

Fare sociolinguistica attraverso la letteratura: una proposta didattica per studiare le varietà dell'italiano

GIOVANNI FAVATA, LIANA TRONCI*

Teaching sociolinguistics through literature: a proposal to study Italian language varieties

This paper examines the possibility of using literary texts as a non-normative approach to the study of language. Reflections on didactic matters are based on the sociolinguistic analysis of the novel *Dove troverete un altro padre come il mio* by Rossana Campo. The authors show that features of different registers, regional varieties and dialects systematically co-exist in the language of the characters and of the narrator.

Il contributo propone una riflessione sull'uso del testo letterario come approccio non normativo allo studio della lingua. Lo spunto per considerazioni didattiche è rappresentato dall'analisi sociolinguistica della lingua del romanzo *Dove troverete un altro padre come il mio* di Rossana Campo, in cui tratti di registri diversi, varietà regionali e dialetti si intrecciano sistematicamente nelle voci dei personaggi e del narratore.

GIOVANNI FAVATA (g.favata@studenti.unistrasi.it) è dottorando in Linguistica all'Università per Stranieri di Siena. Docente di ruolo al Liceo Linguistico "Copernico-Luxemburg" di Torino, ha tenuto corsi di lingua italiana e di lingua francese presso l'Università degli Studi e il Politecnico della stessa città. Si occupa di apprendimento di LS e L2 e di formazione di insegnanti.

LIANA TRONCI (tronci@unistrasi.it) insegna Sociolinguistica e Linguistica comparativa all'Università per Stranieri di Siena. Ha studiato a Pisa, Siena e Zurigo. Si occupa

di linguistica e sociolinguistica di greco antico, latino e italiano. Partecipa al progetto europeo *Multilingualism and minority languages in Ancient Europe* (HERA 2016-2019).

* Per quanto la ricerca sia stata concepita e condotta insieme dai due autori, Giovanni Favata è responsabile della stesura delle sezioni 3 e 4 e Liana Tronci delle sezioni 1 e 2.

1. Introduzione

In questo lavoro si propone una riflessione sulla didattica delle varietà dell'italiano prendendo a spunto un testo letterario, il romanzo *Dove trovare un altro padre come il mio* di Rossana Campo, pubblicato da Ponte alle Grazie nel 2015 e vincitore del Premio Strega Giovani nel 2016. Il romanzo narra, con la voce in prima persona dell'autrice-narratrice, le vicende della vita del padre «un essere tremendamente fragile, uno sbandato, iperemotivo, schizzato, a tratti anche matto, e un grande indefesso ubriacone» (Campo 2015: 10). L'avvio della narrazione è offerto dal ritorno nella nativa Albisola per la morte e i funerali del padre: inizia così il racconto della vita di Renato e Concetta (i genitori della narratrice), emigrati dal Meridione d'Italia (Molise) ad Albisola alla fine degli anni '50 del Novecento, e dei loro due figli, Rossana (la narratrice) e Nicola. Si tratta di una "storia italiana" per eccellenza: l'emigrazione dal Sud al Nord, le differenze culturali e linguistiche, le difficoltà di inserimento nel mondo lavoro per gli adulti e nella scuola per i bambini. Ecco come si esprime a questo proposito la narratrice alla fine del secondo capitolo del romanzo:

(1) si vede lontano mille chilometri quando stiamo arrivando noi meridionali, quelli della BASSA ITALIA, quelli che non sanno parlare senza gridare, quelli che si appiccicano sempre con tutti, quelli che magnano i maccheroni rossi col sugo con le polpette di carne. I terroni. (Campo 2015: 18)

Ed anche la lingua che la narratrice costruisce nel romanzo rappresenta un microcosmo ricco e articolato di "italianità": nelle scelte lessicali, nelle forme delle parole (derivazione e flessione), nella strutturazione sintattica delle frasi e persino nella *facies* fonetica di alcune espressioni sono rappresentati i diversi livelli di variazione (diafasica, diastratica e diatopica) che caratterizzano notoriamente l'espressione in lingua italiana. Il romanzo si presenta quindi come un ottimo banco di prova per affrontare, con metodo induttivo, lo studio della variazione linguistica e del nuovo standard dell'italiano scritto, anche letterario (Berruto 2015).

Ovviamente si tratta di una lingua "costruita", per così dire, da un singolo parlante (l'autrice in questo caso) e attribuita al narratore e ai personaggi del romanzo. In questo senso, i dati linguistici che il romanzo fornisce possono apparire meno autentici per condurre una ricerca sociolinguistica o comunque più "mediati" rispetto a dati della lingua parlata (per es. estratti da una conversazione effettiva tra più parlanti) o dati estratti da forme di lingua scritta con un minor grado di controllo rispetto alla lingua letteraria e comunque più libere dal rapporto con la tradizione. A nostro avviso, però, la scelta di condurre una ricerca sulle varietà dell'italiano all'interno di un testo letterario ha dei vantaggi. Il primo riguarda la rappresentazione della dimensione diafasica, che «anche se è all'apparenza intuitiva assai evidente, è spes-

so la più sfuggente da cogliere e descrivere con esattezza» (Berruto 2008: 71)¹. Come vedremo, la lingua che l'autrice mette in bocca ai suoi personaggi e alla narratrice è una lingua riccamente articolata in funzione delle diverse situazioni comunicative, degli interlocutori e degli argomenti, e rilevare dati "reali" che documentino tale articolazione non è semplice (sulle difficoltà, anche terminologiche, nella definizione della diafasia, cfr. Berruto 2011). La lingua di un romanzo è senz'altro una rappresentazione e non è la "realtà" linguistica. Essa è creata, tuttavia, dalla consapevolezza linguistica e sociolinguistica di un parlante che della "fabbrica" della lingua ha fatto il proprio mestiere e che, nel caso specifico, dà forma a personaggi, situazioni, temi proprio attraverso la creazione di una lingua mimetica.

Il secondo vantaggio è di tipo didattico-applicativo. Il testo letterario diventa strumento per riflettere sulla sistematicità della variazione linguistica, sulle capacità di uso di più varietà da parte dello stesso parlante, sui modi di tale rappresentazione. Vi è anche tra l'altro una ricaduta metodologica: il testo letterario viene ancora oggi visto troppo spesso come l'ambito di preservazione di una varietà di lingua priva di contaminazioni e normata, cui aspirano molti "agenti" dell'educazione linguistica (dalle grammatiche ai docenti di scuola) ma la cui realizzazione viene poi puntualmente disattesa nelle espressioni quotidiane dei parlanti. La descrizione sistematica della lingua di un testo concepito come microcosmo mimetico della realtà linguistica porta alla luce una lingua variegata e molteplice ma non caotica. Apre la strada anche al confronto con altri testi, coevi (dello stesso o di altro genere) o del passato, in vista di uno studio della variazione in prospettiva diacronica e/o stilistica (cfr. *infra* § 3.1).

