
Qualche osservazione sociolinguistica sulle prove INVALSI

Emanuele Miola

Università di Bologna

emanuele.miola@unibo.it

Abstract

Il contributo mette a tema le INVALSI, indagando, dalla specola di osservazione del sociolinguista, specialmente le prove di italiano proposte nel torno di anni scolastici che va dal 2016/17 al 2018/19. Si discute in prima battuta quale spazio sia dedicato alla sociolinguistica nelle Indicazioni nazionali delle INVALSI, ritrovando richiami alla dimensione della variazione della lingua, in particolare per quanto riguarda il livello di analisi del lessico. Si prendono quindi in esame le prove effettivamente somministrate a scolare e scolari delle scuole primarie e secondarie di primo grado: si dà qualche saggio della ‘lingua delle INVALSI’, si esaminano alcuni tratti notevoli di questa varietà e, infine, analizzando alcune domande di stampo sociolinguistico che si incontrano nei test, si osserva in che modo la variazione è presente e in che modo è verificata nelle prove.

1. Introduzione

Lo scopo che si prefigge questo contributo è guardare, almeno cursoriamente, ai testi dell’Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell’Istruzione (cioè delle INVALSI) attraverso la lente della sociolinguistica. Ci appelleremo alla sociolinguistica principalmente per provare a vedere che varietà ‘parlano’ le prove che vengono somministrate agli studenti nel passaggio da un ordine di scuola all’altro o da una classe all’altra. In buona sostanza, dunque, questa indagine potrebbe valere anche da banco di prova per valutare quale sia la varietà di lingua a cui i nostri studenti siano abituati come lingua di prestigio, insegnata dalle grammatiche e nelle aule di scuola, non sanzionata e anzi usata nei test di verifica: insomma, forse un po’ per approssimazione, la varietà standard della nostra lingua (Ammon 1986; Berruto 2007; Berruto 2012: 70–73).¹

È già così, perciò, evidente che la specola di osservazione della sociolinguistica può essere utile, nell’economia di una discussione sulle INVALSI, per almeno per due motivi.

¹ Primi sondaggi volti a saggiare il rapporto tra norma prescrittiva e norma interiorizzata per quanto riguarda l’italiano degli studenti e dei parlanti nativi, quindi volti anche a saggiare in certa misura la norma ‘trasmessa’ dalla scuola dell’obbligo, si possono leggere in Grandi (2018) e in Ondelli & Romanini (2018).

Tanto per cominciare, perché la scuola ha il compito, tra gli altri o forse *primus inter pares*, di fornire ai ragazzi gli strumenti che permettano loro di orientarsi nella vita della loro società. Per questo sarebbe necessaria una tensione, per dirla con Tullio De Mauro e con le sue *Dieci tesi*,² allo “sviluppo delle capacità linguistiche nel loro insieme [...] rispettoso ma non succubo” della varietà linguistica, ovvero delle diverse lingue e varietà di lingua, che possono essere oggi nelle orecchie degli studenti, oppure di fronte ai loro occhi. In secondo luogo, poi, perché, come accennato poco fa, un’indagine condotta con l’occhio del sociolinguista ci può aiutare a raffinare le nostre conoscenze su quale sia la varietà di lingua che mediamente gli italiani, o almeno quelli che frequentano le scuole, oggi vedono, leggono e, quindi, riconoscono come standard, ovvero come varietà verso cui tendere nella comunicazione di alta o media formalità.

Insomma, per fare scuola oggi non si deve soltanto avere ben presente quali lingue sono disponibili agli studenti e quindi quali ha senso trattare in classe o considerare quando si fa lezione;³ ma anche aver presente e insegnare, se necessario, a comprendere e a decrittare la varietà che adopera nelle circolari, nei testi scolastici e, infine, nelle prove di ammissione alle classi superiori. In definitiva, poi, l’insegnante deve avere ben chiaro quanto questa o queste varietà si discostino da quella usuale, cioè usata più di frequente nella vita quotidiana, per gli studenti, per i parlanti in genere.

2. Lo spazio della sociolinguistica nelle *Indicazioni nazionali*

Prima di verificare se e in che modo i testi delle INVALSI tengano conto della sociolinguistica e dei problemi ad essa connessi, e se e in che modo interrogino le competenze sociolinguistiche degli scolari, mi sembra utile richiamare quale spazio sia destinato alla sociolinguistica secondo le direttive curriculari per la scuola. Si prendano dunque a esempio le *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione* (da adesso in poi, e in bibliografia, solo *Indicazioni*). È chiaro che per questi ordini scolastici le competenze in uscita non potranno essere estremamente raffinate, ma tuttavia le formulazioni del Ministero, quantomeno tra le righe, cioè pur senza nominarli direttamente, toccano aspetti che richiamano la diversità linguistica e i quattro canonici assi di variazione sociolinguistica.

Pare un chiaro riferimento alla *varietas linguarum* e alla dimensione diafasica quanto si legge a p. 36 delle *Indicazioni*:

Nel nostro paese l’apprendimento della lingua avviene oggi in uno spazio antropologico caratterizzato da una varietà di elementi: la persistenza, anche se quanto mai ineguale e diversificata, della dialettologia; la ricchezza e la varietà delle lingue minoritarie; la compresenza di più lingue di tutto il mondo; la presenza infine dell’italiano parlato e scritto con livelli assai diversi di padronanza e con marcate varianti regionali. Tutto questo comporta che nell’esperienza di molti bambini e ragazzi l’italiano rappresenti una seconda lingua.

