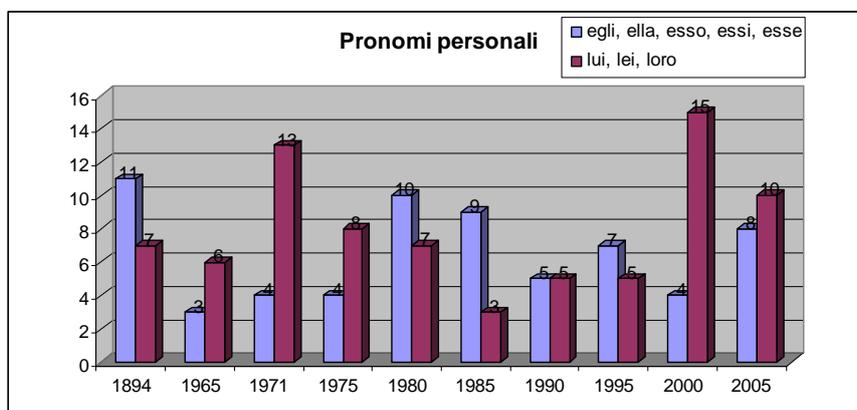
Grafico 2: numero di sostantivi, preposizioni, congiunzioni



Come si può osservare, i diagrammi non evidenziano oscillazioni forti nel corso degli anni. Il numero di aggettivi rimane pressoché invariato (201 nel 1894, 200 nel 2005), con un picco particolarmente alto nel 1975 (241) e così il numero dei pronomi e degli avverbi, anche se qui si nota una diminuzione, nel primo caso, e un aumento, nel secondo, tra il 1894 e il 1965. Non avendo a disposizione i temi scritti durante la prima metà del '900, non possiamo sapere se la diminuzione, e rispettivamente l'aumento, siano stati gradualmente ma visto l'andamento del grafico dovrebbe trattarsi di oscillazioni di poco conto. In ogni caso, per quello che interessa qui, notiamo la relativa stabilità di queste tre categorie tra il 1965 e il 2005. Anche il numero di sostantivi utilizzati non segnala mutamenti importanti (ma in questo caso vale la pena affinare la ricerca e valutare la ricchezza lessicale e il tipo di scelte operate sull'asse paradigmatico) e lo stesso vale per le congiunzioni, con picchi particolarmente alti nel 1965 e nel 1980 (187 e rispettivamente 177 congiunzioni utilizzate). L'unico settore che mostra fluttuazioni di un certo interesse è quello delle preposizioni: 267 le preposizioni presenti nei testi del 1894, 262 nel 1965 e 299 nel 2005, con picchi particolarmente alti nel 1975 (314) e nel 1995 (307).

Vediamo ora più da vicino alcune categorie grammaticali iniziando da quella dei pronomi. Sono due i settori che ci interessano: quello dei pronomi personali (verificare la diffusione di *egli, ella, esso, essi, esse* rispetto a quella di *lui, lei, loro*) e quello dei pronomi relativi (diffusione di *che* rispetto a *quale* e *cui* e relative forme flesse). Iniziamo dai primi (Grafico 3):

Grafico 3: frequenze comparate dei pronomi personali



L'istogramma si presenta in modo molto irregolare, tanto da non permetterci di individuare una tendenza chiara: da un lato notiamo come, del tutto prevedibilmente, nei temi del 1894 il rapporto tra le due forme pronominali sia a vantaggio di *egli, ella* ecc.¹⁰, ma questo rapporto si inverte nel 1965. Si potrebbe interpretare come la volontà degli allievi (o dei loro insegnanti) di abbandonare le 'vecchie regole' o di adattarsi alle nuove tendenze, il rapporto tra il numero di pronomi usati nel 1971 (4 sole occorrenze di *egli* ecc. e ben 13 di *lui, lei, loro*), ma di nuovo la situazione si capovolge nei temi degli anni 1980 e 1985, nei quali il numero di occorrenze di *egli* ecc. supera - in modo molto marcato nel 1985 - quello di *lui, lei, loro*, tanto che si potrebbe pensare che l'oscillazione sia del tutto casuale (dovuta, per esempio, alla scelta del tema). Con il 2000 ci troviamo nuovamente di fronte ad una situazione che parlerebbe in favore della maggiore diffusione, nell'italiano scritto dei giovani liceali, di *lui, lei, loro* rispetto a *egli* ecc., ma tale supposizione perde forza e validità quando osserviamo la diffusione delle due forme nel 2005 (8 occorrenze di *egli* ecc., contro le 10 di *lui, lei, loro*). Per ora, e limitandoci ai dati numerici a nostra disposizione, non possiamo concludere che vi sia stato un calo dei pronomi personali soggetto *egli, ella, esso, essi, esse*. Al contrario, se escludiamo, per i motivi visti sopra, i risultati del 1894, dobbiamo concludere che l'uso di questi pronomi è addirittura aumentato con il passare degli anni. Si potrebbe per contro notare l'aumento *tout court* dei pronomi *lui, lei, loro*, ma anche in questo caso l'ipotesi sembra smentita dalla bassa frequenza rilevata negli anni 1985 (3 occorrenze), 1990 (5 occorrenze) e 1995 (5 occorrenze).

Passando ora ai pronomi relativi vorremmo innanzitutto ricordare con Berretta (1993: 230-231) che:

Nell'italiano contemporaneo convivono due strategie di base per la formazione della relativa: l'uso di *che* non flesso per tutti i casi, che corrisponde alla tendenza più nota delle varietà basse (*che* 'polivalente' dell'italiano popolare), e l'uso invece del paradigma standard con *che* e, nei casi diversi dal soggetto e dall'oggetto, *cui* preceduto da preposizione (*di cui, a cui*, ecc.). [...] Abbiamo quindi quattro possibilità principali di realizzazione del relativo, che elenchiamo qui di seguito con qualche esempio:

che invariabile senza ulteriori marche, con perdita delle opposizioni di caso; ess. *c'era il san Giuseppe, che però le donne non potevano entrare*. [...]

che invariabile più clitici di ripresa, con codificazione separata della dipendenza (*che*) e del caso (clitici). Ess. *è una prassi che l'hanno seguita anche a economia* [...]

che/di cui/a cui ecc., o più raramente *il quale/del quale/al quale*, ecc., con codificazione sullo stesso elemento e delle dipendenza sintattica e del caso [...]: è il tipo standard, che non richiede qui esemplificazione

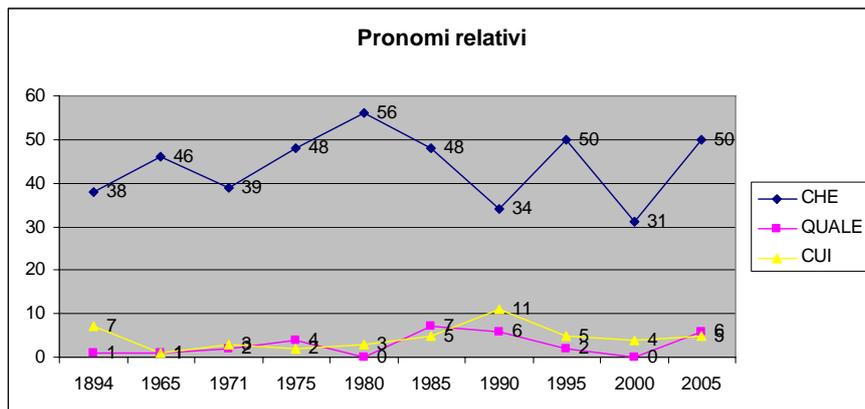
infine troviamo la somma dei paradigmi standard e dei clitici di ripresa, con doppia codificazione del caso (e recupero dell'opposizione soggetto/oggetto. Ess.: *F. che da tempo era impegnato a seguire l'intenso lavoro della Commissione rifugi di cui ne era direttore, aveva 35 anni* [...]

Diciamo subito che nel campione la maggior parte delle subordinate relative è di tipo standard. Non abbiamo riscontrato che un caso di *che* polivalente del tipo *a* descritto da Berretta e pochissimi riconducibili ai tipi *b* o *c*. Al contrario troviamo lungo tutto l'arco di tempo considerato i paradigmi delle forme *il cui* e *il quale* accanto al *che* relativo. Naturalmente, come si può vedere nel grafico riportato sotto (Grafico 4) la diffusione di *che* è molto maggiore rispetto alle forme *quale* e *cui* e questo già nei primi temi considerati, quelli del 1894. I risultati relativi all'uso di *che* che troviamo alle due estremità del grafico (38 nel 1894 e 50 nel 2005) potrebbero far pensare ad un aumento delle dipendenti relative ma tale ipotesi viene smentita dai risultati ottenuti nel 1990 e nel 2000 (34

¹⁰ Ma lo è anche nei temi del 1985 (!).

e 31 casi di *che*, rispettivamente). Per contro, nel 1990, si hanno parecchi casi di *cui* e *quale*: oltre ai 34 *che* con funzione relativa troviamo *in cui* (6 volte), *di cui* (3 volte), *dalla quale* (2 volte), *nei quali*, *sulla quale*, *le quali*, *al quale*, *per cui*, *con cui*. Per quanto il paradigma di *il quale* sia ritenuto forma marginale riservata agli usi ‘alti’, vediamo che nel 2005 abbiamo ancora 6 casi di uso di questo pronome, e 5 di *cui*.

Grafico 4: frequenza dei pronomi relativi

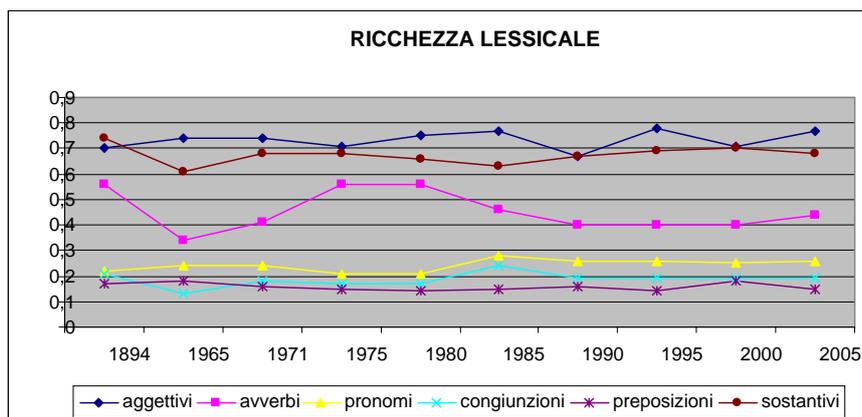


Analogamente a quanto si è visto per i pronomi personali, neanche nel caso dei relativi possiamo concludere che vi sia una tendenza alla semplificazione, quindi a una riduzione del paradigma sull'unica forma *che*. Al contrario, questi due paradigmi pronominali – nell'uso scritto e sorvegliato dei giovani – mostrano di avere ancora una buona tenuta e di essere utilizzati dagli allievi per innalzare il registro linguistico e in generale lo stile del discorso.

Da ultimo abbiamo voluto verificare la ricchezza lessicale delle categorie menzionate sopra calcolando il rapporto *types/tokens*. Per fare ciò abbiamo diviso il numero di parole ricorrenti una sola volta per il numero totale di parole presenti nel testo (alcune parole ricorrono infatti più di una volta). Prendiamo ad esempio la categoria 'sostantivi': nel 1894 abbiamo 277 sostantivi diversi su 374 sostantivi in totale. Il valore del rapporto *types* (277) / *tokens* (374) ci indica la ricchezza lessicale, che in questo caso è di 0.70. Tanto maggiore è il valore (il massimo è 1), tanto maggiore è la varietà di parole usate nel testo preso in considerazione (v. Pandolfi 2006:38). Dunque, se nel 1894 otteniamo un valore pari a 0.70 e nel 1965 otteniamo un valore pari a 0.74, significa che nei testi dell'anno 1965 v'è meno ripetizione di singoli vocaboli, dunque maggiore varietà di parole rispetto a quelli del 1894.

Come si può notare dal grafico sotto (Grafico 5), neppure la ricchezza lessicale sembra rivelare particolari cambiamenti: le differenze sono troppo lievi per essere significative e le maggiori oscillazioni riguardano il periodo compreso tra il 1894 e il 1965.

Grafico 5: ricchezza lessicale



Per ciò che riguarda la categoria dei sostantivi, notiamo che la varietà di parole utilizzate diminuisce se prendiamo come date di riferimento il 1894 e il 2005 rispettivamente, ma aumenta se in luogo del 1894 si adotta come punto di partenza il 1965. Questo risultato si spiega con il fatto che, nel caso dei temi del 1894, si tratta di composizioni scritte dallo stesso allievo su temi diversi mentre per tutti gli altri il titolo del tema da svolgere è comune, o meglio: nel 1965 (e fino al 1969) gli allievi potevano scegliere fra 3 temi diversi, a partire dal 1970 e fino al 1978 fra 4 e a volte 5 temi diversi, mentre a partire dal 1979 (e fino ad oggi) durante l'esame di maturità gli allievi hanno la possibilità di scegliere fra 5 diversi temi. Ora, nel 1965 le possibilità di scelta erano: 1. Il commento agli ultimi due versi di una poesia di Montale; 2. Il commento ad un testo in prosa del Guicciardini; 3. Il commento ad una citazione di un pedagogista italiano (Volpicelli). Su 18 allievi, 13 hanno scelto di commentare i versi di Montale ("La buona pioggia è di là dello squallore, // ma in attendere è gioia più compita"), 4 hanno optato per la citazione del Volpicelli ("La cultura non è il sapere che immagazziniamo ma la nostra umanità e intelligenza di vita [...]") e uno solo la prosa del Guicciardini. Non stupisce dunque se nelle liste di frequenza dei temi (delle 2000 parole che costituiscono il campione, per essere esatti) del 1965 ricorrono 15 volte le parole *attesa* e *vita* e 14 volte *cultura* e *gioia*.

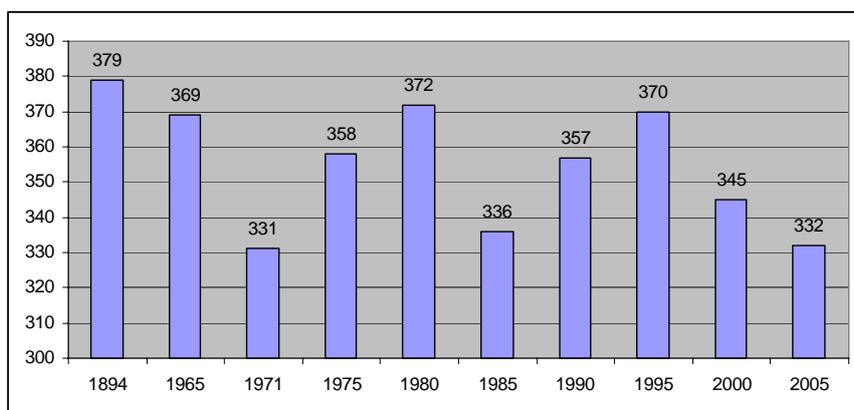
Se passiamo ora alla scelta dei sostantivi, constatiamo che nelle liste del 1894 si trovano vocaboli desueti, che oggi non ci aspetteremmo più di incontrare in un tema di italiano, o appartenenti alla varietà bassa di italiano. È il caso, per esempio, di: *curato*, *balocchi*, *burrasca*, *diletto*, *cenci*, *minchione*, *ramengo*, *scrittoio*; altre volte è la suffissazione ad attribuire marcatezza al vocabolo (es. *cameruccia*, *paesello*); in altri ancora l'ortografia (*lagrime*, *figliuoli*, *vecchiaja*). Nel 1965 troviamo ancora *eliotropi*, *arsura* (per 'caldo' "Mio nonno era disperato per l'arsura"), *aspettazione*, *lagrima* (ricorre una volta scritto con la 'g' ma lo troviamo 3 volte scritto con la 'c'), *melanconia*. Nel 1971 *giaciglio*, *bigoncia*, *tino* e poi, forse, ancora *proponimenti* (1980), *turbinio* (1985). All'opposto, troviamo per la prima volta nel 1990 il forestierismo *cow-boy* (anglismo ormai entrato a far parte del patrimonio lessicale italiano), *overdose* nel 1995, *match* e *supporters* nel 2000. Non abbiamo invece trovato traccia di abbreviazioni, scelte grafiche, acronimi, segni tachigrafici o altro, tipici del linguaggio parlato-digitato dei giovani.

I verbi

A differenza delle categorie grammaticali viste finora, il sistema verbale sembra confermare alcune tendenze dell'italiano contemporaneo: il numero totale di verbi utilizzati tende a diminuire

(Grafico 6) ma soprattutto notiamo che aumenta l'uso dell'indicativo presente a scapito di altri tempi verbali (segnatamente il passato remoto, l'imperfetto indicativo, il gerundio presente e passato, il congiuntivo imperfetto); si riscontra anche un aumento di participio passato, infinito presente e condizionale presente. Queste constatazioni riguardano soprattutto il periodo che va dal 1894 al 1965. Analogamente a quanto visto finora dobbiamo concludere che, salvo rari casi, la distribuzione dei tempi verbali non subisce grandi mutamenti dal 1965 ad oggi. Inoltre, come si può vedere nel grafico 6, le oscillazioni sono comunque notevoli: nei temi degli anni 1980 e 1995 il numero dei verbi utilizzati supera, seppur di poco, quello del 1965. La cifra più alta in assoluto rimane però quella del 1894 (con 379 verbi).

Grafico 6: numero di verbi utilizzati (tutti i tempi verbali)



Ma vediamo più nel dettaglio come si presenta la situazione per i singoli modi e tempi. Il grafico 7 mostra l'aumento dell'uso dell'indicativo presente mentre il grafico 8 illustra la percentuale d'uso di questo tempo verbale rispetto al totale dei verbi usati. Si tratta di dati indicativi, unicamente numerici, che possono dipendere in parte dal tema, in parte da scelte personali degli allievi. Crediamo tuttavia che quanto rilevato rispecchi in modo abbastanza fedele la situazione attuale: l'indicativo presente prende sempre più spazio all'interno del complesso e variegato sistema verbale italiano tanto da diventare il tempo in assoluto più utilizzato, anche nei temi di italiano. Si potrebbe azzardare l'ipotesi che la diminuzione della gamma dei modi e tempi verbali concorra a rendere più piatti o 'scarsamente vivaci' i temi di oggi rispetto (soprattutto) a quelli della fine del '900.

Grafico 7: frequenza dell'indicativo presente

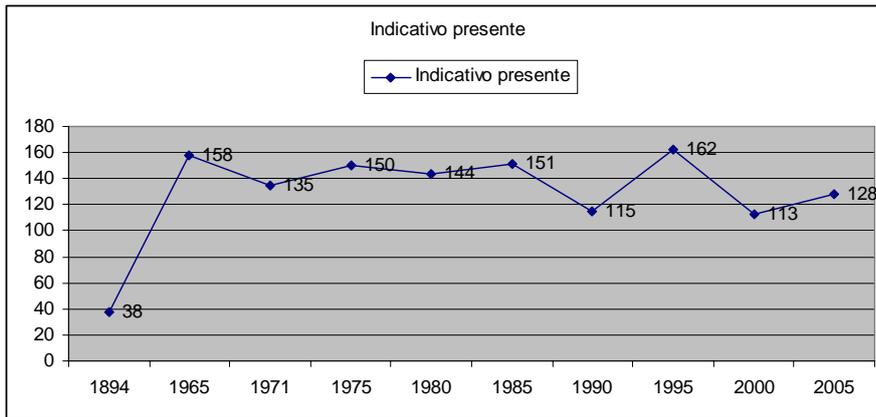
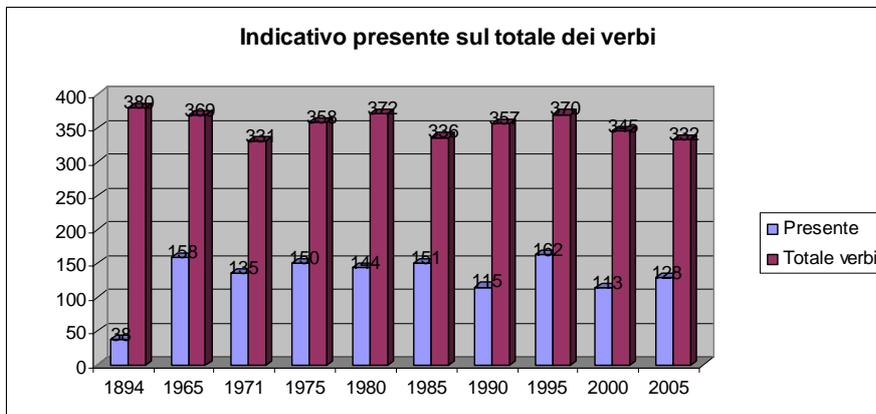
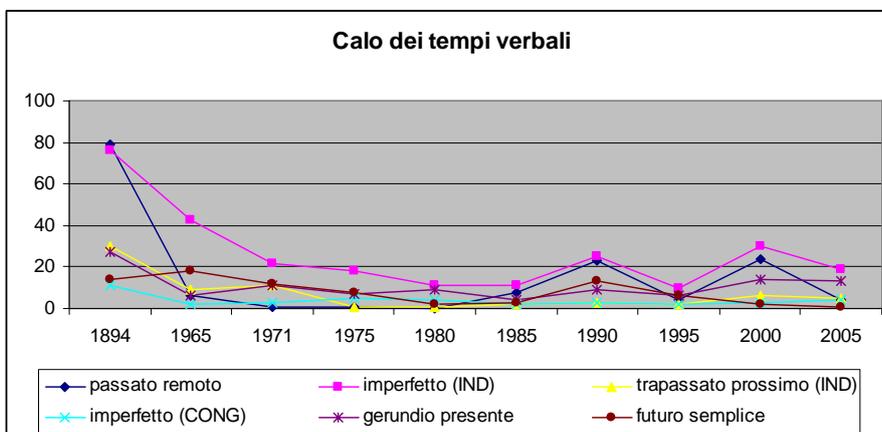


Grafico 8: frequenza dell'indicativo presente sul totale dei tempi verbali



Nel grafico 9 abbiamo raggruppato i tempi verbali che mostrano un calo importante nel corso degli anni (passato remoto, imperfetto, gerundio presente, futuro semplice, imperfetto indicativo e congiuntivo).