La nostra analisi è di tipo esclusivamente descrittivo: ci si limita ad osservare i fenomeni, rifuggendo quindi da ogni attitudine normativa, sia di tipo tradizionale (che mira alla preservazione di una sorta di standard dell'italiano basato sulla lingua letteraria classica: si vedano per esempio alcune posizioni in merito alla cosiddetta "morte del congiuntivo" cfr. Bonomi *et al.* 2006: 48, Diadori, Palermo, Troncarelli 2015: 241-242), sia del tipo avanzato recentemente, che propone una semplificazione lessicale e sintattica della lingua in nome di una maggiore capacità di comprensione (cfr. Giunta 2017). Seguiremo inoltre un metodo induttivo nella descrizione dei fenomeni: partendo dai dati testuali si tenterà di ricostruire le varietà di lingua presenti nel romanzo descrivendole nelle loro correlazioni sistematiche con i parametri extralinguistici (situazione comunicativa, parlante etc.).

¹ Come osserva Cerruti (2013: 98), «[g]li studi sulla variazione di registro, in ambito italiano, sono caratterizzati tradizionalmente da una generale carenza di indagini empiriche, specie su ampi *corpora*. Su questo piano, in effetti, la ricerca italiana sul tema soffre ancora di un certo ritardo rispetto a quanto si può riscontrare in ambito internazionale».

La proposta che qui si avanza è puramente esemplificativa e non mira ad offrire un catalogo di opere pronte per l'uso didattico. Riteniamo, del resto, che la scelta del testo adeguato per illustrare fenomeni sociolinguisticamente rilevanti dipenda dall'interrelazione di fattori molteplici. Innanzitutto, il livello e la natura della classe alla quale si intende presentare il tema; in secondo luogo, il tipo di riflessione che si intende proporre, in funzione dei diversi ambiti del diasistema (diatopia, diastratia, diafasia etc.). Da quest'ultimo aspetto, dipende ovviamente la scelta del testo che dovrà presentare in misura anche quantitativamente rilevante i fenomeni linguistici ai quali si intende prestare attenzione.

L'articolo è così strutturato: nel §2 si offrono alcuni spunti per un'analisi della lingua del romanzo in prospettiva sociolinguistica, con alcune riflessioni generali sulla loro possibile applicazione didattica. Nel §3 ci si concentra nello specifico sugli approcci didattici al tema della variazione linguistica, con particolare riferimento al ruolo svolto dalle grammatiche e dalla legislazione in materia. Infine nel §4 l'attenzione è rivolta alla figura del docente che, proprio in forza del suo ruolo attivo nella pratica e nelle scelte didattiche, rappresenta il destinatario ideale della nostra proposta.

2. Descrivere le varietà: il romanzo come laboratorio

2.1. Narratore e personaggi

Il primo aspetto interessante del romanzo è la rappresentazione linguistica della funzione del narratore: Rossana-narratrice racconta in prima persona le vicende della vita del padre e della propria famiglia, capace per la prima volta di prendere le distanze da questa figura allo stesso tempo vicina e lontana che aveva portato tanta gioia ma anche tanto dolore nella vita di tutta la famiglia. La voce di Rossana-narratrice si sdoppia in quella di Rossanì, Rossana bambina, così chiamata in famiglia e in particolare dal padre: chiameremo Rossanì-narratrice la funzione di narratore dei capitoli del romanzo in cui si narrano le vicende del passato della famiglia e che sono tra l'altro quelli che sfoggiano una lingua sociolinguisticamente più marcata, in diastratia e in diatopia. La lingua di Rossanì-narratrice si avvicina a quella del personaggio Rossana-bambina, in una sorta di sdoppiamento della funzione di narratore che è linguistico oltre che narrativo. Le due voci si alternano nei capitoli del romanzo: sono quindi i tratti linguistici del narratore a scandire il tempo della storia e dell'intreccio.

2.2. Articolazioni diafasiche

2.2.1. Tratti neo-standard nella lingua di Rossana-narratrice

Nel primo capitolo parla Rossana-narratrice. Sintassi e lessico sono controllati, sebbene affiorino tratti marcati per lo scritto letterario, come il clitico dativo in combinazione con il pronome tonico (es. 2), l'uso di parole ed espressioni generiche (es. 3) o del turpiloquio (es. 4), dislocazioni a sinistra con ripresa clitica (es. 5), frasi sospese con ripresa, proprie del parlato (es. 6):

(2) Papà, a noi ci è sempre sembrato quello che era (Campo 2015: 10)

(3) Cos'è, cos'è questa roba che stai sentendo adesso? (Campo 2015: 13); mi sono aggrappata a questa roba che mi veniva da te (Campo 2015: 14)

(4) che continuava a rompergli il cazzo sul bere (Campo 2015: 10); quella sua capacità di fottersene delle regole (Campo 2015: 13)

(5) Di guardare alla nuda verità delle nostre vite, non ce la facciamo (Campo 2015: 12); La parte buona di Renato la vedevo ora come un'eredità preziosa (Campo 2015: 14)

(6) Così appena sveglia [...] gli avevo detto, con la sicurezza che in qualche angolo dell'universo una parte di lui era rimasta, gli avevo detto (Campo 2015: 14).

Si tratta di fenomeni tipici del cosiddetto neostandard, che inglobano aspetti propri di più dimensioni di variazione e che non sempre è facile attribuire all'una o all'altra. Per es. l'uso del turpiloquio (cfr. Berruto 2008: 77) è frequente in registri informali (diafasia), soprattutto della lingua parlata (diamesia) e in parlanti di livello diastratico basso. L'uso che ne fa Rossana-narratrice ha un valore mimetico: riproducendo in terza persona le espressioni paterne (per es. «rompergli il cazzo sul bere» es. 4), avvicina la voce del narratore alla lingua dei personaggi, che è orale e più bassa in diastratia.

2.2.2. Rossani-narratrice: i dialoghi tra diastratia e diatopia

Nei capitoli in cui il racconto è affidato a Rossani-narratrice, la lingua si allontana ancora di più dallo standard letterario. Acquisisce tratti dell'oralità (diamesia) e dell'informalità (diafasia), ma anche aspetti di marcatezza in senso diatopico e diastratico. Ciò accade, per ovvie ragioni mimetiche, nei dialoghi tra il personaggio di Rossana-bambina e i genitori (il padre, in particolare), come mostrano i due esempi seguenti:

(7) Io vado a casa e dico ai miei mentre mangiamo: Per domani devo fare la lanterna di Genova, devo fare un disegno con la lanterna di Genova e non sono capace. Che caspita è 'sta lanterna di Genova?

Ahhhh...! Ma è 'na strunzata, ti aiuto io Stellì, senti a papà, prendi un foglio di carta e 'na matita, vedi che bella lanterna che ci facciamo a quel coppo della tua maestra (Campo 2015: 42).

(8) Lui sta dicendo qualcosa: Eh una bella signora come lei, so io cosa ci farei.

Io dico: Hai finito di scassarci il cazzo vecchio porco?
 Mia madre mi dice: Uèè? ma chi te le impara queste volgarità!
 Io dico: E a questo qua se non la finisce mò ci allungo due sganassoni che vede.
 Ci cambio i connotati (Campo 2015: 77).

