

# **DIDATTICA DELLA GRAMMATICA E PROVE INVALSI<sup>1</sup>**

MARIA G. LO DUCA

## ABSTRACT

The main purpose of this article is to examine some questions of the Invalsi test on the Italian language, which is carried out by Italian students at three different stages of their school career, i.e. at the years 2 (age 6-7) and 5 (age 9-10) of the primary school, at year 3 of the secondary school (age 12-13), and at year 2 of the high school (age 15-16). I will focus on the type of grammatical competence pupils are expected to possess to perform successfully the test. To do that, I will start from the considerations given as a foreword to the test by the Istituto Invalsi; I will then examine some revealing questions of the test and reflect on the (often low) percentages of correct answers. I will finally draw some conclusions on the gap between the elaborate linguistic competence the Invalsi test aims to investigate and the mechanical knowledge of grammar Italian students actually possess.

---

<sup>1</sup> Come ormai tutti sanno, le prove Invalsi, approntate dall'Istituto omonimo, sono delle rilevazioni nazionali delle competenze linguistiche e matematiche che interessano tutte le scuole nei livelli 2 (II classe della Primaria), 5 (V classe della Primaria), 8 (III classe della Secondaria di primo grado) e 10 (II classe della Secondaria di secondo grado). È allo studio la possibilità di somministrare delle prove analoghe anche nell'ultimo anno delle superiori. Il sito ufficiale dell'Istituto ([www.invalsi.it](http://www.invalsi.it)) ne illustra gli scopi e ne documenta le attività, oltre a riportare tutti i documenti ufficiali cui faremo spesso riferimento (Quadri di riferimento delle discipline interessate, Prove somministrate nel corso degli anni, Rapporti nazionali ecc.).

## 1. PREMESSA

Scopo del presente lavoro è analizzare alcune delle domande di grammatica presenti nel fascicolo di Italiano delle prove Invalsi, alla luce delle moderne acquisizioni della didattica della grammatica. Si cercherà in particolare di rispondere alle seguenti domande: quali sono le conoscenze e competenze che vengono sollecitate e misurate dalla prova nazionale? Che cosa deve fare un buon allievo per rispondere bene alle domande di grammatica proposte dalle prove? È possibile risalire, dai documenti ufficiali dell'Istituto e dalle domande somministrate nei diversi livelli scolari e nelle diverse annualità, ad un orientamento generale dell'Istituto – vale a dire degli autori delle prove e degli esperti disciplinari coinvolti – in fatto di riflessione sulla lingua?

Per rispondere a queste domande analizzerò le affermazioni esplicite dell'Istituto che è possibile reperire nel *Quadro di Riferimento della prova di italiano* (par. 2), cui seguirà l'analisi di alcune delle domande presenti nelle prove con i risultati relativi, in termini di percentuali di risposte corrette così come riportate dai *Rapporti annuali*, o anche dalla *Banca Dati dei quesiti grammaticali* recentemente messa a punto dall'Istituto<sup>2</sup> (par. 3). Infine proverò a tirare le somme (par. 4).

## 2. IL QUADRO DI RIFERIMENTO DELLA PROVA DI ITALIANO (QDR) E NON SOLO: INTORNO ALLA GRAMMATICA

Questo documento, non molto conosciuto dagli insegnanti, contiene una serie di affermazioni piuttosto impegnative che vale la pena di riportare e commentare.

---

<sup>2</sup> Si tratta di una banca dati di tutte le domande attinenti l'area della riflessione sulla lingua, a partire dal 2009 e fino al 2016. Si auspica che l'Istituto continui ad aggiornare la banca dati ad ogni nuova rilevazione, e che ne apra l'accesso e la consultazione a tutti gli interessati.

Cominciamo dal concetto di ‘competenza grammaticale’, sul quale si fa subito una puntualizzazione molto importante.