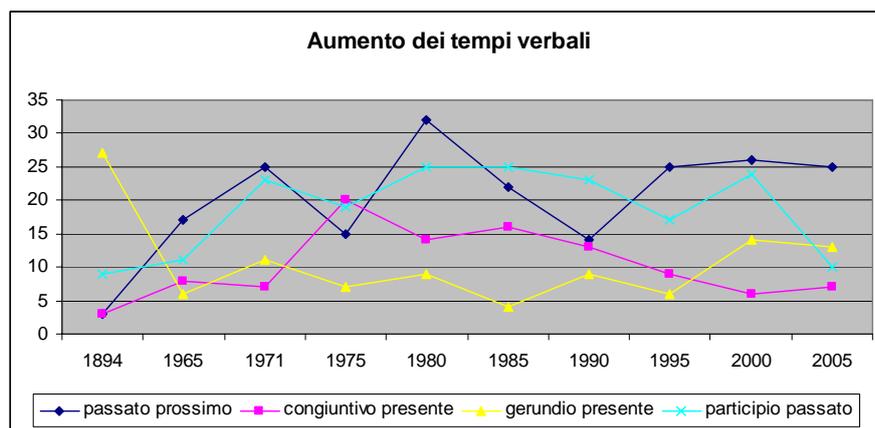
Grafico 9: tempi verbali in diminuzione



Anche in questo caso le oscillazioni parrebbero dimostrare che non si tratta di un calo graduale e continuo, ma di una tendenza soggetta a variazioni anche notevoli. Il passato remoto, per esempio, tempo notoriamente poco usato (se non in contesti particolari) nel settentrione d'Italia, si trova ancora 23 volte nei temi del 1990 e 24 in quelli del 2000. Non deve stupire se, nel 1894, epoca in cui il modello di italiano scritto per antonomasia era quello fiorentino, il passato remoto fosse il tempo verbale più usato in assoluto, senza contare che i temi svolti dall'allievo tra il 1894 e il 1895 sono quasi tutti di genere narrativo. Ben più interessante, invece, ci sembra il fatto che esso sia presente durante tutto l'arco di tempo considerato, a volte in modo tutt'altro che sporadico. Per il resto il calo della gamma di tempi verbali utilizzati, anche nello scritto formale, rispecchia una situazione in corso da qualche decennio ormai ed è inversamente proporzionale all'espansione dell'indicativo presente (si veda anche Berretta 1993).

Veniamo ora ai tempi verbali che (oltre all'indicativo presente, già visto sopra) hanno subito un aumento

Grafico 10: tempi verbali in aumento

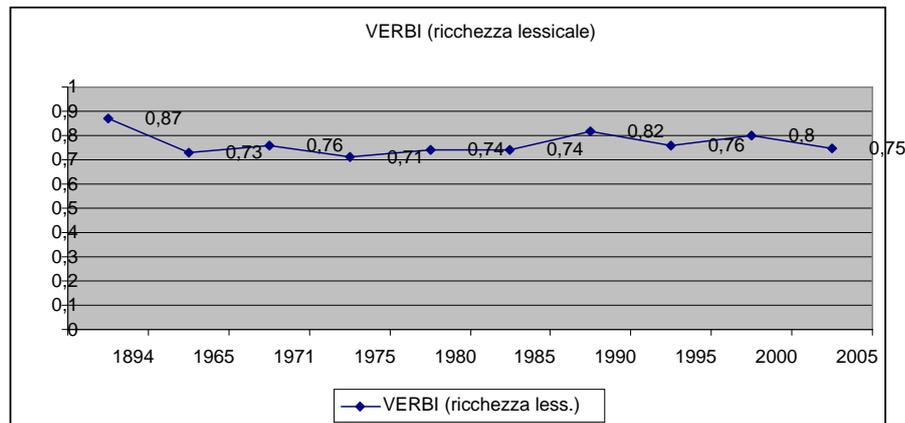


Il passato prossimo aumenta notevolmente, sia rispetto al 1894 che rispetto al 1965 (anche se ci sono anni, il 1975 e il 1985, in cui i valori sono più bassi rispetto al 1965) in concomitanza con il calo del passato remoto; il gerundio presente mostra un calo netto tra il 1894 e il 1965 ma in seguito tende a riprendere forza; il participio passato (inteso come participio assoluto) aumenta nel corso del quarantennio ma si avvicina ai valori del 1894 e del 1965 nei temi del 2005. Il caso più peculiare è quello del congiuntivo presente, soprattutto per i valori bassi che si riscontrano dal 1894 al 1971 e per il quale è difficile dire se vi sia stato un aumento o una diminuzione: i valori del 1965 e del 2005 sono del tutto simili ma la tendenza, soprattutto a partire dal 1975 è alla diminuzione e anche questo rispecchia una situazione nota (si veda di nuovo Berretta 1993). Ad eccezione del passato prossimo, dunque, tutti gli altri tempi verbali mostrano oscillazioni forti che non ci permettono, neanche in questo caso, di individuare tendenze chiare. Gli unici dati certi sono che: 1. il numero totale dei verbi diminuisce; 2. aumenta la diffusione dell'indicativo presente a scapito di altri tempi verbali; 3. il passato remoto è ancora relativamente vitale.

Il calcolo della ricchezza lessicale, da ultimo, permette di verificare qual è la situazione quanto a varietà di verbi (forme verbali, non lemmi) utilizzati. Il procedimento è identico a quello precedente

e, come si può osservare nel Grafico 11, è il 1894, con una ricchezza lessicale pari a 0.87, a presentare la maggiore varietà di forme verbali. Non vi è invece grande variazione nel periodo che qui ci interessa maggiormente (1965-2005).

Grafico 11: ricchezza lessicale (verbi)



L'analisi quantitativa, seppur condotta su un *corpus* ridotto, ci porta a concludere che, se è cambiato il modo di scrivere dei giovani liceali dal 1965 ad oggi (e l'impressione, leggendo i temi, è questa), il cambiamento è dovuto solo in parte (in minima parte, sembrerebbe) al numero e al tipo di sostantivi, congiunzioni, preposizioni, pronomi e avverbi utilizzati, mentre sembra essere maggiormente responsabile del mutamento il sistema verbale. L'espansione dell'indicativo presente a scapito di altri tempi verbali (il futuro semplice e il congiuntivo, per esempio), ma anche quella dell'infinito, concorrono sicuramente ad un appiattimento della lingua e farebbero pensare ad una preferenza per una sintassi meno ipotattica¹¹. Rispetto all'uso letterario (qui rappresentato dai temi del 1894) - che tendeva a sfruttare maggiormente il sistema verbale e distribuire in modo più omogeneo modi e tempi -, già nel 1965 si osserva una diminuzione della gamma di tipi verbali e una polarizzazione verso alcuni tempi più frequenti.

¹¹ Ma questa ipotesi andrebbe verificata osservando l'utilizzazione dei tempi e dei modi nelle dipendenti.

3. Tre conversazioni con docenti di italiano

Abbiamo intervistato tre docenti di italiano chiedendo loro di esprimere un'opinione su alcuni argomenti che ci premeva approfondire. In questo capitolo ci limitiamo ad evidenziare gli aspetti che ci sono parsi di maggiore interesse ai fini della ricerca.

Come è noto, all'inizio degli anni '80 è stata introdotta la scuola media unica con conseguente perdita della distinzione tra ginnasio e scuole maggiori. Prima dell'introduzione della scuola media unica, gli allievi che intendevano proseguire gli studi frequentavano per cinque anni il ginnasio e proseguivano poi con tre anni di liceo, mentre gli allievi che dopo la scuola dell'obbligo volevano iniziare una professione frequentavano tre anni di scuola maggiore e in seguito le scuole professionali. La distinzione in vigore fino agli anni '80 aveva implicazioni positive e negative. Tra quelle negative il fatto che si trattava allo stesso tempo di una distinzione 'sociale', nel senso che le famiglie meno abbienti tendevano a mandare i figli alle scuole maggiori perché offrivano uno sbocco professionale immediato, mentre le famiglie economicamente favorite iscrivevano i loro figli al ginnasio per poi mandarli al liceo e quindi all'università per "farli studiare". In questo modo, anche gli allievi che avevano voglia di studiare e che avevano i presupposti per farlo, se figli di gente modesta (e quasi certamente se di sesso femminile), seguivano l'iter loro predestinato e finivano per studiare alle scuole maggiori per poi dedicarsi ad una professione.

Con l'introduzione della scuola media unica è avvenuta una sorta di democratizzazione dell'accesso agli studi e al contempo una rivoluzione: oggi tutti gli allievi, dopo i cinque anni di scuola elementare, hanno le stesse possibilità di studio, a nessuno è preclusa questa via se non per questioni personali o attitudinali. Ciò significa, allo stesso tempo, che la popolazione scolastica che confluisce nelle scuole medie è massimamente eterogenea. Non ci sono più solo i "presunti bravi" ma ci sono tutti. E tutti significa anche una popolazione scolastica molto più variegata quanto a lingue e culture, rispetto al periodo che va dall'inizio del '900 fino agli anni '90 e questo per i mutamenti demografici avvenuti nell'ultimo ventennio.

A questo proposito, ci sembrano di grande interesse le considerazioni di uno dei docenti intervistati:

"In vent'anni o addirittura in quarant'anni, il liceo passa ad essere da una scuola d'élite, a una scuola di massa. Dunque anche questi parametri andrebbero per lo meno calibrati tenendo conto di questo fatto. Cioè se io prendo per la mia ricerca dei testi prodotti nel '65, faccio una campionatura di quei testi, la faccio all'interno di un pacchetto di testi che allora era prodotto dal 15% e solo da un 15% di persone socialmente, culturalmente, intellettualmente privilegiate, oggi lo faccio all'interno di un 40-45% che è quasi la metà della popolazione di quell'età e dunque la mia campionatura inevitabilmente, non per ragioni legate alla scuola in sé, ma proprio perché non tutti hanno la medesima pratica di scrittura, non tutti hanno le medesime competenze fuori, attraverso le famiglie, ecc."

Un altro fattore importante è quello delle implicazioni, a livello didattico, delle riforme scolastiche: negli anni '70 si passa da un insegnamento linguistico (ma il discorso potrebbe essere esteso ad altre materie) tradizionale, normativo, incentrato sui modelli alti, ad uno funzionale, dove si dà più spazio alla spontaneità, all'oralità, alla scelta di registri differenziati, insomma, ad una lingua più vicina all'uso comune, più funzionale, appunto. La conseguenza è una lingua più spicciola, per così dire, meno vincolata a norme, più colloquiale, in cui la forma perde importanza.

Passando ora alle implicazioni linguistiche osserviamo che il problema che avvertono i docenti non è tanto quello ortografico ma riguarda la struttura profonda del testo, la sua costruzione, la progettazione del discorso, lo scheletro, la struttura. Stando a quanto ci hanno detto i docenti oggi è meno presente (per la maggior parte degli studenti) quel tipo di attività mentale che il tema inteso in senso tradizionale invita a fare, ovvero un'argomentazione graduale, efficace, in cui un peso grosso dovrebbe averlo la capacità di astrazione, cioè la capacità di partire da un problema concreto, di usare degli esempi per costruire poi un discorso più generale, e ciò si ripercuote sulla forma linguistica.

Un altro argomento che abbiamo voluto approfondire con i docenti riguarda gli influssi legati ai nuovi generi di scrittura e in particolare alla scrittura mediata dal computer e dal telefonino (e-mail, chat, SMS, ecc., che d'ora in avanti chiameremo 'scrittura digitata'). In questo caso il giudizio sembra unanime: può capitare, soprattutto negli scritti meno sorvegliati (appunti, diari, bozze di ricerca) di incontrare contrazioni tipiche della CMC (*cmq, nn*) ma il potenziale problema viene subito segnalato e arginato, con risultati immediati e efficaci: quel tipo di comunicazione è adatto a certe situazioni di scrittura ma non al tema in classe. L'opinione è confermata dal fatto che in nessun tema del 2005 abbiamo trovato tracce di italiano digitato, non perlomeno nelle sue manifestazioni più eclatanti. L'opinione dei docenti è che gli allievi sappiano distinguere bene i due modi di comunicare; tuttavia non si esclude che le difficoltà che a volte si riscontrano nell'uso della punteggiatura o i problemi a livello di sintassi possano essere accentuati dall'abitudine a scrivere in modo del tutto incontrollato, intimo e personale (ma su questo si veda il cap. 4).

Veniamo ora, per concludere, alla domanda che abbiamo posto a tutti e tre i docenti, ovvero: "Lei ha l'impressione che le abilità scritte dei liceali siano peggiorate nel corso degli anni?". Le risposte dei docenti farebbero pensare di no, non perlomeno negli ultimi 20-25 anni ma indirettamente, dalle loro risposte (soprattutto da quelle dei docenti B e C), intuivamo che tali abilità sono, a parer loro, cambiate nell'ultimo quarantennio. Sia B che C raccontano la loro prima esperienza di insegnamento ed entrambi ricordano di essersi "spaventati" la prima volta che si sono cimentati nella correzione dei temi in classe. Queste le loro opinioni:

Docente A:

Può darsi, potrebbe proprio darsi che quell'impressione, che è mia ma che è anche molto diffusa, di un peggioramento, sia anche legata al fatto che evidentemente è cambiata la composizione della popolazione scolastica. Io credo di no, credo che non sia solo questo, credo che ci sia realmente oggi proprio una difficoltà maggiore di concettualizzazione del testo, probabilmente perché non gli si attribuisce più lo stesso valore. Io credo che queste siano condizioni veramente molto modificate e la sensazione che uno studente ha oggi è che quando scrive a scuola è proprio perché glielo chiedono ma non c'è nessun'altra ragione e che, quasi quasi, finito il liceo uno dice basta, io non scriverò più, oggi è molto più diffusa di quanto non lo fosse 40 anni fa. Un medico, ma potrei dire anche un avvocato, un architetto, un ingegnere, un politico, di quarant'anni fa scriveva, oggi ho qualche dubbio, ho veramente dei dubbi e quindi anche questo mi fa dire che bisognerebbe poi attenuare le impressioni che abbiamo.

Docente B:

La prima volta, quindi dev'essere venticinque anni fa, insegnavo da un mese, faccio il componimento e poi mi porto a casa le cose da correggere e... c'era un mio amico a cena quella sera lì, uno storico, e gli dico: "Ma G. guarda che roba!", gli faccio vedere queste cose spaventose [anno '81] e lui li guarda e mi dice, "ma non puoi bocciarli tutti", e io "hai ragione, ma come faccio", mi sembrava che non stesse in piedi nulla, soprattutto a livello sintattico, nell'elaborazione sintattica del pensiero. Era il primo impatto. [...] Comunque quello è stato il mio punto di partenza e se ripenso a quel punto di partenza lì, onestamente, io faccio fatica a dire di poter aver misurato nella

mia carriera un visibile peggioramento, mi sembra una situazione che da allora in avanti si è mantenuta piuttosto stabile verso il basso. I problemi che ho visto all'inizio sono i problemi che continuo a vedere adesso, nella scrittura, e mi sembra diventino particolarmente preoccupanti quando toccano, non solo il dettaglio lessicale o di registri a disposizione degli studenti, ma proprio la struttura logica e logico-sintattica della frase, del testo.

Docente C:

Non è che quando ho cominciato scrivessero meglio di adesso. Quando ho cominciato mi sono un po' spaventata: mi hanno dato due classi di prima, letteraria e classica e mi sono spaventata appunto perché ho visto che gli allievi avevano problemi linguistici di diverso tipo, proprio anche di ortografia. Quando io li corregevo mi dicevano "ma tanto si capisce lo stesso". Questa è la frase che mi ha più colpito perché a quel punto mi sono detta, forse sono io che sono fuori posto, sto facendo un lavoro anacronistico, non giusto, non più al passo coi tempi. Cioè, io mi ero fissata anche nel correggere gli accenti del verbo essere, poi mi sono chiesta fino a che punto servisse, se quando scrivono gli sms non li usano neanche, gli accenti.

"Tanto si capisce lo stesso", è una frase che si sente ripetere spesso e che non va sottovalutata perché indica che al giovane non interessa scrivere 'bene' (a meno che non venga valutato su questo, come è il caso dei temi): gli basta farsi capire. È come se, a partire da un certo periodo (probabilmente attorno agli anni '70) l'estetica della scrittura, il "bello scrivere" e con esso anche il piacere di scrivere siano andati perdendosi gradatamente, per lasciare spazio alla scrittura rapida, funzionale, efficace, breve e negli anni più recenti digitata. Ciò non significa, come vedremo, che il giovane non sia più in grado di esprimersi (per iscritto) rispettando certe regole (che pure gli vengono insegnate)¹², ma una delle conseguenze è che ne ha meno l'abitudine e quindi fa più fatica.

¹² A questo proposito si vedano i testi contenuti in Patocchi (2005), scritti da giovani tra i 17 e i 20 anni nell'ambito del lavoro di diploma alla Scuola specializzata per le professioni sanitarie e sociali di Canobbio tra il 1994-1995 e il 2002-2003, i quali non solo sono molto accurati dal punto di vista linguistico ma anche estremamente ricchi, vivaci e coinvolgenti, dal punto di vista contenutistico.

4. Alcune (macro)caratteristiche linguistiche degli elaborati di maturità

Si giunge, con questo capitolo, all'analisi linguistica degli elaborati di maturità. Diciamo subito che sarebbe stato inutile procedere ad uno spoglio dettagliato di tutti i temi per ottenere una lunga lista di 'errori', o 'devianze', di vocaboli e verbi scelti senza criterio o di frasi che non si reggono in piedi. Avremmo potuto fare esattamente il contrario: allestire una lunga lista di parole ortograficamente corrette, vocaboli e verbi scelti con cura e frasi perfettamente coerenti e ben formate durante tutto il quarantennio. Senza contare che le etichette corretto/scorretto, bello/brutto, profondo/superficiale, logico/illogico sono a volte molto soggettive e spesso opinabili. Vediamo dunque più da vicino alcuni aspetti del modo di scrivere dei liceali, tenendo presenti i risultati emersi dall'analisi quantitativa e dalle interviste con i docenti.

Una prima considerazione riguarda la 'tenuta' dei pronomi personali *egli, ella, esso, essi, esse* (mentre avremmo potuto aspettarci un calo netto, in corrispondenza all'aumento di *lui, lei, loro*) e dei pronomi relativi *il quale, la quale, il cui, la cui* (che, qua e là, troviamo in tutto l'arco di tempo considerato e che rappresentano una variante alta del *che* relativo)¹³ nonché la presenza, tutt'altro che sporadica, del passato remoto (v. cap. 1). Queste caratteristiche indicano che la scuola continua a puntare verso uno standard linguistico alto, e a conservare regole che, sentendo parlare i giovani o leggendo ciò che scrivono (v. oltre), riterremmo del tutto scomparse dai banchi di scuola. In ogni caso questo tipo di norma continua ad essere valida per gli allievi.

Dall'analisi quantitativa emerge poi un dato interessante che abbiamo illustrato nei grafici presentati nel primo capitolo: la gamma dei tempi verbali si riduce mentre aumenta l'uso dell'indicativo presente. Il calo netto (e il rispettivo aumento dell'indicativo presente) riguarda tuttavia il periodo che va dal 1894 al 1965 e non il quarantennio preso in considerazione, non si tratta dunque di una tendenza recente¹⁴.

Dalle conversazioni con i docenti emergono anche altre caratteristiche che verranno esemplificate sotto: qualcuno parla di "disinteresse generalizzato, mancanza di sete progettuale, di prospettive, e di tendenza alla scrittura intimista". Quanto agli errori ortografici, nessuno dei tre docenti si dice particolarmente preoccupato; come vedremo essi sono presenti durante tutto il quarantennio, anche se nel 1965 erano molto più rari. Ciò che preoccupa maggiormente i docenti è la struttura profonda del testo ma non solo: come spiega un'altra docente, quando i ragazzi arrivano in prima liceo:

"scrivono queste frasi corte, prediligono la coordinazione, non usano quasi mai frasi subordinate, fanno frasi punto a capo che sembrano i pensierini delle scuole elementari. [...] La difficoltà consiste proprio nello scrivere qualcosa che sia più di un pensierino, più di un SMS, insomma il paragrafo è una porzione di testo, è qualcosa di un po' più ampio all'interno del quale si sviluppa un discorso che ha un inizio ed una fine. Su questo devi insistere comunque durante tutti e quattro gli anni." (per cui si veda l'esempio sotto, in situazione informale).

Visto che la docente parla di SMS, vale la pena ribadire subito quanto già detto più volte: nei temi di maturità (e più in generale nei temi in classe), non si trovano tracce di italiano digitato. Le eventuali manifestazioni di una scrittura di questo tipo (contrazioni di parole, abbreviazioni, usi ortografici particolari come la *k* in luogo della *c*, segni tachigrafici come *x* 'per' *xché, xò*; + 'più', *x di* +, + *che altro*) vengono arginate presto. L'abilità nel distinguere i due codici in base al grado di

¹³ Sulla relativa giustapposta si veda Lala (2006).