Nel primo, Rossana parla con il padre. L'espressione della bambina è caratterizzata dalla forma interrogativa *che caspita* invece di *che cosa* e dall'aferesi del dimostrativo *'sta per questa*. L'aferesi torna anche nelle forme dell'articolo *'na per una* nell'espressione paterna. A questo proposito, una riflessione ci pare necessaria, anche in prospettiva didattica. Il fenomeno dell'aferesi è notoriamente alla base della costituzione di molte forme italiane rispetto al loro etimo latino: nella formazione dei dimostrativi italiani per es. l'aferesi agisce sulle sequenze latine (EC)CUM ISTUM, (EC)CUM ILLUM, (EC)CUM TIBI ISTUM dando luogo alle forme *questo, quello, codesto* rispettivamente. La riduzione fonica e prosodica della prima delle tre forme dimostrative citate (*'sto per questo*) è fenomeno già rilevato da Berretta (1994: 267) che vi riconosce fonosintatticamente una cliticizzazione del dimostrativo al nome che lo segue. Il processo di riduzione formale pare accompagnarsi anche ad un processo di riduzione funzionale del valore dimostrativo della forma, proprio come era accaduto in latino ai dimostrativi ISTE, ILLE ecc., rifunzionalizzati come dimostrativi nella combinazione con ECCUM. Parimenti, in italiano il deittico defunzionalizzato *'sto* si combina con la marca deittica avverbiale *qui* o *qua* per esprimere la deissi (per es. *'sta ragazza qui, 'sti libri qua*) e nel romanzo si trovano frequentemente espressioni deittiche rafforzate con l'avverbio, per es. *questo qua* nell'es. 8. Il modello formale della forma aferetica italiana si individua in alcune varietà dialettali meridionali (cfr. Loporcaro 2009: 129-130) ma in prospettiva diacronica e generale è interessante rilevare la comparabilità con processi della transizione latino-romanza. L'aferesi colpisce anche le forme dell'articolo indeterminativo femminile *una* che ricorre come *'na* in *'na strunzata* e *'na matita* nelle parole del padre di Rossana (es. 7). Si tratta in questo caso di un tratto regionale meridionale (mediano e alto-meridionale), non diffuso nell'italiano neo-standard. Nel romanzo esso è presente nella lingua di Renato, ma non in quella di Rossana personaggio o Rossana narratrice, proprio a sottolinearne la marcatezza regionale e presumibilmente diastratica².

² È evidente che l'approfondimento del tema dell'aferesi in prospettiva diacronica sarà proposto solo nelle classi in cui i discenti siano provvisti di determinate conoscenze pregresse, nello specifico classi della scuola secondaria di II grado in cui si insegnano anche il latino. Non si esclude, tuttavia, *a priori* la possibilità di affrontare la riflessione anche in classi nelle quali l'insegnamento del latino non sia previsto ma vi sia per es. la possibilità di fare confronti interlinguistici: le forme italiane aferetiche *'sto / 'sta* si avvicinano alle forme dello spagnolo standard *esto / esta* che appunto continuano le originarie forme latine ISTUM / ISTAM. Ciò permette all'insegnante di introdurre una prospettiva di confronto interlinguistico che con-

Un secondo tratto che emerge dai dialoghi è l'uso di *ci* come clitico dativo di III persona indifferenziato, rispetto al sistema dello standard che differenzia in funzione dei tratti (a) di animatezza: non-animato (*ci*) vs animato (*gli, le, loro*), (b) di numero: singolare (*gli, le*) vs plurale (*loro*), (c) di genere: maschile (*gli*) vs femminile (*le*). Come è noto, il sistema a clitico dativo unico *ci* è proprio dell'italiano popolare ed è presente nell'italiano regionale di area meridionale, soprattutto in parlanti di livello diastratico basso (emblematica a questo proposito la lingua del personaggio televisivo di Vito Catozzo creato dal comico Giorgio Faletti negli anni '80 del Novecento). Nel romanzo, questa forma ricorre solo nell'espressione del padre di Rossana e di Rossana bambina (personaggio e narratrice) ma non è mai presente nell'italiano della narratrice adulta, che opta invece per la forma neo-standard *gli*, anch'essa sovrastesa a coprire differenze di genere, numero e animatezza (sulla questione, numerosi sono gli studi: si rimanda a Berruto 2015: 84 e alla bibliografia ivi citata). La netta separazione negli usi del clitico dativo di III persona marca quindi nel romanzo una distinzione sociolinguistica di tipo diastratico (Rossana-bambina e il padre vs Rossana-narratrice) sottolineando un elemento sottile di differenziazione sociale ben presente nella coscienza linguistica di parlanti italiani.

2.2.3. Rossanì-narratrice: un esempio di mimesi enunciativa

Tratti di marcatezza diastratica, diatopica e diafasica sono presenti anche nelle parti non dialogiche, in cui è la voce della narratrice-bambina a parlare:

- (9) Ci hanno i vestiti sgargianti quando vanno a ballare, ci hanno i papion (Campo 2015: 16).
 (10) A me invece mi piace com'è fatto Renato (Campo 2015: 17).
 (11) cerca sempre di tirar fuori cazzate a tutta birra (Campo 2015: 17).
 (12) lui ha capito che non mi dovevano forzare, che tanto, pure se mi sparavano io dalle cape 'e pezza non ci sarei andata (Campo 2015: 17).

Nell'es. 9 ricorre una forma di *averci* al posto dello standard *avere*, con il *-ci* cosiddetto attualizzante (cfr. Sabatini 1985: 160-161): si tratta di un fenomeno molto noto, di origine probabilmente centro-italiana ma ormai proprio dell'italiano neo-standard, almeno nella lingua parlata (Berruto 2015: 85, cfr. anche D'Achille 2010, Lorenzetti 2015). La presenza costante nel testo dà la misura della non-marcatezza del tratto nel sistema sociolinguistico costruito dall'autrice. La resa grafica delle forme finite di *averci* è quanto meno problematica: *ci avevo* o *c'avevo*? La prima è rispettosa della regola secondo cui il

sente di riposizionare le variazioni presenti nel repertorio italo-romanzo in una più generale prospettiva di confronto tra lingue romanze.

grafema <c> si pronuncia [tʃ] quando è seguito dalle vocali <i>, <e> e si pronuncia [k] quando è seguito da <a>, <o>, <u>. La seconda è più fedele alla realizzazione fonetica. Sulla questione è intervenuta anche l'Accademia della Crusca³. Nel romanzo la resa grafica è sempre del primo tipo, anche nei discorsi diretti, per es. «Sì, le gemelle Kessler, quelle **ci hanno** due metri di gambe [...] Ah, che bel carattere che **ci ha** questa» (Campo 2015: 16).