«La *competenza grammaticale* può essere intesa in due modi diversi, tenendo conto del fatto che:

- c’è una ‘grammatica implicita’, a cui tutti i parlanti di una lingua materna fanno riferimento non solo per produrre frasi ben formate, ma anche per comprenderle;
- c’è poi una ‘grammatica esplicita’ che lo studente acquisisce gradualmente nei diversi livelli di scuola, imparando a classificare e a nominare gli elementi costitutivi del sistema linguistico (le cosiddette ‘parti del discorso’ o meglio ‘categorie lessicali’) e a formalizzare ‘regole’ sia morfologiche sia sintattiche di funzionamento del sistema linguistico.

Se la competenza grammaticale implicita è ‘naturale’, essa tuttavia si rafforza e si raffina negli anni attraverso un uso a mano a mano più ampio, più specifico e più controllato delle diverse varietà linguistiche». (QdR: 7)

Con parole non molto diverse le *Indicazioni Nazionali* richiamano lo stesso concetto:

«Ogni persona, fin dall’infanzia, possiede una grammatica implicita, che le permette di formulare frasi ben formate pur senza conoscere concetti quali quelli di verbo, soggetto ecc. Questa ‘grammatica implicita’ si amplia e si rafforza negli anni attraverso l’uso della lingua, che permette di giungere a forme ‘corrette’ (in italiano standard) e di realizzare enunciati in diverse varietà linguistiche e in diverse lingue.

Inoltre, sin dai primi anni di scolarità, i bambini hanno una naturale predisposizione a riflettere sulla lingua. È su queste attitudini che l’insegnante si può basare per condurre gradualmente l’allievo verso forme di ‘grammatica esplicita’». (MIUR 2012: 38-39)

Dunque i documenti ufficiali ricordano a tutti coloro che si prendono la briga di leggerli (e temo non siano molti) che il bambino, l'adolescente o il giovane che abbiamo di fronte nelle aule scolastiche, anche se non hanno mai fatto grammatica, possiedono, per il fatto stesso di essere parlanti di una lingua (o di più lingue), una grammatica implicita, cioè una conoscenza del sistema linguistico (o dei sistemi linguistici) inconsapevole, ma non per questo scorretta e dunque irrispettosa delle regole. Questa conoscenza irriflessa si manifesta naturalmente nella capacità che hanno tutti gli esseri umani normodotati di capire e di produrre continuamente enunciati anche nuovi, mai sentiti prima, ma che, per il fatto stesso di essere significativi e comprensibili, non sono un'accozzaglia più o meno casuale di suoni e parole, ma delle costruzioni regolari dotate di senso. Quello che varia nei singoli individui è l'ampiezza di questa grammatica implicita, la quale dipende ovviamente dall'età e dalle condizioni di esposizione alla lingua. È infatti certamente possibile che un bambino di 4 anni o un ragazzo di 16 (ma anche un adulto di qualsiasi età) non abbiano avuto l'occasione di incontrare ripetutamente, notare, processare e immagazzinare una certa forma o un certo costrutto: vorrà dire che la sua grammatica implicita sarà lacunosa su quel singolo tratto, non complessivamente scorretta o addirittura inesistente (su come proceda e quanto faticosamente si formi la prima grammatica del bambino si vedano, per l'italiano, Antelmi 1997 e De Marco 2005).

È da qui che si dovrebbe partire per impostare un corretto programma di riflessione sulla lingua materna. Noi insegnanti di lingua e grammatica italiana non dovremmo infatti mai dimenticare che, a differenza dei colleghi di tutte le altre discipline, abbiamo lo straordinario ma per lo più ignorato privilegio di confrontarci, fin dal primo giorno della prima classe della scuola primaria, con parlanti che posseggono un bagaglio straordinariamente ricco di conoscenze grammaticali, che possono riguardare anche due o più lingue se il bambino è plurilingue. Non abbiamo dunque bisogno di insegnare la grammatica, non nel senso almeno cui siamo abituati. Non si tratta infatti di presentare contenuti nuovi – liste di forme, paradigmi, regole di combina-