¹⁴ Era già segnalata, del resto, come caratteristica dell'italiano *neo-standard* in Berruto (1987:55-103).

formalità della situazione comunicativa è dunque confermata, ma è anche vero che quando all'allievo non viene espressamente richiesta una particolare attenzione alla lingua egli dà libero sfogo alla propria creatività e può anche non prestare alcuna attenzione alla forma, come mostra l'esempio proposto sotto (in cui una docente chiede all'allievo di dare un'opinione sull'anno di tedesco appena trascorso):

Allora ... quest'anno di tedesco dal mio punto di vista é stato molto impegnativo, visto le mie poche conoscenze in questa materia, però nonostante tutto mi sono divertito.
Sinceramente preferisco gli esperimenti di grammatica che quelli di comprensione perché erano più che altro di studio ... !
Cmq credo di essermi impegnato più nel secondo semestre, anche perché nel primo semestre la voglia non c'era tanto.
Dunque credo che un bel 4 sia meritato.
Stó scherzando!
Grazie per l'anno.

È forse un po' questa l'idea che abbiamo della scrittura dei giovani, anche se non crediamo che possa essere rappresentativa del modo di scrivere di tutti i giovani in ogni situazione; sicuramente, nei temi di maturità, gli allievi dimostrano di saper controllare molto meglio l'espressione scritta e non troviamo mai esempi di questo tipo. Va poi tenuto presente che questo breve brano è stato redatto da un ragazzo di prima o seconda liceo e non di quarta.

Nel testo notiamo prima di tutto un modo di scrivere che riflette il parlato o, se vogliamo, la traduzione del pensiero in scrittura senza alcuna mediazione da parte dello scrivente. "Così penso – così parlo – così scrivo" (qui e ora). Una sequenza impensabile quarant'anni fa. Ci sono poi errori ortografici o di accentazione (*conoscienze*, *stó*), tracce di scrittura da SMS (*cmq*), mancato rispetto della *consecutio temporum* (*sinceramente preferisco [...] perché erano più che altro di studio*), accordi devianti (*visto le mie poche conoscenze*) ed un uso improprio della punteggiatura (un uso eccessivo dei punti di sospensione e dei punti esclamativi e l'uso non canonico della virgola). Le frasi sono giustapposte, semplicemente, e non seguono un ordine logico. Ma soprattutto crediamo che il testo risulti assai povero di contenuti, centrato sulle sensazioni personali (*mi sono divertito, credo che un bel 4 sia meritato*), e che non soddisfi minimamente la consegna della docente.

In questo caso, però, l'allievo non era tenuto a sorvegliare la lingua e non veniva valutato su questo. È probabile che gli appunti, i diari e in generale gli scritti privati presentino molte delle caratteristiche qui evidenziate, i temi di maturità, sicuramente, no.

Sempre nel secondo capitolo si era ipotizzato che la scrittura digitata (la forma probabilmente più utilizzata dai diciottenni del XXI secolo) potesse essere responsabile delle difficoltà che si notano a livello interpuntorio; ci riferiamo in particolare all'uso della virgola (che spesso è assente e spesso presente laddove non dovrebbe esserlo) e più in generale alla sotto-utilizzazione del sistema nel suo insieme. In molti temi i due punti e il punto e virgola sono quasi del tutto assenti, mentre è abbondantissimo l'uso del punto. In questi casi il risultato è quello descritto sopra da una docente: il testo è strutturato in frasi punto e a capo (a volte senza 'a capo') che ricordano i pensierini delle elementari; in altri, aggiungiamo noi, l'uso deviante della virgola rende il testo di difficile interpretazione e certamente non ne favorisce la lettura. Negli anni più recenti, inoltre, si nota un aumento, e a volte un vero e proprio abuso (come si vedrà sotto) del punto esclamativo; non in

modo sistematico, però. L'ipotesi che la scrittura digitata sia la responsabile di questo stato di cose non è tuttavia confermata dal nostro campione, visto che già a partire dal 1971 troviamo esempi di uso deviante della punteggiatura; probabilmente essa non fa che incrementare una situazione già di per sé incerta e resa tale soprattutto dalla poca abitudine a scrivere (soprattutto in contesti formali o alti), dal trionfo dell'oralità (che rimonta a ben prima dell'anno 2000¹⁵) e anche dalla poca abitudine a leggere.

Notiamo da ultimo un uso più insicuro, e a volte deviante, del lessico, un aumento di termini (sostantivi e verbi) non appropriati al contesto, un minor dominio, in generale, del patrimonio lessicale e forse una minore ricchezza lessicale *tout court*. Questo fatto ci è parso curioso, tanto più che, durante l'esame, l'allievo ha a disposizione il vocabolario della lingua italiana e quello dei sinonimi e dei contrari. Ci è sorto il dubbio che certe scelte siano dovute proprio all'uso del dizionario dei sinonimi, come nell'esempio: *Per questo accondiscendo con Onofri nell'affermare che ...* (1975). Certe scelte sembrano rispondere al tentativo di usare termini alti, maggiormente appropriati al contesto, senza che vi sia l'effettiva competenza per farlo. Certamente, il fatto di essere esposti ad un certo tipo di lingua (quella della televisione, dei giornali, di internet), la poca abitudine a leggere e la poca pratica di scrittura (soprattutto di quella sorvegliata) concorrono ad aumentare le difficoltà a livello scritto e a impoverire il repertorio lessicale. Il fatto poi che i fenomeni devianti aumentino con gli anni è dovuto in buona parte all'incremento della popolazione scolastica e al passaggio, come si diceva in precedenza, da una scuola d'élite a una di massa.

Vediamo dunque di analizzare più da vicino alcuni aspetti linguistici. Per ogni anno preso in considerazione (1965-2005, dunque 9 annate) abbiamo scelto 8 temi, scritti da allievi di diverso indirizzo, che hanno ottenuto valutazioni positive e negative o che noi stessi abbiamo ritenuto (il giudizio è arbitrario) 'molto buoni' e rispettivamente 'molto deboli'. Li abbiamo trascritti evidenziando in seguito quelle che ci sono sembrate le caratteristiche più marcate in senso negativo. In altre parole abbiamo allestito, per ogni annata, delle liste di deviazioni dalla norma, suddivise in varie categorie: punteggiatura, ortografia, scelte lessicali¹⁶, accordi, fraseologia, uso delle preposizioni, uso dei tempi verbali, accordi e qualche altra ancora. Ciò che abbiamo notato è che queste liste si sono allungate, in modo palese tra il 1965 e il 1971 e poi, gradatamente dal 1990.

Come si è detto più volte, questo fatto si spiega in parte con l'aumento della popolazione scolastica e con la composizione variegata (quanto a provenienza geografica e sociale, e quanto a preparazione) delle classi. In aggiunta, l'unico campione 'testimone' del 1965 è costituito da una terza di indirizzo letterario e nel 1965, chi frequentava il liceo, faceva parte come si è già detto di un'élite che rappresentava poco più del 10% della popolazione scolastica giovanile. Il tipo di insegnamento ricevuto alle scuole elementari e al ginnasio era ancora – variabilmente – di tipo tradizionale, improntato su un modello di lingua (scritta) esteticamente puro, pulito, alto, scevro di influssi dialettali e regionali e il più distante possibile dalla lingua parlata¹⁷. molta attenzione era dunque posta al linguaggio e al modo di esprimersi, tanto quanto quella riservata al contenuto.

¹⁵ Per cui si veda ancora Berruto 1987.

¹⁶ Intendiamo con ciò la scelta di sostantivi, verbi, avverbi e di altre categorie che ci sono parse fuori contesto semantico.

¹⁷ In questo senso la situazione è del tutto analoga a quella italiana degli anni '70. Spunti interessanti (con molti esempi di correzioni da parte dei docenti) si trovano in un contributo di Benincà et al. (1977).

Questo atteggiamento cambia negli anni, inevitabilmente. Per i motivi di cui si è già detto è andata scemando non solo l'importanza 'estetica' della lingua (sia scritta che parlata) ma anche il significato, la possibilità e la potenzialità della scrittura, l'idea che quest'ultima possa essere considerata uno strumento per raggiungere degli obiettivi, per esprimersi costruttivamente e in modo propositivo, per ottenere qualcosa.

Segue, nella seconda parte del capitolo, la trascrizione integrale con commento sommario di alcuni temi che ci sono parsi rappresentativi (sia in senso positivo che negativo) del modo di scrivere dei liceali.

La punteggiatura

Quando mettiamo sulla carta le idee in forma di discorso organizzato, ne facciamo contemporaneamente una lettura (di solito silenziosa) con le sue coloriture: pause, cambi di intonazione, che trasferiamo nello scritto affidandoli ai pochi segni di punteggiatura a nostra disposizione. La distribuzione che ne facciamo è, come si dice in psicolinguistica, la traccia visibile dell'attività del soggetto quando pianifica e dà una disposizione lineare alla rappresentazione "prediscorsiva" che vuole costituire in testo. [...] La discrepanza fra punteggiatura corretta, cioè conforme alle norme accettate, e l'uso spontaneo di chi pure non ignora quelle norme possiamo farla corrispondere alla tradizionale distinzione tra punteggiatura 'logica' e punteggiatura 'ritmica'. (Mortara Garavelli 1999: 206)

La punteggiatura non è solo un artificio grafico, ma è uno strumento linguistico complesso che deve essere imparato con uno sforzo apposito e che possiede una sua logica e regole proprie¹⁸. La sua incertezza storica¹⁹, la sua difficoltà a fissarsi, è un segno della sua complessità. Essa è un fenomeno di pertinenza dello scritto ma con stretti e diretti agganci con l'oralità, in quanto permette di trasferire sulla pagina le caratteristiche prosodiche del parlato.

Se, come afferma Mortara Garavelli (1999:204), i segni di interpunzione sono "indici del modo in cui il soggetto struttura il suo testo in parti, adattandolo ai bisogni del lettore", non stupisce notare che questo è un settore viepiù problematico. I segni di interpunzione sono spie del dominio della testualità da parte dello scrivente, dunque l'incapacità o l'incertezza nel disporre gli oggetti del discorso, nello stabilire delle connessioni fra i medesimi e nell'esplicitare tali connessioni con mezzi adeguati, si manifesta (anche) nell'insufficienza o nelle improprietà a livello interpuntorio. C'è poi un altro fatto da tenere presente, ovvero l'influsso della lingua parlata e la graduale dissolvenza dei confini tra lingua parlata e lingua scritta. È superfluo ribadire che le regole per strutturare il discorso sono diverse nello scritto e nel parlato²⁰; in quest'ultimo, per esempio, assumono grande significato l'intonazione e le pause. La corrispondenza tra queste pause e le demarcazioni stabilite dalla punteggiatura nello scritto è solo parziale. In altre parole, non tutte le pause che si fanno mentre si parla trovano riscontro nel sistema interpuntivo dello scritto. Ciò non di meno, per esprimere la forza illocutiva degli atti linguistici (che nel parlato è veicolata soprattutto

¹⁸ Anche se, come afferma Serianni (1989:68): "Tra le varie forme che regolano la lingua scritta quelle relative alla punteggiatura sono le meno codificate, non solo in italiano".

¹⁹ Per una storia della punteggiatura si veda anche Chiantera (1986) e Mortara Garavelli (2004).

²⁰ Si vedano almeno Berruto (1985, 1985a), Ong (1986), Halliday (1992).

dall'intonazione), nello scritto sono a disposizione il punto interrogativo e quello esclamativo (o entrambi, per denotare sorpresa, incredulità, sarcasmo, indignazione), considerati appunto 'marche di intonazione'.

Tornando ai nostri elaborati di maturità, notiamo che le difficoltà a livello interpuntivo aumentano con gli anni. Nel 1965 non abbiamo trovato veri e propri casi di uso deviante della virgola; in generale si tratta di omissioni, soprattutto negli incisi, come negli esempi seguenti:

Ed ecco una sera accadde il miracolo (come disse il nonno).

Ma ahimè come è grande la nostra illusione!

Ma la speranza e l'augurio non sono quelli: si attende qualcosa che seppur tarda non sia grave.

Accade spesso che, scrivendo, si ometta di segnalare una coppia correlata di virgole, generalmente in enunciati di una certa ampiezza. Questo fatto non è sempre sintomo di trascuratezza: vuol dire piuttosto che alla virgola mancante non corrispondeva una pausa effettiva di lettura nel 'progetto testuale' (e viceversa: a certe pause che facciamo leggendo, non corrisponde nessuna virgola nello scritto).

A partire dal 1971 si cominciano a notare usi devianti, in particolare quando la virgola viene inserita dove non dovrebbe (nel primo esempio dopo *perché*; nel secondo, tra soggetto e predicato).

Io però non sono del tutto d'accordo con lui, quando dice che il paese rimane ad aspettare (se intende aspettare per moltissimo tempo) perché questo subisce col tempo una evoluzione sempre maggiore, e cambia.

(già quel "bisogna far" che mi è venuto spontaneamente è un indice di quanto questo tempo libero, sia veramente un libero vantaggio).²¹

A partire dagli anni '70 la lista di devianze nell'uso della punteggiatura aumenta vistosamente, come si può vedere negli esempi elencati sotto. Questa tendenza - analogamente a quanto emerso dallo studio di Stefinlongo (2002) - sembra indicare il carattere evasivo, individualistico, superficiale che, secondo alcuni, segnerebbe il comportamento, scrittorio e non, di molti giovani. È una tendenza che l'autrice definisce "massimalista" e che porta a non considerare cose e fatti che, agli occhi dei giovani, appaiono come accessori, superflui, non importanti ai fini della comprensione del testo. Vediamo qualche esempio di: a) omissione della virgola; b) usi devianti della virgola; c) punto anomalo²²; d) usi dubbi del punto esclamativo; e) omissione e usi devianti dei 'due punti':

a) Omissione della virgola

Per ritornare a questo brano in particolare, l'autore si sofferma sul comportamento secondo lui controproducente di molti artisti (anche di buon livello) che si propongono di creare per il popolo ma che lasciano praticamente cadere dall'alto le loro opere dal momento che il popolo non è in grado di opporre un giudizio negativo non possedendo strumenti critici adeguati per farlo. (1975)

Comprendere altre religioni, altri modi di vita ci porta invece a scoprire una dimensione critica. (1990)

b) Usi devianti della virgola

²¹ La virgola doveva precedere 'perché' nel primo esempio; nel secondo, invece, è inserita tra soggetto e verbo.

²² Nella definizione di Stefinlongo (2002) il punto anomalo è "l'uso del punto fermo in situazioni sintattiche che non lo prevedono: tra proposizione principale e subordinata [mai nei nostri esempi, Ndr], tra coordinate; all'interno di sintagmi nominali, preposizionali o avverbiali". Sul valore intrinseco del punto e la "triturazione" della sintassi, si veda anche il contributo di Ferrari (1997).

Ho avuto l'occasione di leggere altri brani tratti da opere dello scrittore tedesco e ho notato che fa largo uso di metafore: questo_credo_ è voluto dall'autore che è interessato a far ragionare il lettore e di conseguenza gli offre uno stimolo di riflessione ma quasi mai i concetti già pronti ed espressi²³. (1975)

Qualcuno mi potrebbe accusare di semplificazione e ribattere che esistono persone_ che pensano, che riflettono, che hanno iniziativa e personalità (1980)

c) Punto anomalo

Esistono molte società diverse, ma in tutte si riscontra spesso un elemento comune_ La paura, per tutti gli uomini, di sentirsi soli_ La paura di trovarsi soli a dover sostenere. (1980)

Il primo modo è quello di compiere un viaggio nel passato_ Cimentarsi dunque nella lettura di autori del passato, sia prossimo che remoto_ Intraprendere lo studio della storia e scoprire modi di interpretare il mondo che ci circonda applicando il proprio impegno per esaminare la filosofia nel suo evolversi nel tempo. (1990)

d) Usi dubbi del punto esclamativo

Certo, è vero! / Troppe domande inutili! Meglio non porsi problemi! / L'anarchia! / L'uomo sicuro, senza dubbi, perfettamente normale, integrato e certamente felice sarà stato creato! [tutti nello stesso tema] (1980)

passando però ad osservare un giornale dal punto di vista della redazione o della direzione, si intravede che il lato finanziario assume un ruolo a volte predominante! (1985)

non è sempre dovuto alla buona qualità degli articoli, ma spesso alla sensazionalità dei titoli in prima pagina! (1985)

Il direttore può infatti decidere di non pubblicare una certa notizia perché la reputa ininteressante, oppure può ridurla ad un piccolo appunto di fondo pagina che sfugge alla maggioranza dei lettori! (1985)

Il famoso storico Karr disse che spesso ci si trova dinanzi ad una scelta: ritenere un'informazione o un evento degni di nota oppure meno! (1985)

(vi sono anche i fatti del futuro ma ritengo essere la profezia non del tutto pertinente con lo statuto della storia!). (1985)

e) Omissione e uso deviante dei 'due punti'

Ma oltre a questo legame interiore, tra i due si instaura un legame di dipendenza fisica_ per vivere, il piccolo ha bisogno [...] (1990)

Inoltre molto spesso ciò che impedisce una reale convivenza tra etnie diverse è la cattiva abitudine di cercare un capro espiatorio su cui riversare tutte le colpe; non appena sorge un problema nella società. (1990)

In conclusione, anche a giudicare dagli esempi che abbiamo proposto in ordine cronologico, il sistema interpuntorio ha subito cambiamenti importanti, forse tra i più marcati all'interno dei vari fenomeni linguistici che abbiamo osservato. In generale il sistema viene utilizzato (o sfruttato) molto meno e il suo uso si limita a pochi segni (la virgola e il punto fermo). In molti casi la punteggiatura viene utilizzata per veicolare l'intenzione comunicativa del momento, per assecondare e sottolineare l'andamento prosodico del discorso. Si tratta della cosiddetta punteggiatura 'ritmica' (Mortara Garavelli 1999); quella che Halliday (1992) chiama punteggiatura

²³ L'esempio mostra molto bene come l'uso errato della punteggiatura influisca sulla corretta interpretazione della frase: l'allievo scrive "questo credo, è voluto dall'autore [...]" invece di "questo, credo, è voluto dall'autore [...]" oppure di "Questo [meglio ancora *Ciò*], credo sia voluto dall'autore [...]". La virgola dopo *Questo credo* ci porta ad interpretare *credo* come un sostantivo, nel significato di 'credenza' ("questa credenza, è voluta dall'autore"). Si tratta invece, verosimilmente, dell'indicativo presente del verbo *credere* nel senso di "credo che questo/ciò sia voluto dall'autore che è interessato a [...]."

prosodica o fonologica. Essa non viene usata per marcare la struttura sintattica della frase e del periodo ma per segmentare il discorso secondo i criteri propri dell'oralità.

Il mutamento è certo dovuto a più fattori: all'assottigliarsi dei confini tra lingua parlata e lingua scritta (che ha come conseguenza, da una parte, la sotto-utilizzazione del sistema nel suo insieme e, dall'altra, la sovra-utilizzazione di marche di intonazione, come il punto esclamativo), al "massimalismo" di cui si parlava in precedenza (Stefinlongo 2002) e, ancora, alla scarsa abilità di progettare il discorso e di dargli una struttura (che si riflette sull'uso della punteggiatura). Se a ciò si aggiunge il potenziale influsso della scrittura digitata, che fa ampio uso di segni intonativi come il punto interrogativo e quello esclamativo mentre spesso prescinde del tutto dall'uso di punti, virgole, due punti, punto e virgola, dobbiamo aspettarci un peggioramento della situazione.

Il lessico

È presumibile che la dipendenza dalle forme del parlato informale [...] sia da mettere in relazione con una percezione olistica della lingua, che impedisce di distinguere il piano della comunicazione orale, estemporanea, colloquiale, da quello della comunicazione scritta. In ogni caso, questa dipendenza o consuetudine, se si preferisce, con la lingua della conversazione quotidiana, amicale, è una delle cause dell'alto grado di approssimazione e di opacità lessicale che, unitamente a una costante cripticità allusiva, costituiscono un tratto spiccato della scrittura giovanile.

Le ragioni di questa generale imprecisione vano cercate [...] in un fatto generazionale che non è stato temperato da educazione scrittoria. I giovani sono insofferenti alle richieste che a loro sembrano eccedere in formalità o in precisionismo. Hanno bisogno prima di tutto di comunicare, di "dire cose", senza curarsi troppo della perspicuità o della compiutezza del loro discorso". (Stefinlongo 2002:119).

Le caratteristiche citate da Stefinlongo, in questo caso, sono un po' attenuate, perché il tema di maturità costituisce una delle situazioni più formali di scrittura. Ci sembra tuttavia che l'autrice disegni un quadro abbastanza reale e sempre più attuale della situazione. Se nel 1965 è assai difficile trovare esempi di uso deviante o approssimativo del lessico, a partire dal 1971 la lista si allunga, coinvolgendo soprattutto i verbi e in misura inferiore aggettivi, sostantivi e avverbi; negli anni 2000 e 2005 gli esempi sono moltissimi. Ne diamo qui qualche esempio²⁴:

Più anni dopo, sono voluta ritornare, tanto per vedere: che delusione! (1971)

Ma Mumford cade quando vuol tentare di definire uno sport (1971)

Ritengo sia opportuno, per un tema come questo, porre alcune premesse (1975)

Questa poesia, mi aveva particolarmente colpito per la sua semplicità e per la sua grande carica di attrazione (1975)

molti inconsapevolmente ritengono diritto di pochi il poter ricevere queste affermazioni (1975)

Queste persone capaci e minoritarie, sanno d'averle nelle loro mani (1980)

dunque l'espressione artistica non ha la potenziale²⁵ capacità di mettere in atto "la rivoluzione copernicana" (1980)

²⁴ 'minoritarie', 'simplismo' e 'percuote' sono dei malapropismi.

²⁵ L'insegnante corregge con "effettiva".