Non-marcata nel romanzo è anche la struttura con ripresa clitica del pronome tonico *a me mi*, ritenuta espressione propria del parlato e censurata dalle grammatiche (cfr. Serianni 2010: 251 «si tratta di un costrutto caratteristico del parlato; però, in un registro appena controllato, lo si evita se i due pronomi sono in immediata successione»). Considerata forma con dislocazione a sinistra e ripresa clitica, non diversa dal tipo *Il caffè lo bevo freddo* (cfr. Benincà 1986: 72-74, Berruto 2015: 76), essa trova corrispondenze in ambito romanzo (con lo spagnolo, cfr. Cortelazzo 1984) e manifesta una continuità con l'italiano popolare (Lepschy 1983) che ne garantisce l'antichità⁴.

Oltre alle espressioni colloquiali e del turpiloquio di cui si è già discusso, per es. il lessema *cazzate* e l'espressione *a tutta birra* dell'es. 11, ricorrono nella voce della narratrice bambina forme marcate in diatopia, per es. *cape 'e pezza* per designare le suore. L'espressione è presente nella lingua di Renato e, mimeticamente, in quella di Rossanì-narratrice: fono-sintatticamente ('e per la preposizione meridionale *de*) ma anche lessicalmente (*cape* 'teste') l'espressione si connota come alto-meridionale (campana, per la precisione). Da notare la resa grafica secondo la norma italiana delle terminazioni con vocale tipica indistinta del campano dei nomi *cap-e* (plurale femminile) e *pezz-a* (singolare femminile)⁵.

Chiudiamo questa rassegna con la descrizione dell'inizio del cap. 6 del romanzo: è di nuovo Rossanì-narratrice ad esprimersi e la sua lingua è fortemente impregnata di tratti substandard marcati in diatopia e in diastratia.

(13) Un giorno, mi provo a fare le magie. Ci sono dei pomeriggi che me ne sto tutta sola a casa e ho visto alla tivù una tipa con un cappello in testa che fa le

³ <http://www.accademiadellacrusca.it/en/italian-language/language-consulting/questions-answers/ancora-sulluso-attualizzante-verbo-avere> (ultima consultazione: 30.05. 2019).

⁴ Molti tratti riconosciuti propri della lingua italiana solo nei nuovi processi di standardizzazione si sono rivelati antichi almeno quanto quelli dell'italiano letterario: un esempio è il clitico dativo *gli* sovraesteso (cfr. Camugli Gallardo, Tronci, c.s.).

⁵ A questo proposito potrebbe essere utile in prospettiva didattica una comparazione con scritture autentiche di dialettofoni campani, per es. nelle testimonianze dei prigionieri di guerra della Prima Guerra Mondiale raccolte da Spitzer (1976). In molti casi, la resa grafica della vocale finale indistinta del campano e dell'italiano regionale di Campania pare assolutamente al di fuori di ogni regolarità: per es. «Amattissimo mia Peppine Viscrive questa lettera per farvi sapere le mie notizie e per oro unotima salute bene e cosi spere divoio e di tutto le nostre famiglie che ildio cideve farstare bene» (Spitzer (1976: 15, lettera da Mauthausen a Montefalcone, Benevento).

magie [...], mi piacerebbe assai pure a me di fare le magie! Quel pomeriggio sono con Mariapia l'amica di mamma che mi parcheggiano ogni tanto da lei quando vanno a lavorare, allora a me piacerebbe trasformare questa Mariapia che tiene un caspito di nasone grosso e la scucchia in un cagnolino, così mi fa compagnia e se ne sta zitta (Campo 2015: 39).

Abbondano i verbi con clitico desemantizzato (*mi provo, se ne sta zitta*), il *che* polivalente (*che me ne sto tutta sola in casa, che mi parcheggiano ogni tanto da lei*), forme di italiano regionale meridionale (*assai, tiene, caspito*) e costruzione della completiva all'infinito con preposizione (*di fare le magie*). Si tratta di fenomeni che nel modello di architettura dell'italiano proposta da Berruto (2015: 23) si collocano lungo l'asse diamesico nel parlato colloquiale, lungo l'asse diastratico nell'italiano regionale popolare e lungo l'asse diafasico nell'italiano informale trascurato. Come abbiamo osservato, la combinazione dei tre aspetti non si dà mai nella lingua di Rossana-narratrice che presenta marcatezza diafasica e diamesica, seppure in misura minore, ma non marcatezza diastratica.

La capacità dell'autrice di rappresentare la variazione sociolinguistica costruendo le due voci narranti di Rossana bambina (la cui lingua è mimetica rispetto alle forme espressive usate dai genitori) e Rossana adulta (italiano neostandard) offre spunti interessanti per avviare una riflessione anche sulla storia linguistica dell'Italia nel secondo dopoguerra, sul ruolo dell'istruzione e sul dibattito che a tale riguardo è stato proposto anche in anni recenti.

Un'ultima osservazione merita senz'altro la questione del dialetto, che nel romanzo ha una presenza del tutto marginale o, potremmo dire, nascosta. I personaggi non si esprimono in dialetto, nemmeno il padre di Rossana. La sua lingua, fortemente marcata in diatopia, presenta solo raramente tratti che possono essere ascritti al dialetto campano: uno di questi è l'articolo maschile singolare *'o* che ricorre più volte in una conversazione tra Rossana e il padre (all'inizio del cap. 18) e non è menzionato tra i tratti dell'italiano regionale campano in De Blasi (2014: 103-106). Un tratto fonetico proprio del dialetto campano ma riflesso anche nella varietà regionale campana (con ovviamente una distribuzione variabile in diastratia) è la neutralizzazione delle opposizioni vocaliche finali nel suono [ə] e la conseguente percezione acustica della perdita delle vocali finali in tutte le parole. Questo aspetto è reso graficamente nella parola *cazz* che ricorre sia in questa forma (per es. a p. 105: *Che cazz c'è?*) sia nella forma grafica "italianizzata" *cazzo* (a p. 106: *e non stare a rompere 'o cazzo pure tu*).

La presenza ridotta di espressioni esclusivamente dialettali – per quanto alcuni tratti del dialetto siano infiltrati nelle forme dell'italiano regionale campano – è da imputare presumibilmente anche alle difficoltà di resa grafica dei tratti fonetici del dialetto, che comprometterebbero l'intelligibilità di un testo la cui finalità è precipuamente letteraria.

3. Approcci didattici al tema della variazione

3.1. Educazione linguistica e tradizioni didattiche

Consapevoli del legame esistente tra i docenti di italiano e il canone letterario, ci rendiamo conto che proporre in una classe un romanzo che presenta scelte linguistiche e stilistiche ben lontane dalla norma letteraria tradizionale può risultare di difficile accettazione da parte di chi ha dedicato e dedica la propria attività didattica a insegnare tale norma ed è abituato ad etichettare come errori proprio quei tratti che il romanzo presenta sulla pagina scritta e di cui ci stiamo occupando. Vorremmo sottolineare tuttavia che molti dei fenomeni discussi sono presenti anche in opere letterarie del passato e considerate parte della tradizione (cfr. Palermo 2010: 241, Sabatini 2016: 181), come peraltro ribadisce anche Lo Duca (2003: 108):

C'è da dire che molti dei tratti elencati da Sabatini non sono 'corruzioni' moderne indotte dall'uso parlato dell'italiano. Come Sabatini stesso sostiene [...], parte dei tratti propri di questo 'italiano dell'uso medio' erano già presenti nel sistema dell'italiano dei secoli scorsi, anche se respinti ai margini e interdetti dalla normalizzazione grammaticale cinquecentesca di cui fu principale promotore l'umanista Pietro Bembo [...]. Tali tratti, repressi per secoli e tuttavia ampiamente attestati in opere scritte del passato, riemergono oggi con forza sotto la pressione incalzante di masse di parlanti che impongono le loro scelte linguistiche e travalicano gli argini che qualcuno crede ancora di dover difendere.