Io sarei addirittura più categorico: se l’occorrenza di *italiano* nell’ultima frase della citazione si riferisce all’*italiano standard*, allora per ogni bambino o ragazzo – salvo rare eccezioni – questo rappresenta almeno in parte una seconda lingua (oppure una varietà

² Se ne veda ora l’edizione con commento a cura di Loiero & Lugarini (2019).

³ Il lettore interessato a una panoramica in questo merito potrà consultare Fiorentini et al. (2020).

non nativa della propria lingua). Nessuno infatti nasce parlante della varietà standard di una lingua: nel caso italiano, “in pratica tutti gli italofoeni [hanno] imparato l’italiano standard propriamente detto (la varietà scolastica a base ‘fiorentina’ emendata) [...] attraverso l’educazione scolastica, e non nella socializzazione primaria” (Berruto 2003: 4). Ciò che al giorno d’oggi i bambini e i ragazzi apprendono nell’interazione con i genitori e con i loro pari è un italiano, parlato, che ha piccole o grandi differenze rispetto allo standard scolastico, dal punto di vista della pronuncia e del lessico, sì, ma talvolta anche della morfosintassi. L’insegnante deve essere cosciente che nelle consegne degli esercizi e sui libri di testo in genere viene adoperata quella che per tutti i ragazzi potrebbe essere in buona sostanza assimilabile a una L2.

La variazione diafasica, nelle *Indicazioni*, è anche occhieggiata in formulazioni quali “l’esperienza dei diversi usi della lingua”; “un’ampia gamma di testi appartenenti ai vari tipi e forme testuali” che si consiglia di leggere; “le potenzialità espressive della lingua italiana” che gli studenti devono esperire.

L’accento sociolinguistico sembra posto tuttavia specialmente sul lessico, come si legge a p. 38:

Data la grande importanza della comprensione e dell’uso attivo del lessico, il primo compito dell’insegnante è proprio quello di rendersi conto, attraverso attività anche ludiche e creative, della consistenza e tipologia (varietà) del patrimonio lessicale di ognuno. [...] Infatti l’uso del lessico, a seconda delle discipline, dei destinatari, delle situazioni comunicative e dei mezzi utilizzati per l’espressione orale e quella scritta richiede lo sviluppo di conoscenze, capacità di selezione e adeguatezza ai contesti. [...] Va, in questo senso, tenuta in considerazione la ricchezza delle espressioni locali, «di strada», gergali e dei molti modi di dire legati alle esperienze, che spesso racchiudono un senso identitario e capacità narrative e che rappresentano un bagaglio attraverso il quale ampliare l’espressione anche in italiano corretto.

Ritorna qui, oltre a *varietà* (anche se usato in un senso che non corrisponde a quello del tecnicismo della sociolinguistica, che ricorre però subito dopo, a p. 39), l’idea che sia importante padroneggiare adeguatamente situazioni e contesti comunicativi, così come l’espressione orale e quella scritta, e non mi pare assente neppure un cenno alla dimensione diastratica, nelle ultime righe del passo citato sopra. Tutto questo bagaglio di conoscenze serve principalmente ad orientare l’espressione in italiano *corretto*, termine qui adoperato come sinonimo di standard, che si legge poco oltre.

Come traguardo sociolinguistico le *Indicazioni* propongono la possibilità che lo scolaro “riconosc[a] che le diverse scelte linguistiche sono correlate alla varietà di situazioni comunicative” e che sia “consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo)” (p. 40). Per quanto riguarda gli obiettivi, ha sapore sociolinguistico quello della terza classe della scuola primaria: “Confrontare testi per coglierne alcune caratteristiche specifiche (ad es. maggiore o minore efficacia comunicativa, differenze tra testo orale e testo scritto, ecc.)” (p. 41), cui si aggiunge in quinta la capacità di adattare il lessico “ai destinatari, alle situazioni” e “alla forma testuale scelta” (p. 42).

Per gettare uno sguardo oltre la scuola elementare, sarà richiesto poco altro di specificamente sociolinguistico in terza media: possiamo citare i traguardi relativi alla conoscenza dei registri informale e formale e il riconoscimento, all’interno del repertorio linguistico, del “rapporto tra varietà linguistiche/lingue diverse (plurilinguismo) e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo” (p. 43). Come obiettivo per l’ultima

classe della secondaria di primo grado, oltre al “[r]ealizzare scelte lessicali adeguate in base alla situazione comunicativa, agli interlocutori e al tipo di testo”, ancora improntato solo sul lessico, si trova anche quello di “stabilire relazioni tra situazioni di comunicazione, interlocutori e registri linguistici; tra campi di discorso, forme di testo, lessico specialistico” (p. 45).