Quindi che bisogno esiste di esaminare tutti i problemi che riguardano l'uomo, che bisogno esiste di farsi una propria opinione (1980)

e la storia riuscì lentamente a liberarsi dalla mitologia e dal simplismo (1985)

La famiglia può darci moltissimo dal lato pratico, ma per poter essere dotti è indispensabile frequentare un'istituzione come la scuola (1985)

ogni persona può erudire in ciò che più gli interessa (1985)

ci si accorge che si può pensare e agire diversamente dalle altre persone, senza comportare con ciò una "sgridata della madre" o, se anche dovesse comportarla (1990)

Nel mio tema vorrei usare il significato religione in senso ancor più lato [il termine religione] (1990)

L'aspetto più triste è che non si riesce a comprendere che cosa si perde attuando questo ragionamento (1990)

e questa libertà si assume unicamente rischiando (1995)

ossia di svincolarci da quella moltitudine di pregiudizi e di biasimi, prodotti della società, che si percuote su chi è inattivo (1995)

appare come qualcosa di sicuro se consentiamo di adattarci al rischio complessivo (1995)

Chi non si adegua ai tempi e non concorda di adattarsi (1995)

il disgraziato si rifugerà nell'alcol e suo figlio ne trarrà le conseguenze, e così via [per 'subirà'] (2000)

I più forti si faranno sempre più prevalere (2000)

non ero obbligata a compiere discorsi superficiali per farmi accettare (2000)

Le leggi quindi non sono mirate a strappare la libertà dagli individui ma sono dedite a rafforzare e garantire la sopravvivenza dell'uomo nella società (2000)

mentre ho note decisamente maggiori in materie che amo particolarmente. (2005)

Materie come economia, storia dell'arte ma soprattutto storia attirano molto la mia attenzione e quindi il mio interesse, mentre le lingue scemano il mio interesse causandomi note basse (2005)

Forse sarò antico, forse sarò scontato ma dopo (quasi) 20 anni di vita mi sento di dire (2005)

(requisito purtroppo primario al giorno d'oggi per poter accedere ai vari mezzi) (2005)

A volte si ha proprio l'impressione che l'allievo scelga un verbo o un sostantivo piuttosto che un altro per innalzare il registro, ma lo fa in modo maldestro, forse consultando superficialmente il dizionario dei sinonimi e dei contrari oppure ripescando all'interno del suo personale repertorio lessicale sinonimi che gli sembrano più adatti, più eleganti. Interpretiamo così, per esempio, *svolgere alpinismo*, in luogo di *fare* o *praticare*; *una considerazione molto semplicistica*, in luogo di *semplice*; *porre*, invece di *fare*, delle premesse; *che bisogno esiste di esaminare tutti i problemi*, in luogo del più semplice *che bisogno c'è*; *senza comportare con ciò una sgridata dalla madre*, per 'ricevere'; *compiere discorsi superficiali*, in luogo di *fare*, eccetera. Gli esempi attestano comunque la volontà di selezionare un lessico che appartenga al registro formale-aulico; volontà non sostenuta, in molti casi, da un'adeguata destrezza nelle scelte lessicali.

L'ortografia

Passiamo ora a considerare gli errori ortografici. Visto che non sono molto frequenti, nel quarantennio preso in considerazione, li abbiamo esemplificati tutti sotto. È un dato di fatto che gli

errori aumentino con il passare degli anni: ne abbiamo contati solo 2 negli 8 temi del 1965 e 19 in quelli del 2005, anche se in questo secondo caso si tratta soprattutto di errori di accentazione (*da* per *dà*; *si* per *sì*; *E* per *È*; *mentalita* per *mentalità*; *gia* per *già*), sviste che denotano scarsa attenzione e una rilettura disattenta dell'elaborato (*pittosto* per *piuttosto*; *quotidinità* per *quotidianità*; *in quando* per *in quanto*; *tortura* per *torturare*), errori nell'uso delle geminate (*obligati*, *attrazione*, *davero*) e inesattezze nell'uso delle maiuscole (*america del nord*, *porche*, *un bicchiere di chianti*)²⁶.

Geminate:

alleggerirci, *ingrannaggio* (1965); *trascorono* (1971); *antepporre* (1975); *libbri*, *piaciano*, *cosiche* (1985)²⁷; *pigrizzia*, *alievo* (1990); *raziale* (1995); *eccezzione* (2000); *obligati*, *attrazione*, *davero* (2005)

Accenti e apostrofi:

fin'ora (1971), *un_enorme biblioteca* (1975); *ciò chè ha creato*, *anche a mé riesce difficile* (1980); *gia*, *un_idea*, *un opera*, *un_interpretazione*, *un po'* (1985), *un_angolazione*, *non ti da la possibilità*, *li vicino* (1990); *la società da come unico rimedio*, *un_Europa* (1995), *un'insieme*, *un'impatto*, *qual'è* (2000); *ci da un indizio*, *ci da conferma*, *ha fatto si che*, *E chiaro che*, *mentalita*, *gia compiuto*, *si [per sì]* (2005)

Inserzione o omissione della 'i':

acciecata (1985), *non ci impegnamo* (1990), *sufficenza*, *rimorsi di coscienza* (1995), *accieca* (2000), *conoscienza* (2005)

Verbo *avere*:

questo fatto lo provato personalmente (1971), *la propria situazione la creata lei stessa* (1980)

Sviste:

pese [per paese], *muda [per muta]* (1971), *itenerario* (1975), *nosta [per nostra]* (2000), *pittosto*, *in quando*, *quotidinità*, *tortura [per torturare]* (2005)

<z>' per <s>

anzia (2000)

Benché, data la ristrettezza del corpus e la casualità con la quale abbiamo scelto i temi, non siamo in grado di fornire generalizzazioni sicure riguardo alla diffusione degli errori ortografici negli elaborati di maturità, possiamo confermare quanto dicevamo sopra, ovvero che essi aumentano con il passare degli anni. Alla luce della tipologia di errori sopra elencata condividiamo però la scarsa preoccupazione dei docenti nei confronti delle devianze in questo settore: crediamo che non si tratti di vere e proprie lacune nel sistema ortografico (la tradizione scolastica continua a dare un peso preponderante, fin dalle scuole elementari, all'ortografia), bensì, nuovamente, di scarsa attenzione

²⁶ Anche se la norma, in questo caso, non è molto univoca, esistono poche regole che andrebbero rispettate; è il caso dei nomi propri, dei nomi di festività religiose o civili, dei nomi dei secoli, dei punti cardinali, ecc. (Stefinlongo 2002). In un tema del 1995 abbiamo trovato *ticino*, *sottoceneri*, *consiglio federale*.

²⁷ Tutti commessi dallo stesso allievo (nel suo elaborato ne abbiamo contati 14).

per fenomeni di superficie che sono, tutto sommato, poco importanti ai fini della comprensione del testo. Anche in questo caso, come per il sistema interpuntivo visto in precedenza, si può ipotizzare che alcuni fenomeni siano particolarmente soggetti agli influssi della lingua digitata e pertanto siano potenzialmente destinati ad aumentare. Pensiamo in particolare agli accenti, agli apostrofi e all'uso di minuscole e maiuscole, settori trascurati e trascurabili nella comunicazione digitale e in particolare in quella degli SMS. Gli elaborati di maturità non costituiscono, per ragioni intrinseche, il terreno più fertile per una verifica di questo genere; mostrano, al contrario, di essere abbastanza impermeabili a certi fenomeni.

Le preposizioni

Le prime avvisaglie di incertezza o di uso difettoso nell'uso delle preposizioni si notano a partire dai temi del 1985:

Sta al lettore dunque di decidere cosa è terra e cosa è sabbia / varia da persona in persona / Tuttavia, mi confido più facilmente a mia madre / spetta a noi interessarci, giudicare e trarre il senso della storia, o ancor meglio, alla filosofia.

Si tratta di un fenomeno su cui è difficile pronunciarsi: potrebbe essere dovuto alla presenza crescente di allievi di lingua materna diversa dall'italiano ma anche al diverso rapporto con la norma linguistica e con il dialetto. Se fino agli anni '70 i docenti erano molto attenti a certi tipi di errori e agli influssi dialettali e regionali, che venivano sanzionati negativamente e arginati del tutto, a partire dagli anni '80 vige una maggiore apertura e molta meno severità nei confronti di regionalismi e dialettismi, atteggiamento che coincide con la fine del rapporto di conflittualità fra italiano e dialetto e alla mutata connotazione sociale di quest'ultimo. Ciò che abbiamo notato è che a partire dal 1985 sono sempre presenti esempi di uso deviante delle preposizioni. Si vedano, ancora, i seguenti:

Dopo questo atteggiamento critico in cui ci si rende conto che si esiste come essere a sé stante / facendo così iniziare il processo di maturazione ad un nuovo essere / la mia riflessione si svilupperà a partire della cultura europea / Principalmente a partire della Seconda Guerra Mondiale²⁸ / per il riso dovevo rifornirmi di un'erba da campo speciale / un lato il bisogno di legarsi con altre persone

Penso che questa affermazione parli per sé / che sono stati rispediti nel loro popolo²⁹ / era dunque data dal rischio e dall'impegno a cercare di concretizzare un progetto / se consentiamo di adattarci al rischio complessivo / lo ha sempre reso partecipe agli scambi economici (1995)

si adira contro il figlio / celare quel che provavo in una vivace indifferenza / mia madre piangendo mi aveva chiesto di sforzarmi a parlare con lui (2000)

sarà messo in evidenza con i risultati delle votazioni³⁰ / anche a riguardo del piano emozionale parlerò basandomi soprattutto / Ciò, a scuola, porta, per esempio, ad un abbassamento generale delle note di materie non amate / Cosa

²⁸ Da notare anche l'uso della maiuscola, non necessario in questo caso. Qualche riga sotto l'allievo scrive però 'umanesimo' con iniziale minuscola. In un altro tema troviamo 'Pubblico Ministero', 'Storia', 'Tunisino', 'Questura', tutti con iniziale minuscola.

²⁹ "nel loro paese" o "presso il loro popolo".

³⁰ 'dai' o 'tramite i'.

dire ora sulla mia storia d'amore? / e di portare un po' della mia esperienza anche in maturità / qualcuno che acconsente di averti sdraiato accanto a lui / l'espressione, "ti amo", sta perdendo di purezza (2005)

Fraseologia

In questo paragrafo abbiamo raccolto alcuni esempi di frasi 'malformate', a volte incomprensibili, ellittiche o criptiche. Responsabile di queste formazioni anomale è soprattutto, e di nuovo, il lessico, che appare spesso generico, impreciso, disattento. Anche in questo caso, come in quelli visti finora, la lista di esempi si allunga con il passare degli anni. Nel 1965, l'unico esempio che abbiamo trovato riguarda l'uso del gerundio per risolvere una situazione sintattica complessa (nel caso specifico assume valore condizionale):

Per interpretare quell'affermazione mi pare indispensabile dire che cosa intenda con il vocabolo cultura. Così dicendo³¹ che cultura è un complesso di cognizioni che si posseggono, non mi pare giusto negare in modo deciso un "immagazzinare" (1965)

In altri casi sono il lessico improprio (*acquistare* per *acquire*, nel primo esempio *annientare le tradizioni*, nel secondo) e certi accostamenti logico-semantici (*un certo senso di disprezzo*) a togliere trasparenza, e chiarezza, alla frase. Negli esempi del 1971 proposti sotto troviamo ancora il doppio ricorso al connettivo *anche ...*, e *anche*, nel secondo esempio e una dislocazione a sinistra nel terzo (*Il mio paese non lo posso limitare a un'unica strada*), ma ciò che rende la frase incomprensibile, in questo terzo caso, è la semantica non chiara, che confonde 'paese' e 'città' e presenta una struttura ellittica (*Il mio paese non lo posso limitare ad un'unica strada ma [devo estenderlo] alla città e ai suoi dintorni*). Il quarto esempio presenta un fenomeno che diventa sempre più ricorrente con il passare degli anni: la sostantivazione del verbo (*l'attaccare, il prendere, il marciare, il fare*), che secondo Manzotti (1990:28) "immobilizza azioni, processi, accadimenti, ecc. in una staticità astratta", ma al di là di questo non si capisce a cosa sia riferito l'inciso riferito a gioco (*in cui ciò è valido*)³² e neanche la seconda parte della frase (*ma l'alienazione della quale la massa è l'esponente*).

(Rileggendo ho notato una certa ripetizione della parola massa; esaminandola nel contesto delle frasi nelle quali appare, mi sembra che abbia acquistato un certo senso di disprezzo (1971)

Il mio paese non lo posso limitare a un'unica strada, ma alla città e ai suoi dintorni, dato che Lugano fa parte integrante del paesaggio. (1971)

L'attaccare le regole imposte al gioco è un fatto notevole; ma il gioco, in cui ciò è valido, non è il calcio e le sue regole ma l'alienazione della quale la massa è l'esponente. (1971)

Un cronista di cultura marcatamente religiosa metterebbe sicuramente in risalto la laicità della rivoluzione russa, un altro manco lo considererebbe degno di nota. (1985)

Questa indipendenza è a volte resa più difficile da raggiungere proprio per l'eccessiva "schiavitù" (1990)

È quindi necessario che gli individui maturi aiutino i "futuri uomini" incoraggiandoli e, se necessario, spingendoli al compimento di tale processo (1990)

³¹ Il professore corregge con «Se si afferma». Si veda anche Stefinlongo (2002)

³² *ciò* è riferito ad "attaccare le regole imposte"? Ovvero, "il gioco in cui è valido attaccare le regole imposte"? Non è chiaro.

Questa persona non potrà mai allargare i propri orizzonti, forse vivrà lo stesso bene, ma sarà sempre una vita nel suo piccolo mondo. (1995)

L'autore inizia parlando della speranza, e pone come possibile conseguenza di quest'ultima la disperazione. La connotazione di speranza pone quest'ultima come passiva (2000)

la speranza non dava alcun risultato se non quello di cadere in una disperazione (2000)

Queste tre ragioni non sono ne [sic] tutte e forse nemmeno le principali (2000)

Molto spesso il problema consiste proprio nell'ellissi di elementi importanti, che l'allievo dà per scontati oppure nell'uso di riferimenti deittici, pronominali e forme partitive 'sganciate', che non permettono di stabilire una corretta connessione logica. Sono soprattutto di questo tipo gli esempi che seguono, ulteriormente complicati da usi lessicali impropri (le varianti che proponiamo sono segnalate tra parentesi quadre) e da violazioni (sporadiche) dell'accordo (sottolineate negli esempi):

Questo per una considerazione molto semplicistica [SEMPLICE] se non fosse così potrebbero benissimo creare per sé stessi o per una cerchia molto ristretta di persone che possono apprezzare degnamente il loro lavoro; di conseguenza [MANCA UN ELEMENTO, FRASE NOMINALE] probabile buona fede che però si ritorce in modo non del tutto positivo sulle masse. (1975)

Era importante vivere e rimanere con Dio perché l'irrompere [LA PRESENZA] di Dio nella storia dell'uomo (che è sempre stato un gesto creativo) [COME PUÒ "l'irrompere di Dio nella storia dell'uomo" ESSERE UN "gesto creativo"?] fosse un evento salvifico per esso [PER CHI?] e per la vita umana in genere. (1975)

L'automobile è la creazione di un'epoca che non ha niente in comune con il Medioevo. Essa è frutto del progresso e questo mi fa felice (il bisogno di progredire e di scoprire è una delle caratteristiche più belle dell'uomo), però il suo [DI CHI? DELL'UOMO?] sviluppo, in modo stupido [INCONTROLLATO], è sintomo di una certa mentalità e di un certo modo di vivere. [DI QUALE?] (1975)

L'inattività non ci libera, ma direi piuttosto che ci vincola, oltre che alla disperazione, un'illusione che si dimostra tale. (2000)

Molta gente ha paura che, eliminando le frontiere, arrivino stranieri più preparati e più in gamba di loro, forse semplicemente per il fatto che prendono il lavoro molto seriamente e con voglia di fare, e di doversi quindi dare una mossa per conservare il posto di lavoro, di dover smettere di giocare con il computer e cominciare a guadagnarsi lo stipendio (2000)

Bisogna dunque rischiare e non si può aggrapparsi a castelli in aria (2000)

In vista delle prossime votazioni, pensavo di prendere come punto di riferimento il pregiudizio nei confronti degli omosessuali. Molte persone sono contrarie a questa decisione [QUALE?] della loro vita e di conseguenza (2005)

infatti, dal momento in cui la mia vita ha incontrato l'amore è tutta un'altra cosa, i pensieri prima cupi e tristi, ora volano felici verso la persona che amo, il cuore va in subbuglio ad ogni sua parola, cioè porta a focalizzare la propria attenzione su colei che ti riempie la vita di immani emozioni. (2005)

Nei prossimi esempi vediamo come l'organizzazione del periodo, inizialmente ben avviata, non riesca a mantenere la successione logico-sintattica che ci aspetteremmo e questo perché lo scrivente inserisce elementi nuovi (*perché qui mi occorre una precisazione, e cioè:*, nel primo esempio) senza concludere la frase precedentemente avviata, secondo un uso caratteristico del parlato. In molti casi sono i connettivi intertestuali e interfrasali (*e, ma, allora, perché, poi, così*) a fuorviare lo scrivente. L'ultimo esempio presenta invece una pesante catena di relative attributive (la forma più debole di subordinazione e quella maggiormente utilizzata):

Libero di identificarti nel pensiero di Silone, libero di dubitare che "L'uomo che lotta per ciò che egli ritiene giusto è libero", [QUI NON CONCLUDE] perché qui mi occorre una precisazione e cioè: in quell'uomo attivo,

deve riflettersi la capacità che ogni mente ha di comprendere la vita, il posto che si tiene [OCCUPA?], i rapporti con gli altri uomini, insomma ci sono altre situazioni contingenti a cui bisogna prestar attenzione, nonostante che Silone si riferisca ad una libertà ben determinata, che è quella in senso politico-sociale. (1975)

oggi giorno non c'è più bisogno in quanto è la stampa quotidiana che ci imbottisce giorno per giorno di informazioni d'attualità, senza che noi quasi ce ne accorgiamo ma che in base alle quali siamo in grado di ricostruire la sequenza dei fatti storici (1985)

Purtroppo però non è tutto rosa e fiori in quanto l'amore può anche causare qualche problemone soprattutto a causa della capacità di focalizzare l'attenzione sia su una persona sia su una cosa, infatti, nei rapporti di coppia la totale dipendenza di uno dall'altro può portare ad un inaridimento dei rapporti esterni soprattutto di amicizia, in quanto essendo la persona amata al centro di tutto è lei a farti da compagna e da amica, ciò comunque non è grave, lo è ben di più quando entriamo nel campo dell'apprendimento, infatti, un'eccessiva focalizzazione su un argomento causa un progressivo abbandono di tutto ciò che non si ama, lasciandolo in disparte e studiandolo per forza anziché per volontà. (2005)

Cesare Beccaria, esponente dell'illuminismo e del liberalismo italiano, spiega in questo brano tratto da Dei delitti e delle pene (uscito nel 1764 e cioè all'inizio dell'epoca del movimento intellettuale illuministico, che esaltava l'importanza del "lume della ragione umana" e dell'intelletto che permette di progredire in tutti gli ambiti umani e sociali, che si contrapponeva ai secoli passati, visti allora come bui e pieni di atrocità e barbarie che non permettevano lo sviluppo umano, nei quali regnavano tiranni intolleranti e le rigide norme religiose) (2005)

A volte è la mancanza del rispetto delle regole interpuntive a rendere difficile la lettura e l'interpretazione del testo. Ne è un buon esempio il primo brano qui di seguito. In esso sono inoltre violate alcune importanti regole sintattiche e le frasi risultano pertanto sconnesse. Nel secondo esempio manca un verbo prima di *le esperienze*, in quanto questo sintagma non può essere retto da *muovere*. L'insegnante elimina il punto dopo *vita*, mette una virgola e continua la frase. Viene anche segnalata la ripetizione dell'avverbio *sempre* e la violazione dell'accordo nella frase che inizia con un soggetto impersonale (*colui che*) e riprende con una prima persona plurale *proteggerci, impedirci*. Gli altri esempi si commentano da soli: già ripetuto tre volte in frasi vicine, tentativi che definiremmo 'goffi' di innalzare il registro (come l'inversione dei costituenti in *che particolarmente lo colpisce*) o, al contrario, un registro poco adatto al contesto (*un altro, manco lo considererebbe degno di nota*). Le frasi rimanenti hanno poco senso, sia per il lessico utilizzato che per la struttura interna, che, ancora, per il significato.

Vorrei rispondere a queste domande dapprima sostenendo l'idea [LA TESI] che tutto ciò che è accaduto sinora ha una sua particolare importanza dato che credo voglia trasmettere un certo messaggio riflettendo l'immagine complessiva della società, in cui tutto quello che capita è la conseguenza più immediata di un pensiero, di un comportamento, dello spirito dell'uomo. Citando, ad esempio, ciò che è successo allo stadio di Bruxelles qualche giorno fa, che, penso non verrà facilmente cancellato dalla cronaca storica, vorrei mostrare che questo indica davvero delle immagini sconcertanti del comportamento umano della nostra civiltà odierna, attuale. (1985)

Sono d'accordo nell'affermare che la famiglia è un apparato di cultura [?] nella quale si cominciano a muovere i primi passi, cioè le esperienze che ci introducono nella vita. Ma colui che vive sempre in famiglia non può imparare veramente cosa sia l'autonomia, perché i familiari tendono sempre a proteggerci e quindi ad impedirci la vera conoscenza delle nostre capacità di imporci leggi che ci permetterebbero di istruirci da autodidatti. (1985)

Coloro che nascono in famiglie povere, presuppongo quindi che i genitori non abbiano conoscenze culturali molto vaste, hanno bisogno della scuola proprio per migliorare la loro situazione culturale dalla quale deriva poi quella finanziaria e sociale.³³ (1985)

(ripetizione di già)

³³ Il docente corregge con "Coloro che nascono in famiglie povere, e i cui genitori presumibilmente non hanno conoscenze..."