Un esempio è offerto dall'animata discussione nella casa dei nobili Uzeda, riportata al cap. 2 del romanzo storico *I Viceré* di Federico De Roberto, pubblicato nel 1894, che di seguito riportiamo:

«Io credo che i Giulente sono nobili», disse Lucrezia, prima che la zia finisse e senza alzare gli occhi.
 «Io credo che invece sono ignobili», ribatté secco donna Ferdinanda. «Se possedevano documenti da far valere, avrebbero ottenuto l'approvazione reale.»
 «Nobili di Siracusa...» cominciò don Mariano.
 «O Siracusa o Caropepe, se avevano i titoli non gli avrebbero negata l'iscrizione nel Libro Rosso!» (De Roberto 1995 [1894]: 40).

Nella rappresentazione del dialogo tra nobili sono presenti molti tratti oggi ascritti all'italiano neostandard: l'indicativo in frasi complete oggettive dopo i *verba putandi* invece dell'atteso congiuntivo della norma letteraria; il periodo ipotetico dell'irrealtà costruito con l'imperfetto indicativo nella protasi e il clitico dativo di III persona plurale *gli* in luogo di *loro*. Si tratta di aspetti della lingua parlata che, mimeticamente, il narratore mette in bocca ai propri personaggi nel contesto del dialogo.

Se dunque questi tratti sono presenti anche in opere del canone scolastico, perché presentare ad una classe il romanzo qui descritto potrebbe suscitare perplessità negli insegnanti? La differenza ovviamente c'è ed è quantitativa, ma anche, e soprattutto, qualitativa. La frequenza dei tratti non-standard è molto alta nel romanzo qui analizzato ed è pervasiva: non è limitata al dialogo, ma investe anche le parti narrative; non ha funzione mimetica ma rappresenta la realtà linguistica nella sua interezza, lingua del narratore inclusa (seppure con i dovuti *distinguo*, come abbiamo illustrato). Essa è tuttavia lo specchio delle diverse condizioni sociolinguistiche della Nazione e come tale dovrebbe essere descritta e presentata ad una classe: riflette il processo di italianizzazione e di accesso alla lingua italiana per tutti rispetto ad una situazione – come è quella descritta ne *I Viceré* – in cui l'italiano era lingua delle classi colte. Il confronto insomma può rappresentare un piccolo laboratorio di “storia linguistica dell'Italia unita” per riprendere la felice espressione di De Mauro (1963).

Come strumento per una riflessione didattica sulla variazione ci pare utile la proposta di Geymonat (2018: 247) che potrebbe essere anche ampliata: al suggerimento della studiosa di presentare in classe brani di testi anche molto antichi (la *Commedia*, il *Decameron*) caratterizzati da tratti non-standard chiedendo agli studenti di parafrasarli in italiano standard, aggiungerei anche l'esercizio inverso, cioè presentare testi composti in una lingua marcatamente letteraria e proporre di riscriverne parti (per es. le parti dialogiche) in una lingua più vicina al neo-standard.

3.2. In classe: dalla teoria alla pratica

3.2.1. La lettura nei documenti istituzionali

Lo sviluppo delle abilità di lettura, anche in chiave critica e con declinazioni sociolinguistiche, è un processo che richiede sicuramente tempo ed esercizio sistematico. La nostra proposta didattica, pertanto, può essere rivolta a qualsiasi gruppo classe già a partire dalla terza della scuola secondaria di I grado. Ricordiamo, infatti, che tra gli obiettivi di apprendimento riferiti a questa classe presenti nelle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e della scuola del primo ciclo*, sono indicate abilità di lettura di notevole spessore:

Leggere testi letterari di vario tipo e forma (racconti, novelle, romanzi, poesie, commedie) individuando tema principale e intenzioni comunicative dell'autore; personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazione delle loro azioni; ambientazione spaziale e temporale; genere di appartenenza. Formulare in collaborazione con i compagni ipotesi interpretative fondate sul testo (MIUR 2012: 44).

Non è, tuttavia, da escludere la possibilità di svolgere delle attività di carattere sociolinguistico anche nelle classi prime e seconde attraverso l'uso di

brani tratti dal romanzo, nello stesso modo in cui i docenti esercitano la loro attività didattica in classe con i brani antologici. L'importanza della lettura di un testo letterario è, inoltre, ribadita nelle *Linee guida per gli Istituti Professionali* (MIUR 2010a: 37) e nelle *Linee guida per gli Istituti Tecnici* (MIUR 2010b: 39), in cui si afferma che sin dal primo biennio «gli studenti devono saper leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo», e nelle *Indicazioni Nazionali per i Licei*, in cui viene raccomandato di abituare gli studenti alla lettura sin dai primi anni di tutti i percorsi liceali e in tutti gli indirizzi in essi attivati:

Ha inoltre una complessiva coscienza della **storicità** della lingua italiana, maturata attraverso la lettura fin dal biennio di alcuni testi letterari distanti nel tempo, e approfondita poi da elementi di storia della lingua, delle sue caratteristiche sociolinguistiche e della presenza dei dialetti, nel quadro complessivo dell'Italia odierna, caratterizzato dalle varietà d'uso dell'italiano stesso (MIUR 2010c: 11).

Alla scuola italiana, quindi, sono date grandi responsabilità relativamente alla formazione linguistica dei propri studenti, ma tale formazione, come cercheremo di mettere in evidenza nei paragrafi che seguono, deve avere il suo punto di partenza nel repertorio linguistico già consolidato degli studenti stessi, ed è su queste fondamenta che il docente dovrà gettare nuove basi per far sì che gli apprendenti imparino a muoversi all'interno di più sistemi linguistici.