Siamo di fronte a obiettivi e traguardi sociolinguisticamente ambiziosi, a giudicare dalla competenza sociolinguistica dimostrata poi dagli studenti universitari, per esempio dalle matricole con cui sono, per ragioni di lavoro, a contatto. Questa mia personale e impressionistica opinione sembra corroborata da ricerche specifiche anche recenti, come Cacchione & Rossi (2016).

Che cosa si propongono di saggiare, dal punto di vista sociolinguistico, le INVALSI? Iniziamo dando uno sguardo al *Quadro di Riferimento delle prove INVALSI di Italiano* (da adesso in avanti, e in bibliografia, QdR). Le conoscenze sociolinguistiche vengono qui addirittura menzionate direttamente, quando si parla delle competenze di letto-scrittura e in particolare della competenza lessicale esplicita (p. 5, corsivo mio):

la competenza lessicale esplicita comprende la capacità di motivare l’appropriatezza e la correttezza delle scelte lessicali e di esplicitare il significato di una parola o di un’espressione, o di una sua particolare accezione in rapporto ad altre, anche quando queste sono slegate da un contesto, e di analizzare le scelte lessicali facendo appello alle proprie conoscenze linguistiche (ad esempio morfologiche, etimologiche, *sociolinguistiche*, ecc.).

È sempre sul lessico, mi pare, che il quadro di riferimento insiste, ed è quindi ancora nel solo lessico che il QdR rischia di relegare la sociolinguistica: così anche a p. 3, quando si fa appello a due concetti centrali della diafasia come quello di linguaggio specialistico e di registro, le formulazioni “comprendere il significato di parole afferenti a lessici specialistici (per esempio scientifico, economico, artistico, ecc.)” e “riconoscere l’appartenenza di parole a determinati registri” trattano pur sempre soltanto di “lessico” e di “parole”. Tuttavia, per quanto fugace, qualche richiamo al registro e allo stile c’è anche quando si parla di dimensione pragmatica, e quando si approfondisce la dimensione grammaticale viene fatto un cenno alla comprensione del “significato dell’ordine ‘marcato’ – cioè differente dalla convenzione abituale (soggetto, verbo, complementi) – delle parole nella frase” (p. 4), un significato che, oltre ad avere risvolti evidenti nell’organizzazione pragmatico-informativa, non può essere del tutto dissociato dalla dimensione sociale dell’italiano.

La sociolinguistica, in un certo senso, esula dai livelli di analisi tradizionali, perché li può toccare e inglobare facilmente tutti, quindi non è facile, almeno per me, dire come possa essere adeguatamente inserita nei programmi scolastici e verificata proficuamente da prove del tipo delle INVALSI.⁴ Né mi è possibile ora suggerire una linea di progressione lungo i vari gradi d’istruzione che possa valere da percorso utile per stimolare l’attenzione dei ragazzi su fatti linguistici che si legano a fatti sociali come le diverse varietà geografiche di italiano, l’ambito formale o informale, il plurilinguismo.

⁴ Ma sul perché sia proficuo inserirla e sui limiti dei percorsi di educazione linguistica che la trascurino ha scritto Berruto (1976), (1977a), (1977b) e (1979), pur in un contesto sociale e linguistico profondamente diverso da quello odierno. Per alcune proposte didattiche atte a insegnare la variabilità sociolinguistica, cfr. Berruto et al. (1976) e, in anni più recenti, Andorno et al. (2003); Baratto et al. (2017) e Favata & Tronci (2019). Le risposte aperte fornite alle INVALSI dagli studenti delle terze medie del 2017/18 sono studiate in ottica variazionistica da Leonetti & Viale (2020).

Posso, più modestamente, provare ad osservare che cosa effettivamente di sociolinguistico venga interrogato dalle prove INVALSI, e ‘che lingua fa’ nelle prove INVALSI, riprendendo una formula che è tornata in voga tra letterati e linguisti qualche anno fa, e che carsicamente riaffiora sulle riviste, nei libri e nelle altre pubblicazioni a tema.⁵

3. Che lingua fa nelle INVALSI?

Il campione dell’indagine è piuttosto sommario. Ho infatti preso in esame solamente i testi delle prove INVALSI di italiano somministrati nell’arco di tempo che va dall’anno scolastico 2016/17 al 2018/19 nelle scuole primarie e nella secondaria di primo grado. È un campione certo non amplissimo, dal quale tuttavia spero possa scaturire qualche considerazione non inutile.

3.1 L’italiano delle INVALSI

Quanto alla varietà di italiano che si legge nelle prove, si dirà, innanzitutto, che le variazioni di registro dovute ai diversi tipi di testo somministrato possono essere avvertite, probabilmente, anche dagli stessi studenti, che vi riconosceranno testi narrativi, da una parte, e testi più espositivi, dall’altra. In questo modo i ragazzi sono messi fin da subito, o almeno fin dalla preparazione alle prove che si fa a scuola, di fronte alla multiformità della norma e alla variabilità della lingua.