Un esempio interessante di autodidatta fu Giacomo Leopardi che grazie alla fornitissima biblioteca del padre poté studiare da solo già in tenera età. L'importanza della scuola è stata capita già da molti decenni. Nei paesi economicamente industrializzati essa è diventata obbligatoria già da molti anni. (1985)

Una volta gli anziani abitavano assieme a molti [AI GIOVANI] giovani e quindi potevano insegnare loro cose molto importanti della vita e della cultura. Al giorno d'oggi le famiglie composte da anziani sono sempre meno numerose e quindi il compito è passato quasi esclusivamente agli apparati culturali [?] esistenti che sono indispensabili. (1985)

Prendiamo un uomo, dotato di una sua specifica sensibilità, che ascolta un motivo musicale che particolarmente lo colpisce. Cosa prova in quel momento? È difficile rispondervi; [RISPONDERE] (1985)

Raramente si subisce l'effetto contrario, cioè una paralisi (molto vago!), anche perché il fatto di trovarsi in mezzo ad una folla eccitata e capace di tutto porta l'individuo ad una sorta di autodifesa, pur immediata della paralisi stessa. [?] (1985)

I legami che uniscono i membri di una famiglia non sono unicamente genetici, come nel caso genitori-figli, anche se questi sono molto importanti, quantunque, spesso, passino inosservati agli stessi familiari, ma anche sociali, economici, culturali. (1985)

È giusto che il mondo sappia di ciò sebbene, anzi, soprattutto per tanto riprovevole. (1985)

Abbiamo anche trovato qualche raro esempio, a partire dall'anno 2000, di registro colloquiale-basso, generalmente evitato in sede d'esame, e qualche altro marcatamente parlato:

Le banche hanno paura di essere costrette a sciogliere il segreto bancario mostrando tutto il marcio che c'è dietro (2000)

È sufficiente avere le cassaforti piene di bigliettoni, se poi qualcuno ci deve lasciare le penne, pazienza, tanto siamo in tanti e uno più o uno meno non cambia niente (2000)

Per non arrivare a ciò usano la scusa che gli stranieri rubano il posto di lavoro ai nostri giovani, che forse è vera ma non di sicuro a causa degli stranieri (2000)

Ciò significa allora che questa necessità di essere originale equivale a un bisogno di uscire dalla società, uscirci per ritrovare sé stessi? Ma è vero? E il fatto di essere originali ha davvero una connotazione positiva? Insomma una persona originale è riuscita a trovare la sua identità, giusto? Se ci penso quando si parla di una persona originale, non è mai vista in modo buono, se infatti, per esempio, una signora mi viene a raccontare che quello lì "eh sai è uno un po' originale ..." significa in genere che quella persona ha dei comportamenti stravaganti, uno un po' matto, meglio starci lontani. (2005)

Nell'ultimo decennio colpisce soprattutto la facilità con cui la sintassi dello scritto imita quella del parlato senza fare uso di segni di interpunzione adeguati (o meglio, senza farne uso *tout court*). Nel secondo esempio sotto, se l'allievo avesse usato le parentesi (prima di *perché* e dopo *americani*), il senso della frase sarebbe stato molto più chiaro e immediato e l'allievo ne avrebbe lenito il carattere marcatamente orale. Nel terzo esempio troviamo un *che* polivalente, caratteristico dell'italiano popolare.

Io ho preso in esame solo la scuola, ma sia ben chiaro che su qualsiasi cosa terrena l'amore ha lo stesso effetto (2000)

Paradossalmente, la risposta che le viene data, dopo aver verificato nel computer perché è come se all'ufficio ne avessero uno con delle schede contenenti le opinioni degli americani, è che anche la maggioranza vuole essere originale (2005)

La gente è controllata e guidata e ci si avvicina davvero alla situazione descritta nel testo, che basta prendere un americano per sapere come la pensa la maggioranza. (2005)

Nei temi del 2005, infine, sono numerose le frasi che contengono elementi ridondanti, ripetitivi, superflui, ma si trovano esempi anche prima di questa data:

Importante è staccarsi da una concezione “cumulistica” [?] della storia, siccome essa è solo l’utopia di poter creare una storia oggettiva mentre l’unica possibile è un’interpretazione [sic] di essa che sia sì il più aderente possibile alla realtà, ma che resta pur sempre un’interpretazione [sic]. È importante capire che la storia contiene in se stessa il germe dell’indeterminatezza e quindi è solo utopia ma non storia reale. (1985)

dove gli scontri fra tifoserie opposte sono sempre più maggiori [!] e vedono spesso coinvolti minorenni che si rendono protagonisti di ingiustificabili atti. Ad esempio il fenomeno “hooligans”, che attanaglia il calcio inglese, vede spesso coinvolte anche persone giovanissime in risse e disordini (2000)

Quello che non riesco ancora a capire ancora oggi è perché abbiamo preso il mio amico senza motivo (2000)

Aumentando l’interesse a sua volta aumentano passione e piacere, riuscire ad appassionarsi a qualcosa, cioè provare quella spinta intensa che porta al voler sapere sempre di più, aumenta il piacere, aumentando il piacere si nota come anche volontà e impegno aumentano fortemente, ciò si spiega con il fatto che il piacere, che a mio modo di vedere è una forma di divertimento, rende più motivante lo studio quindi automaticamente la voglia cresce, inoltre l’impegno, dato che si studia un argomento divertente e interessante aumenta a sua volta. (2005)

Quando questo libro fu pubblicato nel 1764 fece un grande scalpore in quanto primo testo a parlare di argomenti considerati ancora “tabù” dall’élite” politica, in quanto ancora in uso e visto come qualcosa di “normale” e “giusto” in tutti gli stati autoritari (2005)

e di come quindi la mentalità umana, riguardante l’aspetto sociale, si fosse quindi o avesse perlomeno iniziato ad evolversi verso un maggior rispetto dei diritti individuali più importanti (2005)

il nazismo, dal quale è partita l’idea della discriminazione razziale contro gli ebrei. Un’idea partita da una persona, Hitler, (2005)

L’accordo

La violazione dell’accordo (tra i costituenti di una frase) è un fenomeno piuttosto raro nello scritto, soprattutto nello scritto sorvegliato come quello dei temi di maturità. L’allievo non solo ha il tempo di pianificare il discorso nei minimi particolari ma è anche tenuto (o invitato) a redigere una brutta copia (la minuta è infatti presente nel 99% dei casi); eventuali errori di accordo potrebbero o dovrebbero essere evitati durante la fase di ricopiatura del testo. Il fenomeno è, al contrario, ben noto al parlato³⁴, soprattutto quando si allunga la distanza tra soggetto e predicato. Si tratta di un fenomeno legato alla scarsa possibilità di pianificazione del discorso e dunque tipicamente orale. Ciò non di meno, ne troviamo esempi fin dal 1971:

Ci si ricorderà di Lugano, e si tornerà sempre, ma lei non sarà più come è stato fin’ora (1971)

Testamento: non è affatto difficile constatare quanto la narrazione delle vicende di quel popolo siano mirabilmente connesse con elementi propri del mito (1985)

Le informazioni che ci giungono sono così troppo personali, se non addirittura falsati (1985)

tutto è portato a far ripetere al piccolo individuo nozioni, movimenti e pensieri degli adulti, come fossero dei pappagalli (1995)

Ma i problemi nelle famiglie sono dovute alla società? (2000)

³⁴ Non è raro sentirlo anche nel parlato sorvegliato, quello radiofonico, per esempio.

a causa di tutte le dominazioni straniere, come ad esempio il nord'Italia che era amministrata e sotto controllo austriaco (2005)

Proprio ieri stavo ragionando a questo proposito: anche le persone ricche, ai quali le possibilità finanziarie non mancano (2005)

Come può una persona sviluppare un'eccentricità, delle stravaganze, partorire novità, arte, invenzioni, se non è libero? (2005)

Il verbo amare vuol dire tutto. Esso racchiude la miriade di sentimenti ed emozioni del quale il mondo è composto. (2005)

Dagli esempi si capisce che basterebbe spesso una rilettura attenta per evitare le violazioni dell'accordo, tanto più che si tratta di semplici regole morfologiche senz'altro note agli allievi. È dunque la rilettura ad essere disattenta, poco sensibile a certi fenomeni di superficie (come nel caso dell'ortografia), forse ritenuti secondari dagli studenti, perché non necessari ai fini della comprensione, della trasmissione dell'informazione.

I tempi verbali

Dall'analisi condotta nel primo capitolo è emerso che il sistema dei tempi verbali tende a ridursi, in quanto a gamma di tempi utilizzati, convergendo verso un uso massiccio dell'indicativo presente, e ciò almeno a partire dal 1965. La maggiore distanza è infatti stata misurata tra le composizioni del 1894 e quelle del 1965 mentre nel quarantennio seguente i valori rimangono stabili (cfr. graf. 7 e 8 del cap. I). Meno prevedibilmente è stata notata la relativa buona tenuta di un tempo ormai quasi assente nel parlato settentrionale (anche di uso colto) e scarsamente attestato nello scritto (se non in particolari contesti, nelle fiabe, per esempio): ci riferiamo al passato remoto³⁵. L'uso di questo tempo verbale, seppur non sempre 'canonico', come mostra il primo degli esempi sotto elencati, parla comunque a favore di un'impostazione abbastanza tradizionalista o conservatrice dell'insegnamento scolastico confermando l'impressione già manifestata altrove in questo lavoro. Abbiamo raggruppato qui, come da prassi finora adottata, gli usi devianti dei tempi verbali in senso ampio (per altri esempi si veda anche la discussione del tema n. 3, del 1975): nel primo esempio l'allieva inizia la composizione narrando in tempo presente e improvvisamente inserisce un passato remoto per riferirsi ad un evento estremamente vicino nel tempo; nei seguenti esempi abbiamo illustrato casi di violazione della *consecutio temporum*, di uso dell'indicativo al posto del congiuntivo soprattutto in dipendenza da *verba putanti* e *sentiendi* (la devianza più ricorrente ma percentualmente assai contenuta) e un esempio di scambio di ausiliare (*avere dipeso dal caso*).

Come già dissi all'inizio non mi ritengo una grande conoscitrice dei classici. (1985)

La storia dell'Europa è caratterizzata, come d'altronde la storia di molte altre culture, da guerre e conflitti. Ma ciò che caratterizzò la storia e la cultura europea fu la brama di colonizzare e "civilizzare" nuovi popoli (1990)

Di quand'ero bambino ricordo che mi piaceva avventurarmi in giardino, un luogo che era, per me, pieno di fascino; io vi vagavo (era solo l'impressione, in realtà non misura che qualche metro quadrato), (1990)

³⁵ Si veda il tema n. 8.

Cosa succederebbe se il problema dovesse ripetersi? Sarei stato in grado di affrontarlo? (1995)

Inoltre affermava l'importanza di considerare un imputato innocente, finché non si dimostrava³⁶ il contrario (2005)

Ritengo che troppa gente per rendersi la vita più facile si abitua a non pensare e a non agire, e si limita a cercare qualcuno da poter imitare (1980)

L'informazione deve avvenire sia che le notizie riferite siano positive, vale a dire che riportano fatti onesti e degni di lode, sia che queste siano negative, cioè che riportano fatti di fronte ai quali il nostro sdegno non basta e ci fanno dubitare che la bestia sia inferiore all'uomo (1985)

Cioè³⁷ bisogna aiutare l'individuo a camminare da solo, e non cercare di tenerlo sempre seduto per paura che cade (1990)

Da dove arriva la sicurezza che al di fuori della mia religione, del mio credo, delle mie abitudini, del mio agire non ci siano alternative valide che mi possono migliorare e/o insegnare qualcosa (1990)

io sarei curioso, dal canto mio, di sentire l'opinione degli innumerevoli artisti che l'hanno preceduto, per sapere se davvero la pensano così intorno alla propria attività (1995)

Per concludere questa seconda parte arriverei quasi a dire che il prendere dei rischi comporta quasi unicamente dei fattori positivi, tenendo conto che i rischi siano stati debitamente soppesati. (1995)

l'idea di aver dipeso dal caso (1995)

³⁶ 'dimostrasse' o 'fosse dimostrato'

³⁷ La congiunzione è fuori luogo ad inizio di frase. 'Cioè' viene utilizzato 5 volte nello stesso tema.

Esempi di temi

1.

Tema di maturità 1965

Valutazione del docente: molto buono-ottimo

Titolo scelto: n.1, Montale, “La buona pioggia è di là dello squallore, // ma in attendere è gioia più compita”.

M'hanno detto ‘attendi, nell’attesa c’è la gioia’. Non li ho capiti, attendevo, e di giorno in giorno cresceva la paura, ed io andavo ripetendomi, ‘fin quando durerà?’. Volevo che finisse questa incertezza, volevo avvicinarmi al grembo sicuro di qualcosa. E l’attesa era di ostacolo, ed io non capivo dove stesse la gioia. Nell’oscurità di vicoli stretti, sentivo che la vita è tutt’altro che gioia, e la vita è attesa della morte. Questa morte buona rispetto allo squallore della vita. Dietro il campo coltivato ad eliotropi stava seduto oppresso dall’afa. Il sudore salato gli inumidiva la scura pelle e la testa era abbandonata sulle esili braccia. Lui aspettava la buona pioggia, lui non gioiva, aspettava e basta. Levava lo sguardo ad ogni nube che oscurava per un attimo il sole. Gli eliotropi erano rigogliosi, ma non gettavano ombre. Il sole era allo zenit. Poi il cielo si oscurava, inalbava ai lampi continui, cadevano gocce: l’uomo si era alzato e se n’era andato: ecco, tutto diventava più sopportabile, era bastato quel po’ di fresco; l’attesa, pur così lunga, era dimenticata.

La gioia dell’attesa non è che dell’irrequieto. Presto si impara (o perlomeno si tenta) a perdere l’irrequietudine che porta solo male. Perché la compiuta gioia dell’attesa porta al dolore nel raggiungimento, che non conosce consolatoria.

Nascondeva sotto la zimarra variopinta, la pelle itterica, aspettava in lagrime la fine del male. La compiangevano. Quando guarì nessuno più le disse una buona parola. Eppure non sospirava quell’attesa di guarigione. Non importava l’aver perso la comprensione altrui.

Sola ma piena di forza.

È pur vero che la gioia esiste, non sta solo nella parola del millantatore. È un indescrivibile fuggevole lampo, un moto, una irradiazione ineffabile, ti tocca poi va, ti fa sentire come appeso a un galleggiante, lontano da ogni contatto umano, in una sfera dall’elitra impenetrabile, e il tuo intimo capriola al ritmo sempre più turbinoso di un fandango caldo; il sudore bagna il tuo corpo ma tu sei dentro una verde frescura.

Poi subito tutto passa, si allontana come il suono di un sistro, e la realtà riveste questa frazione infinitamente piccola dell’eterno, di un tabì color amaranto.

E nella tristezza, i tuoi pensieri tornano davanti a questo sipario, alla seta che invano tentano di fendere.

Nulla vale l’attimo di gioia, non un febeo alloro, non una carezza umana.

I pensieri dell’allieva sono espressi con un linguaggio adeguato al tema trattato e con ricchezza di vocabolario (ci sia permessa qui, e altrove, qualche nota non priva di soggettività). Si trovano espressioni o parole ricercate, o di uso letterario, sottolineate anche dal docente; così *elitra*, *fandango*, *sistro*, *tabì*, *capriolare*, *febeo alloro*. Accanto a queste notiamo pure la costruzione perifrastica *andavo ripetendomi* (in luogo del più semplice *mi ripetevo*), *levare* (per *alzare*) *lo sguardo*, *gettare ombre*, *fendere la seta*; l’inversione dei costituenti frasali (sostantivo+aggettivo) in *la scura pelle*, *le esili braccia*, *un indescrivibile*, *fuggevole lampo*. Segnali questi ultimi che mostrano come l’allieva attui scelte marcate al fine di innalzare il registro e per adattarlo al contesto e alla situazione.

Sono molte le immagini evocate: *nell’oscurità di vicoli stretti*, *la testa era abbandonata sulle esili braccia*, *levava lo sguardo ad ogni nube che oscurava per un attimo il sole*, *il cielo si oscurava*, *inalbava ai lampi continui*, *il tuo intimo capriola al ritmo sempre più turbinoso di un fandango caldo*, *il sudore bagna il tuo corpo ma tu sei dentro una verde frescura*.

Temi di questo genere, in cui sono evidenti gli influssi di un insegnamento ancora molto ancorato alla tradizione classica, sono ancora piuttosto ricorrenti nel 1965³⁸.

2.

Tema di maturità 1971

Valutazione del docente: molto buono

Titolo scelto: n.2, (Mumford) “Lo sport di massa si potrebbe definire come una forma organizzata di gioco nella quale lo spettatore è più importante del giocatore [...]”

Come esiste la psicologia del singolo, esiste, ed assume ogni giorno maggiore importanza, la psicologia della massa.

L'uomo, quando si riunisce in un gruppo, diventa anonimo, perde la sua individualità, quasi la sua possibilità di pensare, e diventa una parte della “folla” che lo inghiotte e che lo guida. Vi è mai capitato di trovarvi in mezzo a centomila persone durante una partita di calcio? Vedendo talvolta alla televisione la folla in uno stadio, una macchia scura ondeggiante che tappezza le gradinate, non avete mai immaginato di essere anche voi in mezzo a loro?

È una cosa che fa paura.

Roma, secondo secolo dopo Cristo.

Al Colosseo grande spettacolo di gladiatori, fra i migliori del mondo. Negli intervalli verranno dati in pasto ai leoni alcuni cristiani, che non hanno voluto rinnegare la loro fede.

Il popolino accorre feroce, desideroso di sangue: riempie le scalinate, urla, fischia, sostiene i suoi beniamini, denigra gli avversari; poi assiste con gioia (forse qualcuno con indifferenza ...) alla morte dei cristiani, sbranati dai leoni ...

Lo spettacolo è offerto al popolo dall'imperatore, magnanimo: certo dimenticheranno per un pomeriggio tutti i soprusi, le violenze, lo sfruttamento di cui son fatti oggetto; torneranno a casa soddisfatti, placati nei loro desideri di violenza, e sopporteranno i soprusi, le violenze, lo sfruttamento della settimana ventura. Questo, però, il popolo non lo sa.

Milano, 1971

Allo stadio S. Siro grande “derby” Milan-Inter, importantissimo per la conquista del titolo di campione.

Il popolo accorre in massa, con bandiere, trombe, striscioni; per novanta minuti si sgolerà per sostenere l'una o l'altra squadra, applaudirà o fischierà l'uno o l'altro dei 23 giocatori in campo (sì, perché c'è anche l'arbitro...).

Il pubblico sarà soddisfatto anche questa volta; forse la sua squadra ha perso, ma che importa? In un pomeriggio ha potuto sfogarsi, riversando su un piccolo gruppo di giocatori (professionisti) e sull'arbitro (dilettante) tutto il rancore e la violenza che non può sfogare durante la settimana con il capo-ufficio o il datore di lavoro. Tornerà a casa soddisfatto, placato, e sopporterà i soprusi, le violenze, lo sfruttamento della settimana ventura... E al Bar, dopo il lavoro, le discussioni con gli amici avranno come tema il gol sbagliato da Rivera, il rigore negato all'Inter ...

Il calcio professionistico è sostenuto in gran parte dall'industria...

Tutto questo, però, il popolo non lo sa.

38 Soprattutto se scritti da allieve femmine; nel nostro campione almeno gli allievi maschi utilizzano un linguaggio meno evocativo, meno poetico, più concreto. Si confronti l'*incipit* di un'altra composizione, sempre ad opera di un'allieva del 1965: “Quando l'ansia che mi sta in petto sale alla gola e la serra con un nodo pungente e la lingua secca in bocca non trova parole e gli occhi smarriti cercano nel vuoto, non posso più restare in casa ma devo uscire all'aperto, sotto l'immensità del cielo, per poter respirare più liberamente e sciogliere nell'aria pura i pensieri che mi aggravano il cuore.” La differenza che mi è sembrato di ravvisare tra i temi scritti da maschi e da femmine tende a scomparire già a partire dal 1971.

Roma, 200 d.C.; Milano 1971: non c'è più il sangue, nell'arena, ma lo scopo e il pubblico sono gli stessi. Quest'anno una squadra greca è giunta alla finale della "Coppa dei Campioni" (che, per chi non lo sapesse, è il torneo calcistico più importante in Europa).

Il governo greco ha favorito in ogni modo (e soprattutto con ingenti premi in denaro, mai concessi prima in nessuna nazione del mondo) il cammino della squadra di Atene nel torneo.

Che i colonnelli siano dei tifosi di questo sport è cosa possibile, e anche probabile; ma che un governo dia così ampio risalto ad un avvenimento sportivo è un fatto che fa pensare.

Il "Panathinaikos" (appunto la squadra greca di cui sto parlando), ha fatto parlare della Grecia per almeno un mese; e, una volta tanto, non per criticare il regime. Si è avvertito in tutta l'Europa un modo di simpatia verso questi sconosciuti giovanotti greci, che indirettamente ha interessato tutta la Grecia: una squadra di calcio è diventata così un mezzo di propaganda ambulante, un'"ambasciata" sportiva tendente a mettere in buona luce una nazione che, anche nel turismo, soffre per una politica di stampo fascista. Si sa che lo sport è una delle armi migliori per sviare il discorso da "argomenti che scottano": il "Panathinaikos" è un'arma dei colonnelli per cercare di sollevare un po' il nome della Grecia all'estero. Sembra una cosa ridicola: ma il popolo si lascia facilmente attrarre da simili "specchietti per allodole". Lo sport di massa al servizio della politica estera "popolare" (e non bisogna dimenticare l'effetto in patria di questi successi sportivi: vedi il caso di Milan-Inter, ma molto, molto più grave).

Provate a togliere da uno stadio tutto il pubblico: che ne sarebbe della partita? Perderebbe il suo significato.