3.2.2. La scuola, microcosmo di variazione sociolinguistica

Non è difficile immaginare che ogni singola unità scolastica rappresenti potenzialmente un microcosmo della composita realtà linguistica della Penisola: la lingua italiana (con i suoi livelli di variazione), le varietà omo- ed eteroglosse (dialetti e varietà alloglotte) e recentemente le lingue degli immigrati, che si sono aggiunte e continuano ad aggiungersi sul territorio contribuendo a modificare lo spazio linguistico italiano (cfr., tra gli altri, D'Achille 2010, Sobrero 2008, Vedovelli 2010, Berruto 2015). Nel sistema-classe e singolarmente per ognuno dei suoi componenti, l'acquisizione della consapevolezza della variazione è un percorso necessario che, se opportunamente guidato, può essere fonte di arricchimento per il singolo e per la comunità scolastica. La presenza di studenti alloglotti può anzi facilitare la riflessione sulla variazione anche nell'ambito dell'italofonia e mostrare come le dinamiche linguistiche odierne che coinvolgono italiano e lingue immigrate hanno interessato, seppur con forme e modalità diverse, anche i secoli passati della storia linguistica dell'Italia, nei rapporti tra italiano e dialetti e, in certe aree, tra italiano, dialetti e minoranze storiche (cfr., tra gli altri, Consani, Desideri 2007). La riflessione condotta in ambito accademico sulla questione (Lo Duca 2003: 57, Sabatini 2016: 161) e sulle sue potenzialità euristiche ed applicative (Vedo-

velli 2010, Andorno, Sordella 2017) comincia ad avere ricadute positive anche su quanti operativamente si occupano, nella scuola, di didattica della lingua materna e delle lingue straniere e seconde.

3.2.3. L'italiano delle maestre, tra passato e presente

Un'attitudine censoria nei confronti di espressioni non-standard è presente nel romanzo nella figura della maestra di Rossana bambina:

(14) Gli altri stronzetti si sganasciano ancora di più,
Io dico: Ma che caspita ci avete da ridere, ma siete proprio dei mongoli!
La maestra dice: Portami il diario, ti metto una nota, non si insultano i compagni di classe.
E questi che caspita ci hanno da ridere?
Non si dice che caspita ci hanno, semmai si dice, cosa hanno da ridere (Campo 2015: 42).

L'atteggiamento è dichiaratamente prescrittivo e testimonia peraltro una norma dell'italiano oggi superata nel parlato ma anche nello scritto: la maestra corregge l'uso di *averci* in luogo di *avere*, tratto oramai proprio del neo-standard (Lo Duca 2003: 107, Berruto 2015: 85, 143). Se oggi tale attitudine ci appare inadeguata, così appariva anche nel 1975, quando sono state pubblicate le *Dieci Tesi* del GISCEL⁶. Nella settima si critica aspramente l'insegnamento tradizionale della lingua:

La pedagogia linguistica tradizionale trascura di fatto e, in parte, per programma, la realtà linguistica di partenza, spesso colloquiale e dialettale, degli allievi. La stessa legge del 1955 sull'adozione e la redazione dei libri per le elementari, porta alla produzione di testi unici su tutto il territorio nazionale. Senza saperlo, forse senza volerlo, l'educazione linguistica tradizionale ignora e reprime con ciò, trasforma in causa di svantaggio la diversità dialettale, culturale e sociale che caratterizza la grande massa dei lavoratori e della popolazione italiana.

Se le *Tesi* invitavano i docenti a diffondere l'italiano senza combattere l'uso dei dialetti, ma valorizzando le varietà del repertorio linguistico presenti nelle classi (cfr. Vedovelli, Casini 2016: 51), l'indicazione viene ribadita a quarant'anni di distanza da documenti ministeriali come le *Indicazioni Nazionali* del 2012 e il *Quadro di riferimento delle prove Invalsi di Italiano*⁷.

⁶ *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-educuzione-linguistica-democratica> (ultima consultazione: 30.05.2019).

⁷ I Quadri di riferimento Invalsi più recenti sono stati pubblicati il 30 agosto 2018. Anche se il periodo dell'anno scolastico che coincide con la somministrazione delle prove Invalsi è spesso caratterizzato da mobilitazioni, a causa degli scioperi indetti dalle diverse sigle sindacali, il corpo docente interessato non può esimersi dallo studio dei *Quadri di riferimento*, dal mo-

Le *Indicazioni Nazionali* si soffermano sulla questione relativa alle varietà di lingua presenti nel repertorio linguistico dell'alunno sin dalla scuola dell'infanzia (MIUR 2012: 34) e sul fatto che compito dei docenti è potenziarne le abilità linguistiche, facendo in modo che l'alunno acquisisca una sempre maggiore padronanza delle varietà "alte" della lingua senza abbandonare le altre varietà presenti nel suo repertorio linguistico. Fra i «traguardi per lo sviluppo delle competenze» al termine della scuola primaria e secondaria di I grado vengono messe in evidenza rispettivamente le competenze seguenti:

Riflette sui testi propri e altrui per cogliere regolarità morfosintattiche e caratteristiche del lessico; riconosce che le diverse scelte linguistiche sono correlate alla varietà di situazioni comunicative. È consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo) (MIUR 2012: 47).

Adatta opportunamente i registri informale e formale in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori, realizzando scelte lessicali adeguate. Riconosce il rapporto tra varietà linguistiche/lingue diverse (plurilinguismo) e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo (MIUR 2012: 50).

Il raggiungimento di tale obiettivo potrebbe essere di non facile portata per un alunno straniero che entri in contatto con più varietà di lingua contemporaneamente (l'italiano insegnato dai docenti e l'italiano che quotidianamente usano i compagni). Le attività didattiche di carattere sociolinguistico che abbiamo proposto potrebbero, tuttavia, essere di grande aiuto anche per gli alunni stranieri: il brano riportato in (14), per es., potrebbe favorire una riflessione metalinguistica utile anche per gli alunni stranieri, che sono comunque esposti a più varietà di lingua, pur cogliendone con difficoltà le sfumature sociolinguistiche e pragmatiche in assenza di una spiegazione esplicita da parte del docente (Nuzzo, Gauci 2012: 77). L'es. (14) offre del resto un altro tratto neostandard: l'uso di *cosa* al posto di *che cosa* da parte della maestra (cfr. Lo Duca 2003: 107) mentre sgrida la bambina per aver detto *che caspita*.

D'altra parte, che la scuola sia chiamata a sviluppare tali competenze linguistiche è stato sottolineato anche nel *Quadro di riferimento delle prove Invalsi di Italiano*. A proposito della riflessione sulla lingua, si ricorre al concetto di grammatica implicita ed esplicita (Invalsi 2018: 6): la prima viene appresa naturalmente nel momento in cui l'individuo impara la lingua o le lin-

mento che essi costituiscono un aspetto essenziale della *Parte Generale* del programma d'esame per i concorsi di reclutamento. Citiamo dall'Allegato A (integrato) del D.M. 95/2016: «Il candidato deve mostrare di conoscere [...] l'ampio dibattito connesso alla didattica per competenze, compresi i sistemi valutativi nazionali (Invalsi) e internazionali (OCSE-PISA)» (MIUR 2016: 9). L'importanza della conoscenza delle prove Invalsi e della loro struttura ha anche un risvolto inclusivo: è compito del docente, infatti, favorire la partecipazione a tali prove anche degli alunni con disabilità (MIUR 2016: 124).

gue presenti nel repertorio, mentre la seconda viene acquisita grazie alla scuola che ha il compito di fornire all'individuo le conoscenze metalinguistiche della propria lingua e delle varietà che la compongono.