La marcatezza diatopica dei testi narrativi è spesso evidente. Nella prova per la quinta elementare del 2018/19, si incontra, per esempio, il regionalismo *babbo*. Non soltanto questa parola è presente nel brano tolto da *L’uomo nero e la bicicletta blu* di Baldini, ma compare anche in una domanda del test e pur trovandosi sempre vicino a “nonno”, con cui condivide il campo semantico, non è oggetto di nessuna spiegazione: non si fa cenno, insomma, al fatto che *babbo* è di uso comune, come voce per indicare il genitore, solo in area toscana, mentre nel resto della Penisola, tanto al nord quanto al sud e specialmente nei grandi centri, il suo impiego si è fortemente ridotto di fronte all’avanzata del sinonimo *papà*.⁶

Tra i materiali di accompagnamento della stessa prova, invece, viene discusso il termine *cocomero*:

⁵ Qualche esempio recente di riemersione si legge nei titoli di Antonelli (2016) e Berruto (2013). Il conio pare essere di Pasolini, del marzo 1965.

⁶ Sacche di resistenza di *babbo*, che nel gergo giovanile ha preso a significare anche ‘stupido’, ‘sciocco’ (cfr. Ambrogio & Casalegno 2004: s.v. babbo), si trovano p. es. in Sardegna, nel Mantovano, nella Tuscia. Sulla questione si trovano accenni *passim* nella raccolta curata da Nesi (2013).

In questo testo si parla di cocomeri. Siccome tu potresti essere abituato a chiamare il cocomero con un altro nome, sotto trovi un'immagine del cocomero del racconto e altri due nomi con cui può essere chiamato.

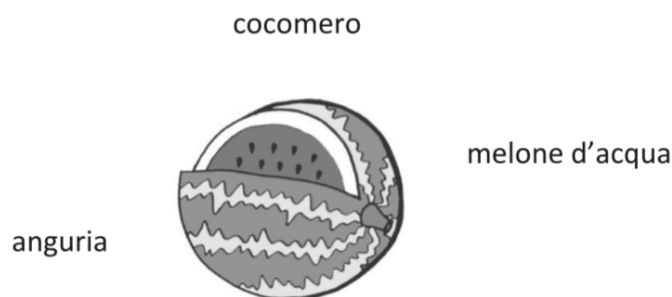


Figura 1. Da 2019, 05, materiali di accompagnamento al testo A.⁷

Si sa, quindi, la capacità del bambino e del ragazzo di comprendere un caso di geosinonimia, peraltro abbastanza noto. Il momento del test diventa quindi anche un momento in cui si scopre (o si riscopre nel migliore dei casi) la diversità dell'italiano nelle sue varietà macroregionali. Il materiale di accompagnamento serve ai quei parlanti che non siano toscani o non siano dell'Italia centrale, secondo quanto ci rivelano i dati della prima inchiesta dell'ALIQUOT.

C'è da sperare che i ragazzi abbiano già capito come gestire situazioni simili, in quanto potrebbero anche essere disorientati, almeno di primo acchito, da un brano in cui il frutto, che riveste un ruolo centrale, in una delle scene porta un nome che non è immediatamente perspicuo a chi non sia nelle aree in cui questo termine è in uso.

Come *babbo* e *cocomero* rimandano a un italiano regionale toscano o centrale, è notevole anche l'impiego fisso del passato remoto, che forse tanti scolari delle regioni del nord scoprono e adoperano solo nella scuola e certamente per tradizione scolastica.

Per passare a fatti che non correlano più con la diatopia, ma con caratterizzazioni sociolinguistiche diverse, negli stessi testi narrativi menzionati poc'anzi sono frequenti i casi di dislocazione e di frasi sintatticamente marcate, senza che sia fatto cenno alcuno alle particolarità informative di queste strutture. Ancora nella prova per la quinta classe elementare 2018/19 si incontrano casi come quelli mostrati negli esempi (1)-(3):

- (1) 2019, 05, testo A
 - *Cosa è successo?*
 - *Stanotte ci hanno rubato dei polli.*
- (2) 2019, 05, A1
 - Il racconto si apre con la scena in cui il protagonista e Francesco vedono la macchina dei carabinieri (da riga 1 a riga 11).*

⁷ Da qui in avanti, quando necessario le prove INVALSI verranno citate con l'abbreviazione consueta, che indica in successione l'anno di somministrazione, il livello (quelli che ci riguardano sono 05, per la quinta primaria, e 08, per la terza secondaria di primo grado), la domanda o la sezione in questione.

*In base al racconto, **che cosa** può aver pensato il protagonista alla vista della macchina dei carabinieri?*

- (3) 2019, 05, A12
“Cosa è successo?” (riga 21) chiede il protagonista alla mamma. Con questa domanda si inizia a raccontare ciò che è accaduto a casa del protagonista mentre lui non c’era.