Il pubblico è indispensabile per la riuscita di un confronto sportivo, il pubblico che con il suo incitamento permette ai giocatori di casa di superarsi, di vincere partite impossibili; il pubblico che applaude, il pubblico che inveisce contro l'arbitro, il pubblico

Provate a togliere da uno stadio i giocatori: sostituiteli con un grande schermo sui cui vien proiettato il film di una partita: forse sarebbe meno grave della mancanza del pubblico: la massa sarebbe ugualmente viva, rumorosa, pericolosa.

Sono ipotesi paradossali.

"Uno sport di massa si potrebbe definire come una forma organizzata di gioco nella quale lo spettatore è più importante del giocatore. O meglio: "nella quale il giocatore è in funzione dello spettatore". "Lo sport di massa è soprattutto spettacolo".

Una partita, di qualsiasi sport si tratti, senza lotta, senza agonismo, senza quel pizzico di cattiveria indispensabile, langue: gli spettatori si annoiano: vogliono la lotta, vogliono l'intervento cattivo, vogliono il pericolo, il rischio Non c'è più il sangue, nell'arena: ma il pubblico è sempre lo stesso.

Io vado raramente allo stadio.

Il testo non presenta problemi di punteggiatura; essa è anzi molto accurata, oltre al punto e alla virgola troviamo il punto e virgola, i due punti, i puntini di sospensione, il punto interrogativo, le virgolette (dove sono necessarie) e le parentesi. La lingua è sciolta, svincolata dalle regole che nel 1965 sembravano ancora determinare le scelte linguistiche (e contenutistiche) degli allievi, ma non per questo trasandata, tutt'altro. Vediamo prima di tutto che c'è un'introduzione, un corpo del testo e una conclusione; le parti sono correttamente suddivise in paragrafi, separati da una riga di spazio (spesso i testi non presentano paragrafazione alcuna: sono blocchi unici anche laddove il contenuto richiederebbe una suddivisione in paragrafi). L'allievo, nella parte iniziale si rivolge in forma diretta al lettore: *Vi è mai capitato di trovarvi in mezzo a centomila persone durante una partita di calcio?* Ma non per questo il testo risulta scritto in forma colloquiale o poco idonea al tema trattato. Vanno notate poi le scelte lessicali che in questo caso sono tutt'altro che approssimative, come si notava in precedenza, ma al contrario molto accurate. Così: *una macchia ondeggiante che tappezza*

le gradinate (che rende molto bene l'immagine della massa in movimento) o il ritmo e la scorrevolezza del paragrafo seguente, molto ricco di verbi³⁹:

Il popolino accorre feroce, desideroso di sangue: riempie le scalinate, urla, fischia, sostiene i suoi beniamini, denigra gli avversari; poi assiste con gioia (forse qualcuno con indifferenza ...) alla morte dei cristiani, sbranati dai leoni ...

Quanto ai costrutti sintatticamente marcati notiamo, oltre ad una frase scissa⁴⁰ (*È una cosa che fa paura*), la ripetizione, con fine enfaticamente e solenne di una frase con dislocazione a sinistra: *Questo, però, il popolino non lo sa*” e *“Tutto questo, però il popolo non lo sa”*:

In casi come questo sarebbe fuorviante considerare i costrutti sintatticamente marcati come mere strutture rappresentative dell'oralità; la disposizione degli elementi all'interno della frase può rispondere, al contrario, ad esigenze proprie di una testualità elaborata..

3.

Tema di maturità 1975

Valutazione del docente: sufficiente

Titolo scelto: n. 1, In uno scritto apparso nel “Politecnico” di Elio Vittorini, Fabrizio Onofri così definiva la cultura, appoggiandosi a Gramsci: “La cultura non è il possedere un magazzino ben fornito di nozioni ma è la capacità che la nostra mente ha di comprendere la vita, il posto che vi teniamo, i nostri rapporti con gli altri uomini [...]

Cultura; un termine che mi riporta nel passato, che odora tanto di educazione piccolo borghese, di un enorme [sic] biblioteca che trasudava volumi polverosi ed ingialliti dal tempo, dell'andare in chiesa la domenica, nel sentir discutere gli adulti. La cultura, per me bambino, era il simbolo di un qualcosa di estremamente barbaro, di nomi tanto enigmatici che andavano dall'archeologia, all'aristocrazia, alla psicologia. Mi piaceva sentir mio padre parlare usando termini così difficili, sorridevo quanto riuscivo a scorgere sul viso del suo interlocutore una smorfia di imbarazzo, di forzato consenso. “Quello è un uomo di cultura”, sentii dire più tardi, e questa frase mi ricorda diplomi, studi, certificati di capacità ... di maturità, l'università. Son cresciuto confondendomi tra la gente di paese, anche se cozzavo contro le opinioni di mio padre, tra gente di poche parole, il lavoro, la sera al bar con gli amici, due parole di politica, una partita a carte. Gente che si prostrava in riverenze, che parlava sottovoce, che esalava imbarazzo di fronte a persone che potevano anteporre [sic] al nome un titolo di studio; persone di cultura.

Poi, il gran balzo. Ti credi di entrare nella fortezza della cultura, nell'ambiente studentesco; ti trovi seduto sui bastioni della tradizione, circondato da pseudo intellettuali che ti appaiono come gli ultimi crociati di un'ideologia a cui tu devi aderire. Nel tuo sangue scorrono le scorie di una educazione borghese che ti impedisce di trovare un'alternativa; da un lato hai lo studio, svolto in maniera più o meno consapevole, dall'altro la riuscita, puramente sotto l'aspetto economico-finanziario, della tua carriera, della tua vita. Ma quell'anello che ancora ti necessita al fine di poter unire quella lunga catena tu credi di poterlo trovare in quello che ti viene propinato sotto il nome di cultura.

Il resto è la realtà di oggi, di un tema di italiano, di Fabrizio Onofri.

Noi ci riteniamo un'élite proprietaria ed apportatrice di un certo prototipo di educazione e di formazione alla quale, spesso e ben volentieri, attribuiamo il nome di cultura; cultura come beneficio e vantaggio di pochi. Sono convinto, e forse questo si chiama fare il processo alle intenzioni, che anche ora, leggendo quanto scritto da Onofri, molti inconsapevolmente ritengono diritto di pochi il poter ricevere queste affermazioni, e che queste sono state scritte per il piacere di noi studenti e di noi uomini di lettere e di scienza. Cultura non è qualunquismo ed indifferenza, non è l'estraniarsi in un mondo tutto nostro impedendo ad altri di entrarci, non è nemmeno il velleitarismo dell'ultima ora, l'assumere una posizione di comodo. La cultura è la vita stessa, il comprendere il ruolo che noi assumiamo in

³⁹ Ma vanno notate anche le due frasi nominali “Al Colosseo grande spettacolo di gladiatori, fra i migliori del mondo.” e “Allo stadio di S. Siro grande “derby” Milan-Inter, importantissimo per la conquista del titolo di campione.”

⁴⁰ Per cui si veda almeno Berretta (1994).

essa, il contatto continuo e disinteressato con i nostri simili, il sapere affrontare e giustificare a noi stessi determinate azioni, il saper soffrire per gli altri. Cultura è partecipazione, l'accettare noi stessi e gli altri.

Condivido pienamente Onofri nella sua presa di posizione riguardante questo problema e mi accorgo di come essere un uomo di cultura sia difficile; per questo ritengo che la gente di paese, in tutta la sua umiltà, ne sia più partecipe di me.

Il tema contiene molti aspetti interessanti, alcuni dei quali sono già stati discussi in precedenza. A livello lessicale, per esempio, troviamo scelte curiose come “una biblioteca che *trasudava* volumi polverosi” (si noti anche l’uso dell’imperfetto), “*esalare* imbarazzo”, “un’*elite proprietaria e apportatrice* di un certo *prototipo* di educazione”, “*ricevere* affermazioni” e veri e propri tentativi di innalzare lo stile del discorso, attraverso scelte goffe, come “quell’anello che ancora *ti necessita*”, in luogo del più semplice “di cui hai bisogno”, o poco comprensibili “*velleitarismo dell’ultima ora*” se non scorrette “Condivido pienamente Onofri”. Troviamo poi qualche errore ortografico (*un enorme, anteporre*). Le prime righe presentano incertezze a livello preposizionale: non si capisce bene da cosa dipenda “*dell’andare* in chiesa la domenica” e neppure “*nel* sentire discutere gli adulti”. Si notano anche incertezze nell’uso dei tempi verbali, in particolare nella frase “*Quello è un uomo di cultura*”, *sentii* dire più tardi, e questa frase *mi ricorda* diplomi, studi, certificati di capacità, dove non si capisce perché l’allievo usi prima il passato remoto e poi il presente indicativo. Il docente sottolinea e appone un punto interrogativo alla frase: *Ma quell’anello che ancora ti necessita al fine di poter unire quella lunga catena tu credi di poterlo trovare in quello che ti viene propinato sotto il nome di cultura*, la quale, oltre ad essere di significato oscuro, è del tutto priva di segni di interpunzione. La composizione si chiude con una frase di nuovo poco chiara visto che non si capisce a cosa si riferisca l’allievo quando dice “*ne* sia più partecipe di me”. Verosimilmente “mi accorgo di come sia difficile essere uomo di cultura; per questo ritengo che la gente di paese [...] sia più partecipe di me [della cultura?]”. In ogni caso, “essere partecipe della cultura” rientra fra le espressioni che sopra abbiamo definito bizzarre.

4.

Tema di maturità 1985

Valutazione del docente: insufficiente (con il commento: “Del giornale ha finito per parlare molto poco; tenta un discorso sulla storia che solo in un punto (parte centrale del tema) è davvero chiaro e collegato al titolo”)

Tema scelto: n. 4 (G. Janouch, Gespräche mit Kafka) “Il giornale presenta gli avvenimenti nel mondo pietra accanto a pietra ...”

Ci sarà già sicuramente successo di leggere il giornale o più generalmente durante l’utilizzo di un qualsiasi mass-media di pensare:

- Questo fatto diventerà sicuramente un fatto storico e fra un secolo verrà citato nei trattati di storia contemporanea.- Ma già una settimana dopo nessuno più ne parla. Se andiamo ad analizzare il fatto che ci aveva colpito noteremo che era solo l’aspetto emotivo che lo rendeva importante. Dopo poco tempo la coscienza collettiva ha già rimosso il ricordo e non ne parla più. Questa abitudine o vizio di considerare ogni fatto di cronaca un fatto storico, è ciò che rimane di un’idea della storia che era molto in voga fino al secolo scorso. La storia veniva considerata prevalentemente come una storia nozionistica, cioè più efficace, nella misura in cui è più densa di fatti; importante era la quantità di fatti che lo storico riusciva ad accumulare e a disporre uno dopo l’altro come in un catalogo, seguendo dei criteri molto banali come possono essere quelli di tipo cronologico. È qui che torno al giornale, che può venir considerato il miglior mezzo d’indagine storica se ci si rifà ad una simile definizione; cioè la storia vista in termini cumulistici.

Se guardiamo bene il giornale è perfetto per un simile tipo di indagine storica: i fatti vengono catalogati cronologicamente ad un ritmo incalzante e continuo. Ma subito si può capire come un simile tipo di storia da almanacco possa essere poco efficace. Non credo che sia molto pratico ed interessante possedere un’opera di storia

contemporanea che, per descrivere e spiegare un secolo, abbia bisogno di trentaseimilacinquecento fascicoli (trecentosessantacinque giorni per cento anni).

La storia non è ciò che si legge nei giornali ma ciò che si forma nella mente dello storico che interpreta i fatti che lui considera importanti e degli [in luogo di degni, probabilmente ha copiato male dalla minuta, ndr] dell'appellativo di fatti storici. Teoricamente, come in una grande democrazia, tutti i fatti ed avvenimenti sono candidati all'olimpico dei fatti storici ma solo pochi ne entrano a far parte. Un qualsiasi avvenimento deve essere accompagnato da un'interpretazione od analisi che lo rende importante, altrimenti resta solo un fatto oggettivo. È per questo che il giornalismo se considerato solo come informazione asettica, non può venir considerato strumento storico.

Un aspetto molto importante dell'analisi storica è l'oggettività del risultato di uno studio, ma come si può considerare oggettiva un'interpretazione o anche solo la cronaca di un avvenimento, chiunque è soggetto a dei preconcetti, a dei giudizi, chiunque possiede un retroterra culturale che lo influenza, anche i giornalisti che scrivono sui giornali. Mi chiedo dunque come si possa considerare un valido strumento storico il giornale che non fa altro che accumulare eventi e per di più in maniera non del tutto oggettiva. Io son d'accordo col pensiero di Kafka per cui - [...] Vedere la storia come un cumulo di avvenimenti non vuol dire niente [...] -.

Il giornalismo è utile nella misura in cui si conosce l'autore del testo, le sue idee, posizioni e mentalità al fine di poter decifrare il suo scritto, togliere le esagerazioni e intravedere i punti in cui vi siano delle lacune. Per esempio: Se dovessimo leggere un testo sulla storia della rivoluzione russa del 1917 e del socialismo scritta da una persona che ha vissuto fisicamente ed emotivamente questa rivoluzione, rimarremmo sicuramente un pò critici di fronte ad esaltanti descrizioni dei progressi e dei traguardi raggiunti dalla rivoluzione; certo non metteremmo in discussione i fatti, ma certamente tenderemmo a ridimensionarli. Questo meccanismo è molto comune e facilmente comprensibile, ognuno mette l'accento su ciò che egli considera importante. Un cronista di cultura marcatamente religiosa metterebbe sicuramente in risalto la laicità della rivoluzione russa, un altro manco lo considererebbe degno di nota.

Compito dello storico è quello di ricostruire il fatto originario partendo da una cronaca. Il cronista o, meglio: chi riferisce del fatto è come una grossa scatola nera con: un'entrata ed un'uscita. Ma solo il prodotto finale cioè la cronaca, ci è conosciuta; la materia prima cioè i fatti e i meccanismi che ci sono all'interno ci sono totalmente sconosciuti. È così che, con un paziente lavoro di analisi e ricerca, lo storico cerca di risalire all'originale per poi interpretare a sua volta i fatti e dar loro la giusta importanza, cioè il considerarli alla luce del presente.

È molto importante il non incappare nell'errore di piegare gli avvenimenti alla nostra volontà o ad un fine che ci è più congeniale. Il passato che per un breve attimo è stato anch'esso presente ha un effetto continuo sul presente e quindi non ne può venirne distaccato.

Importante è staccarsi da una concezione "cumulistica" della storia, siccome essa è solo l'utopia di poter creare una storia oggettiva mentre l'unica possibile è un'interpretazione di essa che sia sì il più aderente possibile alla realtà, ma che resta pur sempre un'interpretazione. È importante capire che la storia contiene in se stessa il germe dell'indeterminatezza e quindi è solo utopia ma non storia reale.

Oltre all'omissione quasi sistematica dell'apostrofo in *un* davanti ai sostantivi di genere femminile (*un'idea, un'interpretazione, un'entrata, un'uscita, ecc.*), troviamo in questo tema molti altri tratti devianti: il sistema interpuntivo è assai debole: spesso manca la virgola e i due punti vengono usati in modo arbitrario (sottolineati nel testo riportato). Non si capisce perché l'allievo vada a capo dopo i due punti (r. 2-3) o perché, sempre dopo i due punti, usi il maiuscolo (*Per esempio: Se dovessimo ...*). *Gia* compare due volte senza accento e *pò* è scritto senza apostrofo ma con l'accento. Accanto a questi fenomeni di superficie si trovano anche scelte lessicali discutibili, così "la storia veniva considerata prevalentemente come una *storia nozionistica*" per "un insieme di nozioni", come annota il correttore, *giudizi per pregiudizi*, "rimanere critici di fronte a ...", "un cronista di *cultura marcatamente religiosa*", "un altro *manco* lo considererebbe degno di nota". Vi sono poi interi capoversi che ci paiono oscuri perché mal formulati, si veda in particolare l'ultimo:

Importante è staccarsi da una concezione "cumulistica" della storia, siccome essa è solo l'utopia di poter creare una storia oggettiva mentre l'unica possibile è un'interpretazione di essa che sia sì il più aderente possibile alla realtà, ma che resta pur sempre un'interpretazione.

E non mancano ridondanze o vere e proprie ripetizioni di termini che il docente segnala (valuta) come "povertà lessicale":

ognuno mette l'accento su ciò che egli considera importante nella misura in cui è più densa di fatti; importante era la quantità di fatti che lo storico riusciva ad accumulare dell'appellativo di fatti storici. Teoricamente, come in una grande democrazia, tutti i fatti ed avvenimenti sono candidati all'olimpio dei fatti storici
Il passato che per un breve attimo è stato anch'esso presente ha un effetto continuo sul presente

Si nota qualche raro caso di incertezza nell'uso dei tempi verbali (*La storia veniva considerata prevalentemente come una storia nozionistica, cioè più efficace, nella misura in cui è più densa di fatti*).

Benché non si tratti di infrazioni gravi del codice linguistico, quanto ad accuratezza questo tema si situa senz'altro tra quelli più deboli del campione.

5.

Tema di maturità 1985

Valutazione del docente: molto buono-ottimo

Titolo scelto: n. 4, (Janouch, Gespräche mit Kafka) "Il giornale presenta gli avvenimenti nel mondo pietra accanto a pietra, lordura su lordura. Si tratta di un mucchio di terra e di sabbia. Che senso ha? Vedere la storia come un cumulo di avvenimenti non vuol dir niente. Ciò che conta è il senso degli avvenimenti."

In questi anni di esperienza liceale ho maturato un'idea che, in quanto corroborata da numerose prove empiriche, ho innalzato all'Olimpo delle certezze: il mondo è sorretto da tre "macro-leggi" che, intervenendo ora simultaneamente e ora in modo isolato, determinano il configurarsi di qualsiasi circostanza possibile. Tali leggi, applicabili ad ogni settore dell'esperienza umana, sono il secondo principio della termodinamica (meglio conosciuto come legge dell'ENTROPIA), il principio di azione-reazione e la legge dell'inflazione. La problematica suggerita dal breve estratto di un'opera (suppongo di genere saggistico) del Janouch, ovvero "il ruolo del giornalismo all'interno di un discorso di carattere storico", è appunto soggetta alla legge dell'inflazione. In molti (verosimilmente in troppi) si è scritto o parlato o perlomeno ragionato su questo problema, cristallizzando un "corpus" di considerazioni che, proprio perché istituzionalizzano una norma, hanno ormai le esecrabili conseguenze proprie dei luoghi comuni su coloro che ancora osano cimentarsi in una trattazione di tale problema. Sono quindi consapevole di percorrere una "VIA LUBRICA", di argomentare una problematica svilita dall'usura: non posso che chiederne venia (benché la colpa spetti di diritto a chi ha proposto tale titolo) e proseguire la mia riflessione. Mi sia dunque lecita una breve digressione sul significato e sullo statuto della storia. La storia è – fondamentalmente – una narrazione di fatti o meglio di "fatti interpretati". Alle origini essa costituì primariamente un genere letterario: oserei quasi dire, avvalendomi dei criteri di classificazione illuministici, una forma di letteratura impegnata (*historia magistra vitae!*).

I primi storiografi non erano ancora degli storici. Pensiamo solo all'esempio più significativo, relativamente all'area mediterranea, cioè alla storia del popolo eletto (Israele) contenuta nell'Antico Testamento: non è affatto difficile constatare quanto la narrazione delle vicende di quel popolo siano mirabilmente connesse con elementi propri del mito, della superstizione o della teologia. I "redattori" dell'Antico Testamento non si posero di certo il problema dell'attendibilità delle fonti cui attinsero (sostanzialmente tradizione orale), non si preoccuparono di razionalizzare le leggende elaborandole con metodo critico. Solo con i grandi storici dell'età classica (Tucidide e Tacito) cominciò a porsi il problema delle fonti e la storia riuscì lentamente a liberarsi dalla mitologia e dal simplismo. L'evoluzione scientifica di tutta la società occidentale ha poi determinato una metamorfosi in questa direzione (scienziata) dell'indagine storica, la quale ha a sua volta affinato nuove tecniche di ricerca ed in modo particolare ha elaborato un metodo d'analisi che poco si discosta da quello utilizzato in altri campi dell'esperienza umana quali la ricerca scientifica nella fisica o nella chimica. È questa la nuova immagine della storia, così come è intesa dalla civiltà contemporanea.

Se si condivide la definizione di "Storia" che abbiamo proposto in precedenza (narrazione di fatti interpretati) si rende necessaria una distinzione, è opportuno cioè chiosare tale definizione con la seguente postilla: i fatti che vengono presi come oggetto dell'interpretazione storica sono di due nature: essi sono fatti del passato oppure fatti

del presente (vi sono anche i fatti del futuro ma ritengo essere la profezia non del tutto pertinente con lo statuto della storia!).

I primi sono particolare oggetto d'indagine della storia tout court e sono rigorosamente determinati da una circostanza ad essi esterna: la ricostruzione di un qualsiasi episodio del passato è oggi possibile esclusivamente in virtù della testimonianza di cronisti dell'epoca i quali, mediando tale episodio attraverso i propri occhi, lo hanno interpretato e pertanto manipolato. Viene meno, per quanto riguarda gli eventi del passato, la prerogativa di "dati di fatto". Il discorso potrebbe risultare sostanzialmente diverso per i fatti del presente i quali sono notoriamente l'insieme di definizione nel quale esercita la propria funzione il giornale (la metafora è matematica!).

Mi pare a questo punto fondamentale cogliere le caratteristiche peculiari dell'informazione giornalistica, in altre parole cercare una risposta ad un interrogativo di questo genere: con che criterio si selezionano gli avvenimenti degni di comparire sulle pagine di un giornale? Che cosa è propriamente cronaca e che cosa è invece (magari ingiustamente) privato di tale prerogativa? La tendenza generale del giornalismo (beninteso non vogliamo trascurare il "giornalismo-alternativo", che pure esiste) esplicita chiaramente questi criteri: cronaca è innanzitutto il fatto deviante, l'episodio straordinario (nel senso etimologico del termine, cioè di avvenimento che esula da una normalità), la sensazione. Siccome gli interessi storici di un giornale sono subordinati ad interessi lucrativi, è improbabile che l'opera del giornalismo possa sostanzialmente distanziarsi dalla raccolta di un'accozzaglia di avvenimenti di per sé eccezionali ma nel complesso privi di valore storico.