4. Il ruolo del docente, tra prescrizione e descrizione

4.1. Rigidità vs elasticità

L'indagine di Palermo (2010) sull'accettabilità dei tratti neostandard dell'italiano, condotta attraverso la somministrazione di un questionario a docenti in servizio nelle scuole e a specializzandi di master e corsi di formazione sulla didattica dell'italiano come L2, ha messo in rilievo un atteggiamento di insofferenza verso le forme del neostandard proprio da parte dei docenti di Lettere. Al contrario, tra coloro che si occupano di didattica dell'italiano L2 vi è una maggiore disponibilità all'accoglimento della variazione e dei tratti ritenuti non-standard secondo la norma linguistica dell'italiano letterario più tradizionale. Ciò accade probabilmente perché, nei corsi rivolti ad apprendenti stranieri, viene posta molta enfasi sugli aspetti comunicativi della lingua, che sono molto vicini al parlato o a forme di scrittura meno formali (Palermo 2010: 244). Ovviamente, l'elasticità dell'approccio comunicativo non è da considerare un atteggiamento didattico lassista. Si tratta di presentare la complessità della variazione linguistica in maniera graduale: dalle forme dell'uso quotidiano – che sono quelle del parlato e dello scritto informali, per es. il clitico dativo *gli* in luogo di *loro* al plurale o l'imperfetto controfattuale nel periodo ipotetico dell'irrealtà – si passerà ad illustrare livelli di formalità maggiori, segnalando allo studente che l'uso del clitico *loro* per il plurale o della combinazione di congiuntivo piuccheperfetto nella protasi e condizionale composto nell'apodosi del periodo ipotetico sono varianti sociolinguistiche delle precedenti, che è necessario conoscere per leggere i testi letterari e per esprimersi in contesti ad elevato grado di formalità. Se al docente di italiano L2 si richiedono elevate competenze grammaticali (cfr. Rastelli 2009: 78-80), si dovrebbero altresì richiedere conoscenze della variazione sociolinguistica e dei parametri che la controllano.

4.2. La lingua italiana e la scuola

4.2.1. La descrizione della lingua nelle grammatiche

La prima difficoltà cui il docente si trova di fronte riguarda la scelta dei libri di testo per l'insegnamento della lingua. Le grammatiche scolastiche adottano generalmente una prospettiva normativa, che procede dalla regola alla sua applicazione: raramente le grammatiche affrontano un argomento ponendolo in un contesto di varietà e partendo dal testo in cui un determina-

to fenomeno è documentato. Per quanto vi siano eccezioni al riguardo, su cui si veda Baratto, Duberti, Sordella (2014: 137), i casi di variazione rispetto alla norma letteraria vengono sempre presentati come propri di un registro basso, quindi informale e/o colloquiale. Se, da un lato, vi sono grammatiche che accolgono costrutti prima banditi (cfr. Diadori, Palermo, Troncarelli 2015: 236), dall'altro, vi sono ancora oggi casi di grammatiche prettamente normative che rifiutano qualsiasi elemento di variazione rispetto allo standard letterario (cfr. Squartini 2006: 82 per una discussione). Il fatto poi che la storia dell'italiano sia stata ripetutamente percorsa da "questioni della lingua" (Schlösser 2005: 87, Scarpa 2012: 11) e che l'italianità sia «piena di problemi» (Sabatini 2016: 199) rende il ruolo del docente di lingua ancora più arduo: alla complessità della variazione in sincronia si aggiungono le vicende diacroniche dell'italiano come lingua letteraria e del suo rapporto con le altre varietà di lingua.

4.2.2. Tratti di varietà non-standard nei manuali scolastici

Se, come osserva Lo Duca (2003: 107), gli elementi di variazione ritenuti non-standard nelle grammatiche sono presenti non soltanto nella lingua parlata di non colti o nelle opere letterarie a fini mimetici, ma anche in testi scritti di "media formalità", non sorprenderà il fatto di trovarli in libri di testo per la scuola. A titolo di esempio, citiamo un breve brano tratto da un manuale di storia per il triennio della scuola secondaria di II grado: si tratta della traduzione di un testo latino⁸, in cui viene usato il clitico dativo di III persona plurale *gli*.

La condanna della chiesa

Gli usurai peccano contro natura volendo fare generare denaro dal denaro, come un cavallo da un cavallo o un mulo da un mulo. Oltre a ciò, gli usurai sono dei ladri poiché vendono il tempo che non **gli** appartiene [...] (De Vecchi, Giovannetti 2012: 58).

I manuali scolastici delle diverse discipline potrebbero essere sfruttati a fini di riflessione ed educazione linguistica, così da rendere gli alunni consapevoli degli usi molteplici che si fanno della lingua e delle sue varietà rispetto alle norme sancite nei libri di grammatica, in cui i tratti del neostandard sono ancora segnalati come errori. Molto spesso, invece, lo studio disciplinare è finalizzato esclusivamente all'apprendimento dei contenuti; l'aspetto linguistico viene del tutto trascurato e non si riflette mai sul fatto che se vi fosse un approfondimento anche sulle varietà di lingua delle diverse tradizioni disci-

⁸ La *Tabula exemplorum secundum ordinem alphabeti*, opera di un francescano in Francia della fine del XIII secolo, edita da Jean-Thiébaud Welter.

plinari, ciò apporterebbe grande beneficio alla formazione linguistica dell'apprendente.

4.2.3 Prospettive didattiche

L'insegnamento grammaticale tradizionale segue un approccio deduttivo (dalla regola all'applicazione) e propone una prospettiva categoriale della grammatica: nel libro di testo vengono presentate la categoria (per es. pronome personale) e le forme, ne viene illustrato l'uso e la comprensione viene messa alla prova attraverso appositi esercizi. A tale approccio si contrappone quello pragmatico proposto soprattutto nei manuali di grammatica per apprendenti stranieri (Diadori, Palermo, Troncarelli 2015: 165). Si tratta di un approccio che potremmo chiamare induttivo: partendo dal testo si prova ad estrapolare una regola, che viene costruita in funzione del contesto e dell'uso (si veda il concetto di «unità di lavoro centrata sul testo» di Vedovelli 2010: 137). Il testo è quindi il fulcro dell'attività del docente e può anche diventare fonte di questioni e dubbi linguistici per l'apprendente (Vedovelli 2010: 142) e pertanto occasione di discussione e scoperta di possibili soluzioni. È ciò che abbiamo cercato di fare con il testo qui preso in esame nel § 2, senza pregiudizi normativi, ma solo descrivendo la “lingua-in-uso” in un testo letterario contemporaneo. Inoltre, lavorare con un testo letterario che offra possibilità di riflessione su più varietà di lingua può essere d'aiuto anche per lo studente straniero⁹ e per il suo grado di motivazione all'apprendimento della lingua italiana (Spera 2014: 14).