Vi si apprezza la disinvolta alternanza delle forme del pronome interrogativo “neutro” che sono però marche sociolinguistiche forti: *cosa*, da solo, è neo-standard, di contro allo standard (in specie, scolastico) *che cosa*. Generalmente nelle consegne e nelle domande della prova si impiega la seconda forma, ma il quesito posto nell’esempio (3) interroga proprio il “Cosa è successo?” presente nel testo.⁸

Nel test per la quinta elementare dell’anno precedente possiamo trovare casi di glossatura o spiegazione del lessico più ricercato tramite il trattino (-) seguito da un altro nome, che del primo può dirsi sinonimo: come in *situazione-problema* (2018, 05, A1), *espediente-trucco* (2018, 05, A17), ecc.;⁹ e casi di superfetazione di aggettivi possessivi nelle domande o nelle consegne degli esercizi, o negli esempi (4)-(6):

- (4) 2018, 05, A1
*Alessandro ha paura del **su**o maestro.*
- (5) 2018, 05, A2
*Ad esempio un cambiamento è: Alessandro riesce a suonare bene il **su**o violino.*
- (6) 2018, 05, A10
*Mostrare che Alessandro rifiuta di fare i compiti che gli dà il **su**o maestro.*

Si noti che in nessun caso il *maestro* o il *violino* di Alessandro possono essere confusi con altri maestri o altri strumenti menzionati nel discorso, quindi specificare con l’aggettivo possessivo non è necessario. Sembra che si faccia sentire qui interferenza dell’inglese, nel cui standard si avrebbe per esempio *Alessandro plays his violin well*. Se non è, perciò, solo ed esclusivamente un tratto del doppiaggese che sta entrando anche nello standard italiano, il *su*o degli esempi (4)-(6) è forse dovuto alla volontà di essere tanto chiari, fino a risultare ridondanti e quasi didascalici, nelle domande INVALSI, con l’effetto di elevare di registro, fino a quelli più sorvegliati, un tratto ancora non-standard, come questo.

Sempre a motivi di didascalismo può essere ascritto l’uso abnorme dei dispositivi di strutture marcate dal punto di vista informativo, come nel caso dell’esercizio in Figura 2:

⁸ E si noti in questo stesso quesito l’impiego di *ciò che*, tratto standard letterario rispetto al neo-standard *quello che* (v. Sabatini 1985: 158).

⁹ Sul piano teorico, questi si potrebbero anche ritenere esempi di composti NN in cui il primo termine è immediatamente giustapposto al secondo, che funziona da aggettivo, e in cui i due termini sono legati da un legame implicito equivalente a una relativa appositiva (molto frequenti nel neo-standard, cfr. Berruto 2012: 90). Si tratta tuttavia di un tipo di grafia ben poco attestata in italiano. *Espediente-trucco* potrebbe essere trattato come un binomio contestualizzato (Masini 2006), che si presenta però, rispetto ai casi prototipici di questa categoria, collegato senza congiunzione. La resa grafica con il trattino è tuttavia ben poco attestata in italiano (dove prevale semmai l’impiego del segno interpuntivo di barra obliqua, cfr. Fiorentini & Miola 2020).

RAGIONI	ESIGENZE		
	VUOLE ESERCITARSI	È <u>DAL CINESE</u> CHE VUOLE ESERCITARSI	È <u>IN SEGRETO</u> CHE VUOLE ESERCITARSI
a) Non vuole far sapere a nessuno dei suoi trucchi. È UNA RAGIONE PER CUI...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Il vecchio cinese lo ha aiutato fin dall'inizio. È UNA RAGIONE PER CUI...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Vuole farcela da solo. È UNA RAGIONE PER CUI...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 2. Quesito 2018, 05, A5.

Si compiti il sottoquesito b), la cui risposta corretta è da porre nella colonna di mezzo: “Il vecchio cinese lo ha aiutato fin dall’inizio. È una ragione per cui è dal cinese che vuole esercitarsi”. Ne risulta un costrutto sintatticamente molto marcato. Sarebbe bastato, a ben vedere, “è una ragione per cui vuole esercitarsi dal cinese”, con l’aggiunta, rispetto alla *esigenza* che si legge nella prima colonna, del solo sintagma dal *cinese*, che poteva essere eventualmente segnalato con una ulteriore sottolineatura.

Dunque la lingua usata nelle prove INVALSI, anche a considerare soltanto quella adoperata nelle consegne e negli esercizi dei test rivela un’articolazione tutt’altro che banale e inequivocabile: il quadro non sembra completamente omogeneo con ciò che viene detto dalle grammatiche più tradizionali, né con l’italiano che si parla, più spontaneamente, nelle nostre aule scolastiche e fuori da esse. Soprattutto, sembra che le consegne presentino anche tratti e costruzioni usati talvolta in modo abnorme rispetto allo standard scolastico o al neo-standard, cosa che rischia, se non proprio di confondere gli scolari che devono compilare il test, almeno di condizionare ciò che essi ritengono essere standard o neo-standard. Non è escluso che anche questo contribuisca a far assegnare, dagli scolari, alcuni di quei tratti a registri formali e alti e come tali a (tentare di) riprodurli nei gradi e ordini di scuola successivi.

3.2 Domande sociolinguistiche nelle INVALSI

Qualche parola, infine, su quali conoscenze sociolinguistiche sono testate nelle INVALSI, e come.