Il cammino della storia segue essenzialmente l'itinerario poco appariscente della moltitudine ed ignora spesso gli eventi eccezionali ed appariscenti. Una delle critiche più accese portate al giornalismo è proprio quella di non intravedere il senso degli avvenimenti (senso inteso sia come "Sinn" che come "Richtung"), cioè di rivestire una funzione di intrattenimento e non di "formazione storica" delle coscienze. Ma secondo me non si considera, in tale critica, un fatto essenziale e cioè che gli avvenimenti sono sostanzialmente soggetti alla legge dell'entropia, sono cioè disordinati, privi di "senso assoluto". Ogniqualvolta si individua un senso in una determinata circostanza è avvenuto un "processo interpretativo". Il senso non è una qualità in sé delle circostanze quanto una qualità della nostra capacità interpretativa che agisce all'interno di un certo paradigma. L'osservazione di dati di fatto non è mai neutrale in quanto non può prescindere dalla soggettività dell'osservatore, da un impianto ideologico, da condizioni sociali che focalizzano o trascinano, selezionano o sublimano le diverse componenti del dato di fatto osservato. Mi sembra dunque lecito accusare il giornalismo di "spacciare" per storia "ciò che storia non è" ma non mi pare altrettanto opportuno dichiararne l'insostenibilità in virtù di una mancata attribuzione di senso agli avvenimenti. Il giornalismo attribuisce agli avvenimenti il loro giusto senso, ovvero il "NON-SENSO". La storia del passato è uno specchio nel quale l'uomo ricerca la propria immagine per legittimare la propria esistenza. Nel presente non vi è storia ma solo cronaca in quanto l'uomo già si giustifica esistendo.

Il senso degli avvenimenti lo si costruisce sempre a posteriori.

La composizione è molto lunga ed è ricca sia sul piano del contenuto che su quello linguistico. Non costituisce la regola dei temi scritti nel 1985 ma non va neppure considerata un'eccezione. Per i motivi già citati in precedenza (relativi al tasso di transizione dalle scuole medie al liceo) è normale che i temi ben scritti, mediamente molto più frequenti nel 1965, si ritrovino con minore frequenza a partire dagli anni '80. In questo tema colpiscono, fin dal primo paragrafo, la ricchezza di vocabolario e le scelte lessicali attuate dall'allievo ma anche l'uso della punteggiatura e l'ottimo dominio della sintassi (in palese contrasto con molti esempi riportati nel paragrafo successivo). Troviamo inoltre tre citazioni latine (presenti in due casi anche nei temi del 1965, oltre ad una citazione in greco), la locuzione avverbiale francese *tout court*, e i due concetti, di *Sinn* e *Richtung*, espressi in tedesco. Per la prima volta troviamo anche un uso iconico della scrittura: le parole ENTROPIA, VIA LUBRICA, NON-SENSO vengono scritte in stampatello per dare loro risalto, ma per il resto ci sembrano del tutto assenti, in questo testo, le tipiche 'marche di oralità' che emergono in molti temi di questo periodo e degli anni seguenti.

6.

Tema di maturità 1990

Valutazione del docente: ottimo

Tema scelto: n. 3 (Gombrich, Riflessioni sulla storia della cultura) “Alcune religioni a noi lontane, alcuni costumi o stili stranieri, possono richiedere un grande sforzo di comprensione ...”

Quante volte leggendo le opere che ci sono giunte dal mondo classico ci troviamo di fronte a costumi, usanze e credenze tanto diverse dalle nostre. Quante volte viaggiando per paesi lontani dal nostro, incontriamo un mondo che si scosta interamente da quello occidentale.

L'importanza di conoscere queste culture a noi lontane, sia per il tempo che per lo spazio, non si limita al semplice fatto di arricchire le proprie nozioni di letteratura o di geografia, ma bensì nel fatto che queste culture ci consentono di ampliare il nostro bagaglio di esperienze. Conoscere modi di pensare diversi dal nostro non solo ci eviterà di cadere nell'abisso della noia esistenziale, ma ci fornirà un'angolazione [sic] diversa, dalla quale poter guardare i nostri problemi in una prospettiva prima sconosciuta. Prospettiva dalla quale riusciremo a dare un'interpretazione più oggettiva delle nostre opinioni dei nostri problemi.

Due sono i modi con cui possiamo giungere alla conoscenza di culture di cui prima ignoravamo l'esistenza oppure avevamo soltanto una nozione sommaria e superficiale. Il primo modo è quello di compiere un viaggio nel passato. Cimentarsi dunque nella lettura di autori del passato, sia prossimo che remoto. Intraprendere lo studio della storia e scoprire modi di interpretare il mondo che ci circonda applicando il proprio impegno per esaminare la filosofia nel suo evolversi nel tempo.

Ma oltre a spostarsi lungo la coordinata del tempo è possibile allargare i propri orizzonti e uscire dal proprio piccolo io muovendosi nello spazio, viaggiando dunque.

Il viaggio ci consente un contatto diretto con un mondo a noi inedito, insolito, ricco di usi e costumi a noi sconosciuti ed inusuali. Occorre però che colui il quale si accinge a compiere un tale viaggio verso un mondo diverso sia predisposto a rispettare e conoscere una cultura diversa dalla propria, senza pregiudizi. Quando si entra in contatto con una cultura diversa, non bisogna considerare il nostro modo di vivere come un modello, e guardare le civiltà diverse dalle nostre come culture inferiori. È utile invece assumere il modello di vita occidentale come pietra di paragone e comparando quest'ultima a stili e costumi stranieri, identificarne i pregi e i difetti.

In questo viaggio nella cultura, nelle civiltà e nello scibile umano assume rilievo la figura dell'umanista. A lui infatti spetta il duro compito di trasmettere e tramandare queste conoscenze di tipo classico, ma anche quello, altrettanto arduo, di invogliare e predisporre lo studente a compiere questo lungo viaggio intellettuale, che richiede uno sforzo non trascurabile. A lui spetta il compito di far nascere negli studenti un vivo interesse affinché mettano in atto le loro capacità critiche e conoscitive per scoprire le ricchezze di popoli lontani nel tempo e nello spazio. Per scoprire i mille segreti del grande libro del mondo.

Leggere il grande libro del mondo ci consente, in altre parole, di scoprire quanto siano relativi i nostri costumi, le nostre usanze, le nostre opinioni. Ci libereremo così da quel dogmatismo che altrimenti farebbe stagnare e fossilizzare il nostro sapere, impedendo qualsiasi tipo di progresso. Comprendere altre religioni, altri modi di vita ci porta invece a scoprire una dimensione critica. Dimensione questa che farà nascere in noi il desiderio di mettere in dubbio le nostre conoscenze precedenti, assimilate in modo passivo.

La dimensione critica ci spingerà verso orizzonti nuovi ed inesplorati, mentre il dubbio sarà quello strumento che ci consentirà di setacciare le opinioni razionalmente fondate da quelle assunte in modo acritico, senza aver prima aperto le porte del tribunale della ragione.

Nel secondo paragrafo troviamo un periodo complesso che l'allievo non riesce a gestire; oltre all'uso errato della preposizione (che non rispetta la reggenza del verbo (*limitarsi a*) vi si scorge la seguente struttura:

L'importanza di [...] non si limita al semplice fatto di [...] ma bensì nel fatto che [...]

Dopo “non si limita al semplice fatto di [...]” ci saremmo aspettati un connettivo con valore aggiuntivo, per esempio “ma anche”, non avversativo-oppositivo (*ma bensì*). Nel complesso la frase non ha senso logico: “L'importanza di conoscere queste culture a noi lontane [...] non si limita al semplice fatto di arricchire le proprie [meglio *NOSTRE*, in accordo al pronome personale *noi*] nozioni di letteratura o di geografia ma bensì [sott. *SI LIMITA (AL)*] nel fatto che queste culture ci consentono di ampliare il nostro bagaglio di esperienze”. A partire da *ma bensì*, la frase risulta slegata e priva di senso. Troviamo poi un costrutto ellittico (segnalato fra parentesi quadre) nella frase:

“Due sono i modi con cui possiamo giungere alla conoscenza di culture di cui prima ignoravamo l’esistenza oppure [O DI CUI] avevamo soltanto una nozione sommaria e superficiale

Anche *applicare il proprio impegno (per esaminare la filosofia nel suo evolversi nel tempo)* ci sembra una costruzione perifrastica inutilmente verbosa: l’allievo avrebbe potuto scrivere, molto più semplicemente *applicarsi o impegnarsi*. Di scarso senso logico ci sembra pure la frase seguente, poiché “spostarsi lungo la coordinata del tempo” implica di per sé “allargare i propri orizzonti”, “muoversi nello spazio”, “viaggiare”:

Ma oltre a spostarsi lungo la coordinata del tempo è possibile allargare i propri orizzonti e uscire dal proprio piccolo io muovendosi nello spazio, viaggiando dunque.

Si ritrovano, tuttavia, alcune regole raccomandate dalla ‘migliore’ tradizione grammaticale o retorica: la doppia aggettivazione, (*inedito, insolito // sconosciuti ed inusuali*), fenomeni di anadiplosi (*una prospettiva prima sconosciuta. Prospettiva dalla quale riusciremo // A lui infatti spetta il duro compito di [...] A lui spetta il compito di far nascere // ci porta invece a scoprire una dimensione critica. Dimensione questa*)⁴¹ e scelte marcate a livello di registro (*un’angolazione diversa dalla quale poter guardare // però che colui il quale // viaggio nello scibile umano // assume rilievo*). Si nota da ultimo una sfasatura di accordo tra il soggetto impersonale *Quando si entra in contatto* e il successivo *non bisogna considerare il nostro* (per ‘proprio’) *modo di vedere* e l’uso errato della preposizione (o la scelta errata del verbo) nella frase: *setacciare* (per ‘scindere, separare’) *le opinioni razionalmente fondate da quelle assunte in modo*.

7.

Tema di maturità 1990

Valutazione del docente: insufficiente

Tema scelto: n. 3 (Gombrich, Riflessioni sulla storia della cultura) “Alcune religioni a noi lontane, alcuni costumi o stili stranieri, possono richiedere un grande sforzo di comprensione ...”

Se religione significa avere un rispetto devoto e fervido per entità astratte profondamente sentite, allora è spesso molto importante avere una propria religione.

In base alla mia conoscenza, seguire una religione significa ricercare un’armonia con sé stesso e con gli altri.

Quest’armonia è molto difficile da raggiungere e solo grazie all’aiuto di forze soprannaturali, fornite da entità astratte in cui si crede, è possibile raggiungerla.

Nel mio tema vorrei usare il significato religione in senso ancor più lato. Religione per me vuol anche dire usi e costumi di un popolo, convinzioni delle persone, abitudini, comportamenti e opinioni della gente.

Capire quindi le religioni degli altri è spesso molto difficile perché è possibile che vadano in direzione opposta ai nostri pensieri e alle nostre convinzioni. È facile che due persone sostengano di voler raggiungere lo stesso risultato seguendo due strade diverse, evidentemente ognuna avvalorerà la propria idea. È quindi facile che al posto di comprendere le religioni altrui, l’individuo racchiuda il proprio intelletto fra “due muri”.

Condurrà una vita come munito di paraocchi, pensando che il cammino che sta percorrendo sia la sola via che lo porterà verso la ragione. Sarà spesso convinto che tutti quelli che ragionano in direzione opposta alla sua stanno sbagliando.

Questa persona non potrà mai allargare i propri orizzonti, forse vivrà lo stesso bene, ma sarà sempre una vita nel suo piccolo mondo

⁴¹ Sulla riprese lessicali all’interno del testo si veda anche Ricci (2006).

Al contrario, la persona che non indirizza il proprio intelletto in una sola direzione, non crede che la sua religione sia la migliore, capisce che può continuare ad apprendere fino alla morte, ascoltando, osservando e facendo proprie anche le esperienze degli altri; allora sì, che condurrà una vita all'insegna dell'apertura dei propri orizzonti.

Quest'individuo cercherà di capire le religioni più svariate, farà lo sforzo di riflettere su quello che gli verrà insegnato. Dopo la debita riflessione allora potrà criticare, e meglio sviluppare le proprie conoscenze ritenendo quello che a lui sembra giusto e "lasciando" quello che gli sembra falso.

A questo punto possiamo dire che il mondo è formato da molti umanisti che a loro volta sono anche studenti. Infatti l'essere umano non avrà mai finito né di imparare, né di "illuminare", tutto quello che apprenderà lo potrà insegnare a altri umanisti che vogliono conoscere quello che ancora non sanno.

Non è così facile però continuare ad imparare, perché la nostra pigrizia a volte non ci dà la possibilità di trovare le forze necessarie per assimilare nuove nozioni, a volte la nostra mente crede di essere satura e di non riuscire ad elaborare più nessun nuovo dato.

Visto che la via più facile è la convinzione che quello in cui noi pensiamo sia la verità assoluta, la ragione, allora cadiamo in un vicolo cieco. Per fortuna poi ci si accorge che non esiste niente di assoluto, e soltanto grazie anche alle religioni altrui il nostro cammino si può indirizzare verso una saggezza maggiore, così i nostri orizzonti sono pronti ad aprirsi nuovamente. In questo modo, la vita si trasforma in una continua ed importante lezione dove l'essere umano è sia maestro che allievo.

Oltre agli errori ortografici (*pigrizia*, *da* – verbo *dare* -, *allievo*), a qualche espressione troppo approssimativa (*il significato religione*, per "il termine", *sarà sempre una vita nel suo piccolo mondo*, per "condurrà", *indirizzare in*, in luogo di "verso") e ad alcune incertezze a livello di punteggiatura, notiamo che il tema è strutturato in molte frasi brevi, nelle prime sedici righe ne abbiamo contate 11, la maggior parte delle quali non va oltre il primo grado di subordinazione. Il tema ha ricevuto un voto insufficiente.

Si veda, a titolo di confronto, l'inizio di un altro tema (del 1995) nel quale l'allievo mostra di avere un buon dominio del sistema interpuntorio e ne fa largo uso, e ciò concorre sicuramente ad attribuire chiarezza al testo e a facilitarne la lettura. Gli permette altresì di costruire un discorso complesso, una catena relativamente lunga di dipendenti, con linearità e senza intoppi:

Non sono d'accordo con Braque: la sua affermazione mi lascia più di una perplessità. Io, come semplice fruitore di opere d'arte, non parlo da artista, come lui; tuttavia ritengo di poter dire la mia, se non altro perché, se lui nella sua attività artistica si pone dei fini, io posso almeno giudicare del risultato: non essendo più ignorante della maggior parte della gente, penso che la mia interpretazione di un'opera d'arte possa essere rappresentativa di quella dei più. Per quanto riguarda la scienza, penso di potere, da non scienziato, esprimere un'opinione altrettanto valida quanto quella di Braque.

I fenomeni che concorrono a fare di un tema un 'buon' tema sono diversi e concomitanti: bisogna anzitutto che vi sia un progetto, una struttura di fondo, un contenuto pianificato, un'idea chiara; in secondo luogo sono necessarie le parole giuste, un lessico appropriato e non solo: un lessico che, a seconda della situazione scrittoria e dei fini per i quali si scrive, sappia utilizzare il registro più confacente. È necessario, in terzo luogo, che vi siano elementi che leghino i componenti delle frasi e le frasi stesse e lo facciano soggiacendo ad alcune regole di coerenza testuale, sintattiche, di norma grammaticale (tra le quali l'uso corretto della punteggiatura). In caso contrario, anche se si utilizzano le parole giuste, il risultato non potrà che essere una serie di frasi accostate (come nel tema 7), ognuna esprimente un pensiero a sé stante, senza struttura e senza progettualità, che ricordano, come diceva una docente, i "pensierini delle scuole elementari".

8.

Tema di maturità 2000

Valutazione del docente: buono-molto buono

Titolo scelto: n. 2 “In questi ultimi anni sta crescendo il fenomeno dei bulletti che si aggirano non solo nei romanzi e nei film, ma anche per le strade o negli stadi, e addirittura invadono gli spazi scolastici. Vedete di descrivere il fenomeno e di rifletterci sopra.

“Viaggiare col bus è bello, ecologico e sicuro” stava scritto su un cartellone pubblicitario affisso ad un finestrino del mezzo pubblico, naturalmente bello, ecologico e sicuro, che mi stava portando a scuola. Assonnato dopo una lunga serata trascorsa in camera a ripassare i principali temi per la temuta verifica di fisica e dopo una breve e agitata nottata, il cartellone, in un primo momento, non catturò la mia attenzione. Il mio pensiero si trovava altrove, fluttuava negli abissi più profondi della mia materia grigia, disperatamente alla ricerca delle formule più utili e importanti.

Tutto d'un tratto il bus si fermò. Un nugolo di ragazzi urlanti, fra spintoni e insulti, varcò di corsa la soglia della porta di accesso per accaparrarsi i posti “migliori”, ossia quelli in fondo. Ricordi di prima giovinezza mi affiorarono alla mente, “eroiche” lotte passate mi fecero assalire da uno strano sentimento di nostalgia. Una volta partito il bus, il caos provocato dai ragazzi proseguì. Un bambino imprudente e ingenuo, sedutosi su un posto che a lui non spettava, infranse la rigida e consolidata regola di attribuire i posti “migliori” ai più “anziani”. Non passò che qualche decimo di secondo, quando un ragazzo alto e robusto, accortosi di tale affronto, si alzò dal suo “trono” personale (il posto “migliore”) per ristabilire l'ordine “naturale” che tanto sfacciatamente era stato sconvolto. Tra gli incitamenti dei compagni, l'“eroe” ammirato da tutti non spese molto tempo a cacciar via, con qualche minaccia, il povero bambino che, inconsapevolmente, aveva infranto “la Regola”. Portata a termine tale “giusta causa”, il ragazzo alto, orgoglioso, si rimise al suo posto. La scena mi risvegliò dal mio stato di apatia: qualcosa, una sorta di sentimento di ingiustizia, in me fremeva, tuttavia non intervenni. Così ritornai ai miei pensieri. Ben presto fui di nuovo destato dalle urla di un bambino che tre ragazzi più grandi stavano spingendo e insultando. Ne compresi subito l'incomprensibile motivo: il bambino era straniero. Ancora una volta si risvegliò in me un sentimento di ingiustizia, più forte di prima. Ancora una volta non ebbi il coraggio, la voglia di intervenire. Il bus finalmente si fermò, ponendo momentaneamente fine al calvario del bambino, che, in fretta e furia, tra lacrime e insulti, scappò cercando rifugio a scuola. Io scesi dal bus una fermata più tardi, arrabbiato con me stesso per non essere intervenuto, rattristato per il bambino che aveva subito le ingiuste prepotenze. Durante l'esperimento di fisica mi tornò alla mente il cartellone pubblicitario recante la scritta “Viaggiare col bus è bello, ecologico e sicuro”.

Episodi come questi potrebbero essere citati a caso. Accadono dovunque: a scuola, nei bus, negli stadi, per le strade. Il fenomeno del “bullismo” non risparmia niente e nessuno ed è ormai una triste realtà. Coinvolge soprattutto i giovani e i bambini, ma sarebbe riduttivo limitare il problema a queste fasce d'età. Lo dimostrano le frequenti manifestazioni di violenza nei confronti dei singoli negli stadi, nei bar, per le strade, che coinvolgono gli adulti. Ma cos'è esattamente il fenomeno del “bullismo”? Come si manifesta? Quali sono le sue cause e le sue conseguenze? A mio avviso è troppo facile attribuire la colpa, come sovente si tende a fare, esclusivamente alla televisione e ai giochi di computer violenti. Le radici del fenomeno, senza aver la pretesa di spiegarlo in modo scientifico e assoluto, stanno più in profondità e perciò è fondamentale non fermarsi alla superficie. Osservando gli episodi di soprusi, si può notare come questi colpiscano persone singole, molto spesso con caratteristiche particolari (il colore della pelle diverso, problemi fisici ...). Tra gli aggressori vi è invece, spesso e volentieri, un leader, un “boss” attorniato da gregari, che dirige le “operazioni”. Il sentimento di appartenenza ad un gruppo porta così a fare cose che altrimenti non si farebbero. Nella mia attività con i bambini, nelle colonie e nello sport, ma anche nella mia esperienza personale, ho notato che il fascino che il gruppo esercita sul singolo è notevole. Ci si sente partecipi di qualcosa, protagonisti, attori e non vittime. Tale sentimento acceca [sic] ogni rispetto nei confronti degli altri, delle persone escluse, per vari motivi, dal gruppo. Nasce così la convinzione (spesso inconscia) che, per divertirsi, bisogna avere delle vittime, in un meccanismo perverso che degenera in violenze sia fisiche, sia psicologiche. È proprio qui che risiede il nocciolo della questione: è necessario insegnare ai giovani a divertirsi insieme e non a scapito di qualcuno. È monotono dirlo, ma ancora una volta gioca un ruolo fondamentale l'educazione che, evidentemente, chiama in causa la famiglia e la scuola. Bisogna trasmettere ai giovani il rispetto per il prossimo, la tolleranza, la coscienza critica, il dialogo, e la consapevolezza dell'esistenza di altri individui aventi lo stesso diritto alla felicità. È un compito difficile, ne sono consapevole, ma solo così sarà possibile fare in modo che i giovani combattano per valori e cause meritevoli di sforzi e impegno, anziché per un posto “onorevole” sul bus.