La necessità di una prospettiva testuale nell'insegnamento della lingua è ribadita anche nel *Quadro comune di riferimento europeo* (Consiglio d'Europa 2002: 19) e nelle *Indicazioni Nazionali* (MIUR 2012: 44-52). Lavorando con il testo si acquisiscono, quindi, oltre ad abilità ricettive e produttive, competenze fondamentali per un uso consapevole della lingua e delle sue molteplici e sistematiche variazioni.

Riferimenti bibliografici

Andorno, Cecilia – Sordella, Silvia (2017), *Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di éveil aux langues nella scuola primaria*, in «Italiano Lingua Due», 9/2, pp. 162-228.

Baratto, Gabriele – Duberti, Nicola – Sordella, Silvia (2014), *Registri di classe. Note su un'esperienza didattica di educazione alla variabilità diafasica*, in

⁹ Ne offre un esempio la tesi di laurea di Kaneyama (2015-2016).

- Massimo Cerruti – Elisa Corino – Cristina Onesti (a cura di), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*, Alessandria, Dell’Orso, pp. 137-162.
- Benincà, Paola (1986), *Il lato sinistro della frase italiana*, in «ATI Journal», 47, pp. 57-85.
- Berretta, Monica (1994), *Il parlato italiano contemporaneo*, in Luca Serianni – Pietro Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana*, 3 voll., Torino, Einaudi, vol. II *Scritto e parlato*, pp. 239-270.
- Berruto, Gaetano (2008), *Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche*, in Alberto A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all’italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza, pp. 37-92 (1^a ed. 1993).
- Berruto, Gaetano (2011), *Registri, generi, stili: alcune considerazioni su categorie mal definite*, in Massimo Cerruti – Elisa Corino – Cristina Onesti (a cura di), *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*, Roma, Carocci, pp. 15-35.
- Berruto, Gaetano (2015), *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*, Roma, Carocci.
- Bonomi, Ilaria – Masini, Andrea – Morgana, Silvia – Piotti, Mario (2006), *Elementi di linguistica italiana*, Roma, Carocci.
- Camugli Gallardo, Catherine – Tronci, Liana (c.s.), *Statut de la variation entre données et modélisations : le cas des clitiques datifs pluriels loro et gli en italien contemporain*.
- Cerruti, Massimo (2013), *Varietà dell’italiano*, in Gabriele Iannaccaro (a cura di), *La linguistica italiana all’alba del terzo millennio (1997-2010)*, Roma, Bulzoni, pp. 91-127.
- Consani, Carlo – Desideri, Paola (a cura di) (2007), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Roma, Carocci.
- Consiglio d’Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cortelazzo, Manlio (1984), *Perché ‘a mi me gusta’ sì e ‘a me mi piace’ no?*, in Günter Holtus – Edgar Radtke (a cura di), *Umgangssprache in der Iberoromania. Festschrift für Heinz Kröll*, Tübingen, Narr, pp. 25-28.
- D’Achille, Paolo (2010), *L’italiano contemporaneo*, Bologna, il Mulino (1^a ed. 2002).
- De Blasi, Nicola (2014), *Geografia e storia dell’italiano regionale*, Bologna, il Mulino.

- De Mauro, Tullio (1963), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza.
- De Roberto, Federico (1995 [1894]), *I Viceré*, Roma, Newton Compton.
- De Vecchi, Giorgio – Giovannetti, Giorgio (2012), *Storia in corso 1, edizione verde*, Milano, Scolastiche Bruno Mondadori.
- Diadori, Pierangela – Palermo, Massimo – Troncarelli, Donatella (2015), *Insegnare italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci.
- Geymonat, Francesca V. (2018), *Cambia la norma o la lingua?*, in Erminia Ardisino (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola secondaria*, Milano, Mondadori, pp. 237-250.
- Giunta, Claudio (2017), *E se non fosse la buona battaglia? Sul futuro dell'istruzione umanistica*, Bologna, il Mulino.
- Kaneyama, Azusa (2015-2016), *Forme di italiani regionali e neo-standard nel romanzo Dove troverete un altro padre come il mio*, tesi di laurea, Università per Stranieri di Siena.
- Invalsi (2018), *Quadro di riferimento delle prove Invalsi di Italiano* (versione 30.08.2018), sul sito www.invalsi.it, sezione Area Prove (ultima consultazione maggio 2019).
- Lepschy, Giulio C. (1983), *L'italiano popolare. Riflessioni su riflessioni*, in Federico Albano Leoni – Daniele Gambarara – Franco Lo Piparo – Raffaele Simone (a cura di), *Italia linguistica: idee, storia, strutture*, Bologna, il Mulino, pp. 269-282.
- Lo Duca, Maria Giuseppa (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci.
- Loporcaro, Michele (2009), *Profilo linguistico dei dialetti italiani*, Roma-Bari, Laterza.
- Lorenzetti, Luca (2015), *L'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci.
- MIUR (2010a), *DPR 87 del 15 marzo 2010, Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti Professionali*.
- MIUR (2010b), *DPR 88 del 15 marzo 2010, Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti Tecnici*.
- MIUR (2010c), *DPR 89 del 15 marzo 2010, Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento per i licei*.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e della scuola del primo ciclo*, a norma del DPR 89 del 20 marzo 2009, Firenze, Le Monnier.

- MIUR (2016), *Decreto Ministeriale 95 del 23 febbraio 2016, Prove e programmi d'esame, Allegato A Integrato*.
- Nuzzo, Elena – Gauci, Phyllisienne (2012), *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*, Roma, Carocci.
- Palermo, Massimo (2010), *L'italiano giudicato dagli insegnanti*, in «Lid'O - Lingua italiana d'Oggi», 7, pp. 241-251.
- Rastelli, Stefano (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- Sabatini, Francesco (1985), *L'italiano dell'uso medio. Una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, in Günter Holtus – Edgar Radtke (a cura di), *Gesprochenes und Gegenwart*, Tübingen, Narr, pp. 154-184.
- Sabatini, Francesco (2016), *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*, Milano, Mondadori.
- Scarpa, Raffaella (2012), *La questione della lingua. Antologia di testi da Dante a oggi*, Roma, Carocci.
- Schlösser, Rainer (2005), *Le lingue romanze*, traduzione di Pietro Maturi, Bologna, il Mulino.
- Serianni, Luca (2010), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, Torino, UTET (1^a ed. 1989).
- Sobrero, Alberto A. (a cura di) (2008), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza (1^a ed. 1993).
- Spera, Lucinda (2014), *La letteratura per la didattica dell'italiano agli stranieri. Cinque percorsi operativi nel Novecento*, Pisa, Pacini.
- Spitzer, Leo (1976), *Lettere di prigionieri di guerra italiani 1915-1918*, Torino, Boringhieri (ed. originale tedesca 1921).
- Squartini, Mario (2006), *L'insegnante di fronte alle "lingue" degli allievi*, in Franca Bosc – Carla Marengo – Silvana Mosca (a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*, Torino, Loescher, pp. 70-85.
- Vedovelli, Massimo (2010), *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Roma, Carocci.
- Vedovelli, Massimo – Casini, Simone (2016), *Che cos'è la linguistica educativa*, Roma, Carocci.
-