In prima battuta – lo abbiamo già detto – i test delle INVALSI mettono gli scolari di fronte alla variazione diafasica e diamesica, presentando sempre due tipi differenti di testi: uno di genere narrativo e l’altro di genere più espositivo o scientifico. È questo un primissimo grado di conoscenza sociolinguistica, che mette sì in luce l’esistenza di diversi registri, ma che si situa ancora a un livello molto intuitivo e per nulla specifico. Molti sono i tratti geograficamente marcati che s’incontrano nei testi narrativi, come visto al paragrafo 3.1 per il caso del *cocomero*. Infatti, anche nella prova somministrata nel 2016/17 nelle scuole secondarie di primo grado si poteva apprezzare almeno un po’ di attenzione per la variazione, e in particolare sempre alla diatopia. Nella lettura proposta

da *Mai devi domandarmi* di Natalia Ginzburg, il plurilinguismo coinvolge una lingua morta, il latino che l'io narrante fa trapelare dalle parole della maestra con il cappello di feltro: *Te Deum* viene immediatamente storpiato dalla giovane Natalia in *Tedem*, appioppato come soprannome alla maestra. Poi:

(7) 2017, 08, testo A

Comunque grazie alla maestra Tedem fui promossa agli esami di licenza elementare. Mia madre m'informò che ora m'aveva iscritto «al ginasio»: pronunciava questa parola con una enne sola. Il ginasio era il luogo dove avevo fatto gli esami.

Così il brano, in ragione della pronuncia marcatamente settentrionale che Ginzburg vuole riprodurre nel testo, propria della madre della protagonista. Tuttavia, anche in questo caso la dimensione diatopica, sebbene presente, non viene esplicitamente interrogata nella prova, benché vi si trovi una domanda che chiede proprio conto di cosa sia il *ginasio*:

A4. Il "ginasio" era

- A. la scuola preferita dalla mamma della protagonista
- B. la scuola dove la protagonista aveva frequentato le elementari
- C. la scuola dove la protagonista aveva conseguito la licenza elementare
- D. la scuola che la maestra Tedem aveva consigliato alla protagonista

Figura 3. Quesito 2017, 08, A4.

Come si vede, piuttosto che la dimensione sociolinguistica (che poteva essere sondata con una domanda del genere di "Che tipo di pronuncia è registrata da Ginzburg nella parola 'difficile' e sconosciuta alla protagonista detta dalla mamma?") viene richiesto un esercizio di comprensione del testo, che non mette effettivamente, o non mette del tutto, in gioco le competenze maturate dagli scolari in merito al variare della pronuncia dell'italiano al variare dello spazio geografico: si dà in un certo senso per scontato che nella conoscenza enciclopedica degli scolari lo scempiamento delle geminate (o almeno la pronuncia di *ginasio* "con una enne sola") sia un fatto tipico dell'italiano delle regioni settentrionali, ma non lo si verifica direttamente.

Un altro caso nel quale la competenza sociolinguistica mi sembra entrare almeno tangenzialmente è il quesito A3 della già citata prova per la quinta elementare del 2017/18:

A3. “Era che da una settimana la sognavo tutte le notti, ‘sta cosa” (righe 9-10); “ ‘sta cosa” si riferisce a una parte di testo che abbiamo sintetizzato in una parola. Quale parola sintetizza questa parte di testo?

- A. Arresto
- B. Sgridata
- C. Furto
- D. Litigata

Figura 4. Quesito 2018, 05, A3.

In questo quesito viene verificata la capacità di riconoscere a che cosa si riferisce *'sta cosa*. Non soltanto l'incapsulatore stesso interrogato è in una varietà di italiano colloquiale, e certamente distante dall'italiano standard che a scuola ci si aspetta di trovare, ma anche l'intera porzione di testo in cui *'sta cosa* si trova presenta un ordine degli elementi marcato rispetto a quello atteso in italiano: in “era che da stamattina la sognavo tutte le notti, 'sta cosa” abbiamo, infatti, il dispositivo sintattico della scissa della polarità, o costruzione inferenziale – ancora proprio della lingua parlata piuttosto che scritta. Anche in questo caso osserviamo una discesa verso il registro che definirei del parlato-parlato, che è proprio di molti testi narrativi, ma che può creare disorientamento nell'allievo se non è stato precedentemente addestrato a riconoscerlo e a trattarlo con i giusti strumenti linguistico-grammaticali.

Questo addestramento è ancor più necessario per l'esercizio C4 delle INVALSI per la classe terza della secondaria di primo grado 2016/17:

C4. Qual è il soggetto delle frasi che seguono? Scrivilo vicino ad ognuna.

Attenzione: scrivi il soggetto anche quando è sottinteso.

- a) L'hai avuto l'invito?
- b) A lei non piace la verdura.
- c) Dove l'avete messa la mia cartella?
- d) Il mio libro l'hai preso tu?
- e) Vi interessa questo spettacolo?
- f) Correavano tutti verso la piazza.

Figura 5. Quesito 2017, 08, C4.

Il *Rapporto tecnico delle rilevazioni degli apprendimenti* (INVALSI 2017) riporta che:

Il quesito più difficile è C4, è una domanda a risposta aperta univoca afferente all'ambito della sintassi, che richiede di rintracciare per ognuna delle sei frasi

proposte il soggetto anche quando non è in posizione preverbale e/o non è un soggetto agente.