Notiamo subito che il tema ha una struttura definita ed è diviso in due parti; c'è un progetto, c'è un'intenzione. Nella prima parte l'allievo racconta due episodi di soprusi a cui ha assistito, per poi parlare, nella seconda parte, del fenomeno in generale, cercando di capire le cause che stanno alla base dei comportamenti di giovani e adulti. La divisione tra prima e seconda parte è ribadita dalla ripresa della frase che apre la composizione: "Viaggiare col bus è bello, ecologico e sicuro". Esiste dunque il primo presupposto di cui si parlava in precedenza: un pensiero retrostante chiaro, un progetto di tema. La punteggiatura scandisce il ritmo dei pensieri, è usata in modo preciso e attento, nel rispetto delle regole sintattiche e a volte a fini espressivi. La lettura, di conseguenza, è scorrevole. Venendo agli aspetti linguistici notiamo una buona competenza lessicale (o, in altri termini, un uso appropriato – e a volte ricercato - delle parole: *affisso* per *appeso*, *assonnato* per *stanco*, *catturare l'attenzione* per *colpire*, *varcare la soglia della porta di accesso* per *salire sul bus*, *i ricordi affiorarono alla mente* e *non vennero*, *destato* per *svegliato*) – con le eccezioni *eroiche lotte mi fecero assalire da uno strano sentimento* e *È proprio qui che risiede il nocciolo della questione* – e una ricerca di stile alto, formale (lo stile, appunto, che ci si aspetta da un tema), come l'uso del passato remoto mantenuto in tutta la prima parte (visto che si parla di episodi accaduti nel passato), la posizione enclitica del pronome riflessivo con i participi assoluti *sedutosi*, *accortosi*. L'uso dell'avverbio *vi* e non *ci* in *Tra gli aggressori vi è invece*, qualche raddoppiamento aggettivale (*rigida e consolidata regola*, *un ragazzo alto e robusto*, *il ragazzo alto e orgoglioso*) e da ultimo l'uso del congiuntivo in una situazione in cui avremmo potuto aspettarci l'indicativo: *si può notare come questi colpiscono persone singole*.

Sono presenti, in altre parole, molti aspetti che fanno di un tema d'esame un 'buon tema', nel senso più tradizionale del termine.

L'ultimo esempio che proponiamo, a cinque anni di distanza da quello precedente, dimostra tuttavia che è possibile raggiungere un ottimo risultato anche non aderendo agli schemi tradizionali: il tema è emblematico, sia dal punto di vista linguistico-stilistico che da quello contenutistico; rappresenta un nuovo modo di avvicinarsi alla scrittura; un modo giovane e creativo che attinge liberamente dalla lingua parlata, spontanea, senza per questo risultare ibrido e goffo. Riceve un ottimo voto, probabilmente perché dimostra di saper usare la lingua e in questo caso "saper usare la lingua" non significa infarcirla di termini dotti, arcaici, di costruzioni marcate, di lessico altisonante, di rinchiuderla entro stretti schemi tradizionali, ma significa farne un uso coraggioso e uno strumento duttile che sappia esprimere al meglio il pensiero dello/della scrivente, come nell'ultimo tema che proponiamo in versione integrale:

9.

Tema di maturità 2005

Valutazione del docente: molto buono

Tema scelto: n. 2: Roberto Casati – Achille Varzi, Scelta obbligata, in "Semplicità insormontabili. 39 storie filosofiche"⁴²

⁴² Titolo: [...] Abbiamo scoperto che lei, signora Norma, ha esattamente le opinioni della maggioranza degli americani, proprio come il signor Müller immaginato da Asimov. Qualsiasi domanda le si faccia, lei risponde sempre come la maggioranza degli americani. Siamo pronti quindi al grande passo. Lei ci darà il risultato delle presidenziali ... Allora è pronta? Chi vincerà secondo lei?

“Che ne dici se oggi cambiamo un po’ il taglio?”
“Sì, due camere doppie per sette notti”
“Scusi, potrebbe aiutarmi per favore: sto cercando dei sandali in pelle.”
“Il concorrente eliminato che dovrà lasciare l’isola questa sera è ...”
“Posso farti una bella frangia e scalarteli dietro.”
“Allora: due camere doppie comunicanti, dal 19 luglio al 26, con mezza pensione; giusto?”
“No, li voglio molto più semplici, senza tutti questi sistemi di areazione”
“Sto per leggerti la domanda che potrebbe portarti a 16 mila Euro.”
“Un taglio un po’ originale”
“Perfetto se mi dà il suo indirizzo e-mail le mando la conferma”
“Non li abbiamo signora, ora vanno molto di moda questi modelli”
“A tra poco e... mi raccomando, non cambiate canale”

Sono uscita dal mio parrucchiere con in tasca 97 franchi in meno, ma con in testa un taglio decisamente originale. Camminavo a testa alta per mostrare a tutti il mio nuovo look. Già, ma ho fatto solo pochi metri con quell’aria orgogliosa: come avevo potuto illudermi che il mio fosse veramente un taglio originale e che sarei stata l’unica ad averlo? Leggevo negli occhi della ragazza che, dall’altra parte della strada, sfoggiava il suo taglio tanto originale quanto il mio, la mia stessa delusione.

Ogni tanto sento di volermi ribellare e mi dico: “Distinguiti, emergi dalla massa, differenziati: in mezzo a tutti coloro che portano una maglietta nera, indossane una rossa; in mezzo a tutti coloro che ridono, piangi; in mezzo a tutti coloro che guardano a destra, guarda a sinistra; in mezzo a tutti coloro che stanno in piedi, sdraiati”.

Ma tutto ciò sembra impossibile: c’è sempre qualcun altro che veste di rosso, c’è sempre qualcun altro che piange insieme a me, c’è sempre qualcuno che mi obbliga ad alzarmi se sono sdraiata.

Non ho un indirizzo e-mail. Chi l’ha detto che per poter andare al mare una settimana, bisogna per forza avere un computer? Insomma, non mi sembrava la fine del mondo: da quanto mi risulta la posta esiste ancora, o mi sbaglio? Ebbene sì, secondo quella signora mi stavo sbagliando.

Certo, avrei potuto darle l’indirizzo e-mail di mia zia o di un vicino, ma sarebbe stato come darle ragione; così ho deciso di cambiare albergo.

Ogni tanto lotto, non mi do per vinta, cerco di resistere alla pressione e, anche se qualcuno mi dice di alzarmi, io resto sdraiata o, al massimo, mi sposto e vado semplicemente a sdraiarmi da un’altra parte, ai piedi di qualcuno che mi accetta indipendentemente dal fatto che io stia in piedi o sdraiata.

Dopo aver passato in rassegna ben cinque negozi di scarpe finalmente stringevo nella mia mano destra un sacchetto: sandali in finta pelle, ma dotati del più avanzato sistema di areazione.

Ogni tanto, malgrado il mio impegno e i miei numerosi tentativi, mi trovo costretta ad adeguarmi. Spesso, anche se ti sforzi di trovare qualcuno che acconsenta di [corretto dal docente con ‘ad’] averti sdraiato accanto a lui, non ne trovi neanche uno e così, dopo decine e decine di richieste, ti dai per vinto e, contro voglia, ti alzi in piedi.

Canale 5: “chi vuol essere milionario”; Italia 1: “Zelig”; Rai2: “L’isola dei famosi”; TSI: “Spaccatredici”. “Giorgia, spegni quella tele” non vedi che ci sono solo reality show e quiz?

Ogni tanto mi capita di guardarmi e di accorgermi che la maglietta che indosso è metà rossa e metà nera, che non sono né sdraiata né in piedi, ma seduta. Sto facendo esattamente quello che fa la maggioranza, ma fortunatamente, a differenza di coloro che indossano la maglietta completamente nera, io sono cosciente di quello che sto facendo.

Quando comportarsi come la maggioranza, pensare come la maggioranza diventerà la quotidianità, la norma e non ci farò più caso allora, ma solo allora, vestirò di nero e starò ritta in piedi.

LEI: Aspetti un po’. Vuol dire che qualsiasi cosa io risponda adesso corrisponde all’opinione della maggioranza in questo stesso momento?”

UFFICIO: Esattamente.

[...]

LEI: (Piagnucola): Ma io non voglio che le mie opinioni siano identiche a quelle della maggioranza. Voglio essere originale!

UFFICIO: Aspetti che verifico ... Esatto! Questo è proprio quello che vuole la maggioranza dei cittadini!

Crediamo che i temi appena discussi costituiscano un buon materiale per sfatare una certa idea negativa che si ha circa le competenze scritte dei giovani o, quanto meno, per relativizzarla. Non crediamo che la situazione sia migliorata, e neanche che sia rimasta stabile (rispetto al 1965), e neppure che si tratti unicamente di una questione numerica o di composizione socio-culturale delle classi. È sicuramente in atto, da almeno trent'anni, un processo di osmosi tra parlato e scritto che si manifesta anche in un ambito tradizionalmente impermeabile a certi mutamenti (la scuola) e che investe tutti i settori della grammatica. Si tratta di un processo molto lento perché si scontra con un alto grado di codificazione (le regole della lingua scritta, la grammatica in senso classico e la tradizione scolastica), e che trova terreno fertile negli scritti meno sorvegliati dei giovani (appunti, diari, lettere, annotazioni) ma stenta ad attecchire in un contesto molto sorvegliato e normativo come è quello dell'esame di maturità. Abbiamo visto che molti fenomeni che caratterizzano i temi dell'ultimo decennio sono già presenti, benché in numero inferiore, a partire dagli anni '70; tracce di oralità - ma anche di un diverso modo di interpretare e considerare la scrittura - che col passare degli anni si fanno più profonde.

Si può quindi prendere nota del fatto che i giovani hanno anche e ancora una certa competenza delle varietà di prestigio e della norma alta (come dimostra il fatto che molti di loro se ne sanno servire per scritti scolastici che ne esigono l'uso). Il fatto che in altri contesti usino varietà di lingua più rilassate (o più innovative) è un altro discorso.

Conclusioni

Allo scopo di verificare la tipologia e la portata dei mutamenti nelle abilità scritte dei maturandi, nel quarto capitolo abbiamo documentato, lungo l'asse temporale, classiche situazioni di trasgressione delle regole grammaticali e testuali ma anche classiche situazioni di rispettosa osservanza delle stesse. Abbiamo voluto proporre un'interpretazione larga della "scrittura di maturità" che, attenendosi nel modo più obiettivo possibile ai dati rilevati mediante lo spoglio dei temi, portasse a individuare, sia pure all'interno di un campione ridotto, i principali tratti, orientamenti, abitudini, mutamenti, dell'italiano scritto dei temi⁴³ di maturità.

Quali sono, dunque, i mutamenti avvenuti nel modo di scrivere dei liceali? Il *corpus* su cui si basa la nostra ricerca ci permette di arrivare a conclusioni diverse che possono apparire più o meno ovvie, anche a seconda del periodo considerato. Ovvio, per esempio, è la constatazione che c'è un forte divario tra le scelte lessicali dei temi di fine '800 e quelli scritti dal 1965 in avanti, così come è notevole in generale (a livello sintattico, morfologico, ortografico) la differenza tra i temi scritti nei due secoli. Per ciò che riguarda gli ultimi 40 anni, invece, il discorso si fa più complicato e le differenze sono molto meno evidenti. Tra le constatazioni meno ovvie – ma pur già segnalate a metà degli anni '80⁴⁴ – vi è la diminuzione del numero assoluto dei verbi utilizzati e una chiara polarizzazione attorno all'uso dell'indicativo presente. Allo stesso tempo, però, viene conservato ed utilizzato, durante tutto il quarantennio, un tempo come il passato remoto. Crediamo che all'interno dei temi scritti dagli allievi coesistano due tendenze apparentemente opposte: una tradizionale, l'altra innovativa. La tendenza tradizionale è rappresentata da fenomeni come l'uso del passato remoto o dei pronomi personali *egli/ella/esso/essa*, da talune costruzioni sintattiche (tipicamente le inversioni per fini stilistici dei costituenti di una frase), da scelte lessicali marcate per registro alto. Quella innovativa si manifesta invece nell'uso di una lingua svincolata dalla norma tradizionale, una lingua meno rigidamente (o solo minimamente) rispettosa delle regole proprie del codice scritto e più vicina al parlato, senza per questo risultare scorretta. In questo caso, come nell'ultimo tema che abbiamo discusso (n. 9), la forma verbale predominante è il presente indicativo, così come presenti, attuali, quotidiani, personali, sono gli argomenti di cui tratta. Si fa ampio uso del discorso interrogativo diretto (che risponde tra l'altro alle reali necessità di un allievo di 18 anni: porsi e porre delle domande) e l'abilità consiste proprio nel riuscire ad esprimersi per iscritto attingendo ad un repertorio lessicale adeguato, e non facendo ricorso ad artifici retorici o termini desueti che risulterebbero fuori contesto.

Trovare un compromesso tra le due forze dominanti, che abbiamo identificato come 'tradizione' e 'innovazione', non è un compito facile. Tradizione e innovazione possono avere entrambe esiti linguistici positivi o negativi, a seconda di quanto si conoscano e si riescano a gestire i sistemi e le loro regole. Se l'allievo vuole scrivere rispettando gli schemi tradizionali senza averne il necessario dominio, il risultato è goffo e stridente (ne abbiamo visto qualche esempio): inserisce vocaboli ricercati e altisonanti nel contesto sbagliato o ne fa un uso errato *tout court* (come nel caso di *accondiscendo con Onofri*, tanto per citarne uno). Utilizza il passato remoto laddove le regole grammaticali prevedrebbero il passato prossimo e non riesce a mantenere una logica

⁴³ A proposito del genere testuale, su cui qui non ci si è soffermati (e per cui si rimanda, almeno, a Serafini 1991), va detto che lo svantaggio del tema come testo è che esso non è applicabile a situazioni concrete e il suo grado di informatività è pressoché nullo, vista l'artificialità della situazione comunicativa (cfr. Stefinlongo 2002).

⁴⁴ Come tendenze dell'*italiano dell'uso medio* in Sabatini (1985) e dell'*italiano neo-standard* in Berruto (1987).

consequenzialità tra i tempi verbali; cerca di formare periodi lunghi e complessi senza riuscire a mantenere il filo del discorso, ecc. In altre parole usa quelli che identifica come gli elementi della migliore tradizione letteraria e scrittoria ma ne ignora le regole intrinseche fallendo così nel tentativo di produrre un 'buon' testo, che rispetti gli schemi classici.

Viceversa, se l'allievo opta per uno stile innovativo, che è essenzialmente quello 'non tradizionale', il rischio è quello di non conoscerne o riconoscerne i limiti e di produrre un testo che imiti in tutto e per tutto il parlato, la lingua orale quotidiana (con conseguenze quali il mancato rispetto delle regole interpuntorie, l'uso dell'indicativo al posto del congiuntivo, la mancanza di progettualità del discorso che genera accordi devianti, ecc.). L'exasperazione della funzione espressiva del linguaggio, il cui obiettivo principale è quello di mettere in primo piano il punto di vista dello scrivente, il suo vissuto, le sue esperienze, ha ovvie conseguenze sul piano linguistico, prime tra queste le costruzioni sintatticamente marcate, come le dislocazioni e le frasi scisse, il cui scopo è proprio quello di dare rilievo informativo a quanto si scrive ma che se mal usate creano testi disomogenei.

Ci sembra si possa parlare di una diffusa confusione, non solo fra i registri e i generi testuali ma fra ciò che ci si aspetta dall'allievo durante il tema di maturità e le sue reali abilità, tra ciò che impone la tradizione scolastica e le tendenze attuali della lingua italiana, tra scritto e parlato, tra scrittura funzionale ed espressiva⁴⁵ e non da ultimo tra le molte modalità di scrittura: si è ampliato il senso stesso del verbo *scrivere*; non più solo *a mano* (un tempo l'unico modo possibile), ma *a macchina* e poi *con il computer* e negli ultimi lustri anche *con il telefonino*. Queste diverse modalità di scrittura, per le loro caratteristiche intrinseche, non possono utilizzare le stesse regole della lingua scritta tradizionale, e si vedono per così dire costrette a violarle, per poi ri-definirle e trovare un loro spazio all'interno del sistema scrittura. Il problema si pone quando all'allievo viene chiesto di dimostrare le proprie capacità producendo un testo scritto di tipo tradizionale (il tema, appunto) mediante una lingua che nel frattempo ha ri-definito (e continua a ridefinire) alcune regole. Questo nuovo tipo di scrittura, molto più legato al presente, all'attuale, tendenzialmente più rivolto al sé, all'intimo e all'emotivo è il principale responsabile di alcune delle caratteristiche linguistiche che incontriamo nei testi: dai già citati costrutti sintatticamente marcati, alla riduzione della gamma di tempi verbali utilizzati, all'uso di particelle discorsive. Per non parlare del contenuto.

Il periodo di tempo considerato in questa analisi, e in particolare gli ultimi due decenni, sembra rappresentare una fase di transizione in cui si stanno definendo nuove regole e nuove modalità di scrittura che devono far fronte al peso non indifferente della tradizione scolastica. La difficoltà – sia da parte di chi scrive che da parte di chi legge (e corregge) - consiste nel trovare una soluzione di lingua alta, formale, che non sia esattamente uguale alla quotidianità o condizionata fortemente da quest'ultima ma che non sia nemmeno la semplice adozione della tradizione.

⁴⁵ Se compariamo i temi del 1965 con quelli dell'ultimo decennio, non possiamo non notare un atteggiamento di chiusura o di evitamento dei giovani d'oggi nei confronti di problemi sociali, esistenziali e culturali, temi abbondantemente frequentati, invece, dalle generazioni precedenti.

Bibliografia

- Benincà, Paola [et al.], 1974, *Italiano standard o italiano scolastico?*, in: “Dal dialetto alla lingua. Atti del IX Convegno per gli Studi Dialettali Italiani (Lecce, 28 settembre – 1 ottobre 1972)”, Pisa, Pacini, pp. 19-39.
- Berretta, Monica, 1993, *Morfologia*, in: Alberto A. Sobrero (a cura di), “Introduzione all’italiano contemporaneo. Le strutture”, Bari, Laterza, pp. 193-245.
- Berretta, Monica, 1994, *Ordini marcati dei costituenti di frase in italiano. La frase scissa*, in: “Vox Romanica” 53, pp. 79-105.
- Berruto, Gaetano, 1985, “*Dislocazioni a sinistra*” e “*grammatica dell’italiano parlato*”, in A. Franchi De Bellis, L. M. Savoia (a c. di), “Sintassi e morfologia della lingua italiana d’uso”, Roma, Bulzoni.
- Berruto, Gaetano, 1985a, *Per una caratterizzazione del parlato: l’italiano parlato ha un’altra grammatica?*, in: G. Holtus, E. Radtke (eds.), “Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart”, Tübingen, Narr, pp. 120-153.
- Berruto, Gaetano, 1987, *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*, Roma, Nuova Italia Scientifica.
- Casoni, Matteo (ricerca in corso presso l’Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Bellinzona), *DG-TI. La lingua di sms, chat, blog e guestbook nella Svizzera italiana*.
- Chiantera, Angela, 1986, *Alle origini della punteggiatura*, in: “Italiano e Oltre”, I (1986), N. 4, pp. 149-152.
- Chiesa, Virgilio, 1954, *Il liceo cantonale di Lugano. Profilo storico*, Bellinzona, Grassi.
- DISC – Dizionario italiano Sabatini Coletti, 1997.
- Ferrari, Angela, 1997, *Quando il punto spezza la sintassi*, in: “Nuova secondaria”, Vol. 15, N. 1(1997-1998), pp. 47-55.
- Halliday, Michael A. K., 1992, *Lingua parlata e lingua scritta*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lala, Letizia, 2006, *Gli introduttori della relativa “giustapposta”*, in “Cenobio”, A. 55 (2006), n. 3, pp. 249-259.
- Lanzotti, Paolo, 1997, *Davanti ai testi tridimensionali*, in, “Italiano e Oltre”, XII (1997), N. 3, pp. 138-143.
- Manzotti, Emilio, 1990, *Forme della scrittura nella scuola: una tipologia ragionata*, in, “Nuova secondaria”, Vol. 7, N. 8 (1990), pp. 25-42.
- Mortara Garavelli, Bice, 1986, *La punteggiatura tra scritto e parlato*, in: “Italiano e Oltre”, I (1986), N. 4, pp. 154-158.
- Mortara Garavelli, Bice, 1999, *Costruire un testo: la punteggiatura*, in: “Italiano e Oltre”, XIV (1999), N. 5, pp. 204-210.
- Mortara Garavelli, Bice, 2004, *Prontuario di punteggiatura*, Roma-Bari, Laterza.
- Ong, Walter, 1986, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino.

Orletti, Franca (a c. di), 2004, *Scrittura e nuovi media. Dalle conversazioni in rete alla Web usabilità*, Roma, Carocci.

Pandolfi, Elena Maria, 2006, *Misurare la regionalità. Uno studio quantitativo su regionalismi e forestierismi nell'italiano parlato nel Canton Ticino*, Bellinzona, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.

Patocchi, Claudia (a c. di), 2005, *Liberi tutti! Storie sottobanco: scrivere e narrare a scuola*, Bellinzona, Casagrande.

Pistolessi, E., 2004, *Il parlar spedito: l'italiano di chat, e-mail e SMS*, Padova, Esedra.

Ricci, Claudia, 2006, *Il lessico. I segnali discorsivi e le ripetizioni lessicali nel parlato e nello scritto*, in, "Cenobio", A. 55 (2006), n. 3, pp. 250-260.

Sabatini, F., 1985, *L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, in G. Holtus – E. Radtke (a cura di), "Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart", Tübingen, Gunter Narr, pp. 154-184.

Serafini, Maria Teresa, 1991, *Come si fa un tema in classe*, Milano, Bompiani.

Serianni, Luca (con la collaborazione di A. Castelveccchi), 1989, *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, Torino, Utet.

Stefinlongo, Antonella, 2002, *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura delle nuove generazioni*, Roma, Aracne.