Un adeguato trattamento in classe delle strutture a dislocazione avrebbe potuto forse dare qualche chance in più su almeno due dei quesiti posti in questa domanda: il (d) e forse anche (a) e (c). Ma, come si è cercato di far vedere, queste competenze che pure sono ritenute necessarie per il buon superamento delle INVALSI, solo di rado sono approfondite nelle grammatiche scolastiche e vengono, più sovente che no, delegate esclusivamente all'insegnante di buona volontà e lungimirante, per quanto, forse, uno studente possa essere esposto, e perciò abituato, a questi tratti di parlato-parlato pan-italiani più che ai regionalismi visti all'inizio del § 3.1. Infatti, stando al campione di grammatiche scolastiche studiato da Bachis (2019), sono pochi i testi pubblicati, anche dopo il 1980, che si occupano dei vari fenomeni di enfasi e dislocazione; di questi, poi, alcuni, pur non rifiutandolo categoricamente, specificano che il loro uso va accolto con cautela. Si noti peraltro che le frasi con dislocazione non sono per nulla estranee all'italiano comune, nemmeno nei secoli in cui la norma andava fissandosi e confluendo così nelle grammatiche che possiamo chiamare tradizionali. Si tratta dunque a buon diritto di un costrutto che dovrebbe essere incluso, dai grammaticografi, nello standard o almeno nel cosiddetto neo-standard. La forma di messa in rilievo più trattata dalle grammatiche recenti, comunque, rimane senz'altro la posposizione del soggetto rispetto al predicato, di cui si occupa la quasi totalità dei testi rivolti alla scuola media e a quella superiore.¹⁰

Effettivamente, come si è notato nei paragrafi precedenti, è sulla differenza lessicale al variare del registro che si osserva la maggiore attenzione sociolinguistica delle prove INVALSI, specialmente da quando, nel 2017/18, è stata inserita una parte atta a verificare più da vicino il lessico nella secondaria di primo grado, in ragione del fatto che – per tornare ancora una volta alle *Indicazioni* – “l'uso del lessico, a seconda delle discipline, dei destinatari, delle situazioni comunicative e dei mezzi utilizzati per l'espressione orale e quella scritta richiede lo sviluppo di conoscenze, capacità di selezione e adeguatezza ai contesti” (p. 38) e in ragione del fatto che i ragazzi debbano essere guidati a essere consapevoli della variabilità sociolinguistica della lingua (p. 43).

Dunque, mentre la lingua, per dir così, ‘parlata’ dalle INVALSI, almeno in qualche caso, scarta dall'italiano standard letterario e scolastico, mostrando tendenze che talvolta vanno addirittura oltre l'italiano parlato comune, ovvero oltre ciò che siamo soliti chiamare neo-standard, le competenze sociolinguistiche saggiate dalle INVALSI non sono poi molte, almeno per gli ordini scolastici precedenti alla scuola secondaria di secondo grado.

Si può dire, a mo' di concisa conclusione, che nelle *Indicazioni* per le INVALSI la sociolinguistica non è affatto negletta e anzi vi sono chiari richiami a questa dimensione della lingua. Tuttavia, nei test essa fa capolino quasi solo quando si tratta del lessico, della buccia della lingua, e non certo della polpa. Ma la sociolinguistica, adeguatamente presentata e insegnata, potrebbe certamente dare di più agli studenti: essere cioè quantomeno ancillare agli altri livelli tradizionali del lessico, morfologia, sintassi, insomma alla grammatica tout court, e venire in qualche caso in aiuto durante i test di verifica della preparazione.

¹⁰ Infatti queste domande sono frequentissime nei test per la secondaria di primo grado, come mostra Lo Duca (2018).

Bibliografia

- ALQUOT = Tosques, Fabio & Castellarin, Michele. 2013–2017. *Atlante della Lingua Italiana QUOTidiana* (<https://www.atlante-aliquot.de>) (Consultato il 14.07.2021).
- Ambrogio, Renzo & Casalegno, Giovanni. *Scrostati gaggio! Dizionario storico dei linguaggi giovanili*. Torino: UTET.
- Ammon, Ulrich. 1986. Explikation der Begriffe ‘Standardvarietät’ und ‘Standardsprache’ auf normtheoretischer Grundlage. In Holtus, Günter & Radtke, Edgar (eds), *Sprachlicher Substandard*. Vol. 1: 1–62. Tübingen: Niemeyer.
- Andorno, Cecilia & Bosc, Franca & Ribotta, Paola. 2003. *Grammatica. Insegnarla e impararla*. Perugia: Guerra.
- Antonelli, Giuseppe (a cura di). 2016. *Che lingua fa?* Numero monografico di *Nuovi argomenti* 73. Milano: Mondadori.
- Bachis, Dalila. 2019. *La lingua delle grammatiche scolastiche italiane edite dal 1919 al 2018*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Baratto, Gabriele & Duberti, Nicola & Sordella, Silvia. 2014. Registri di classe. Note su un’esperienza didattica di educazione alla variabilità diafasica. In Cerruti, Massimo & Corino, Elisa & Onesti, Cristina (a cura di), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*, 137–162. Alessandria: Dell’Orso.
- Berruto, Gaetano. 1976. Recenti pubblicazioni sulla didattica dell’italiano. *Orientamenti pedagogici* 23. 1040–1059.
- Berruto, Gaetano. 1977a. Dodicesima lezione: L’insegnamento della lingua e la sociolinguistica. In Berruto, Gaetano & Berretta, Monica (a cura di), *Lezioni di sociolinguistica e linguistica applicata*, 139–149. Napoli: Liguori.
- Berruto, Gaetano. 1977b. Sociolinguistica e educazione linguistica. In Berruto, Gaetano (a cura di), *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, 120–168. Torino: Stampatori.
- Berruto, Gaetano. 1979. Sociolinguistica e grammatiche scolastiche. In Albano Leoni, Federico & Pigliasco, Maria Rosaria (a cura di), *La grammatica: aspetti teorici e didattici. Atti del IX Congresso Internazionale della Società di Linguistica Italiana (SLI), Roma 31 maggio-2 giugno 1975*, 119–136. Roma: Bulzoni.
- Berruto, Gaetano. 2003. Sul parlante nativo (di italiano). In Radatz, Hans-Ingo & Schlösser, Rainer (eds), *Donum grammaticorum. Festschrift für Harro Stammerjohann*, 1–14. Tübingen: Niemeyer.
- Berruto, Gaetano. 2007. Miserie e grandezze dello standard. Considerazioni sulla nozione di standard in linguistica e sociolinguistica. In Molinelli, Piera (a cura di), *Standard e non standard tra scelta e norma. Atti del XXX Convegno della Società Italiana di Glottologia, Bergamo, 20-22 ottobre 2005*, 13–41. Roma: il Calamo.
- Berruto, Gaetano. 2012. *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*. Roma: Carocci [1a ed. Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1987].
- Berruto, Gaetano. 2013. Ma che lingua fa? Alcune riflessioni sullo standard e sul neo-standard. In Bombi, Raffaella (a cura di), *Manuale di comunicazione istituzionale e internazionale*. 45–67. Roma: il Calamo.
- Berruto, Gaetano & Berretta, Monica & Calleri, Daniela & Canobbio, Sabina. 1976. *Il libro di grammatica*. Torino: Marietti.
- Cacchione, Annamaria & Rossi, Luca. 2016. La lingua troppo (poco) variabile: monolinguisimo e mistilinguisimo in testi funzionali di matricole universitarie. In Ruffino, Giovanni & Castiglione, Marina C. (a cura di), *La lingua variabile nei testi*

- letterari, artistici e funzionali contemporanei: analisi, interpretazione, traduzione. Atti del XIII Congresso SILFI (Palermo, 22-24 settembre 2014)*, 457–489. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Favata, Giovanni & Tronci, Liana. 2019. Fare sociolinguistica attraverso la letteratura: una proposta didattica per studiare le varietà dell'italiano. *Italiano a scuola* 1. 25–46.
- Fiorentini, Ilaria & Gianollo, Chiara & Grandi, Nicola (a cura di). 2020. *La classe plurilingue*. Bologna: Bononia University Press.
- Fiorentini, Ilaria & Miola, Emanuele. 2020. Disjunctive/conjunctive/whatever: the development of Italian barra ('slash') as a non-exhaustive connective. *Language Sciences* 81. 1–11.
- Grandi, Nicola. 2018. Sulla penetrazione di tratti neo-standard nell'italiano degli studenti universitari. Primi risultati di un'indagine empirica. *Griseldaonline* 17(1). 1–24 (<https://griseldaonline.unibo.it/article/view/9021>) (Consultato il 14.07.2021).
- Indicazioni = INVALSI. 2012. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione* LXXXVIII. Firenze: Le Monnier.
- INVALSI. 2017. Rilevazioni Nazionali degli Apprendimenti 2016-2017. Rapporto tecnico. (http://www.invalsi.it/invalsi/doc_eventi/2017/Rapporto_tecnico_SNV_2017.pdf) (Consultato il 14.07.2021).
- Leonetti, Eliana & Viale, Matteo. 2020. La variabilità linguistica delle risposte a domande aperte di comprensione del testo nelle prove INVALSI *computer based*. *Italiano a Scuola* 2(1). 103–130.
- Lo Duca, Maria Grazia. 2018. Le prove di grammatica dell'INVALSI e la progressione dei contenuti grammaticali: il caso del soggetto. In Calaresu, Emilia & Dal Negro, Silvia (a cura di), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teorie*. 123–138. Milano: Studi AItLA.
- Loiero, Silvana & Lugarini, Edoardo (a cura di). 2019. *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Masini, Francesca. 2006. Binomi coordinati in italiano. In Cresti, Emanuela (a cura di), *Prospettive nello studio del lessico. Atti del IX Congresso SILFI (Firenze, 14-17 giugno 2006)*, 563–571. Firenze: FUP.
- Nesi, Annalisa (a cura di). 2013. *La lingua delle città. Raccolta di studi*. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Ondelli, Stefano & Romanini, Fabio 2018. Norma interiorizzata e uso: un'indagine preliminare su parlanti italiani. *Italica Wratislaviensia* 9(1). 185–207.
- QdR = INVALSI. 2018. *Quadro di Riferimento per le prove INVALSI di Italiano*. (https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf) (Consultato il 14.07.2021).
- Sabatini, Francesco. 1985. 'L'italiano dell'uso medio': Una realtà tra le varietà linguistiche italiane. In Holtus, Günter & Radtke, Edgar (eds), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, 154–184. Tübingen: Gunter Narr Verlag.