zione – ma di innestare la riflessione formale sui saperi grammaticali impliciti già posseduti, puntando a far ‘scoprire’ ciò che il bambino, e più tardi l’adolescente e il giovane, sicuramente già ‘conoscono’. Come ho già scritto ed esemplificato molti anni fa (Lo Duca 2004<sup>2</sup>), e ripreso in decine di interventi, l’obiettivo dell’insegnamento grammaticale dovrebbe a mio parere essere proprio il ‘ritrovamento’ di questa conoscenza irriflessa, il ‘sollevamento’ di questo sapere inconsapevole a livello di coscienza e di piena consapevolezza.

Torniamo all’Invalsi. C’è un altro passo del QdR che vorrei citare e commentare, laddove l’Istituto esplicita i criteri cui si ispirano gli autori delle prove e gli esperti disciplinari nella costruzione dei quesiti di grammatica, e le conoscenze/competenze che le prove intendono misurare.

«Nella formulazione dei quesiti di grammatica si mira, più che a misurare la capacità di memorizzare, riconoscere e denominare classi e sotto-classi di elementi, ovvero di operare una categorizzazione astratta e fine a se stessa, a privilegiare la capacità di operare analisi di tipo funzionale e formale, in particolare di:

- osservare i dati linguistici e mettere a fuoco fenomeni grammaticali anche nuovi rispetto alle consuete pratiche didattiche;
- ragionare sui dati offerti – possono essere parole, frasi, brevi testi – per confrontarli, scoprirne le relazioni, le simmetrie e le dissimmetrie, risalire alle regolarità;
- ricorrere alla propria competenza linguistica implicita per integrare frasi e per risolvere casi, anche problematici, proposti alla riflessione;
- descrivere i fenomeni grammaticali;
- accedere ad un approccio ai fatti di lingua (pre)scientifico piuttosto che normativo». (QdR: 10)

In questo passaggio l’Istituto dichiara apertamente di voler misurare non già le capacità di memorizzazione e denominazione dei fatti grammaticali, ma piuttosto le capacità di osservazione e ragionamento esercitate direttamente sulla lingua. In più si chiarisce che cosa con-

cretamente significhi ‘ragionare’ sulla lingua, con un richiamo esplicito alle operazioni cognitive che le domande vorrebbero attivare («confrontarli [i dati linguistici], scoprirne le relazioni, le simmetrie e le dissimmetrie, risalire alle regolarità»). Si aggiunge che lo studente potrà incontrare nelle domande «fenomeni grammaticali anche nuovi rispetto alle consuete pratiche didattiche», che potrà decifrare e risolvere ricorrendo «alla propria competenza linguistica implicita», che lo porrà in condizione di risolvere i casi «anche problematici, proposti alla riflessione».

Traspare da tutto questo paragrafo l’impegno dell’Istituto ad aggirare le ben note e molto criticate modalità tradizionali di fare grammatica a scuola, di cui pare quasi che l’Istituto non voglia rendersi complice: la ‘grammatica delle liste’, o delle ‘etichette’, o delle definizioni sommarie da mandare a memoria e richiamare e applicare passivamente nel momento della esercitazione – o della prova Invalsi – questa modalità di fare grammatica non dovrebbe trovare spazio nelle prove, che programmaticamente vorrebbero percorrere (e inevitabilmente proporre ai docenti) vie abbastanza nuove rispetto alla tradizione grammaticale scolastica. Ma queste intenzioni, che a me paiono del tutto condivisibili, sono poi effettivamente realizzate nei quesiti grammaticali delle prove di italiano?

### 3. LE DOMANDE DI RIFLESSIONE SULLA LINGUA: LA MORFOLOGIA DEL VERBO

Poiché non sarà possibile esplorare tutti gli ambiti previsti dal QdR e tutti i fenomeni grammaticali che sono stati fatti oggetto di attenzione nelle prove, analizzerò in questa sede solo le domande somministrate negli anni 2011-2015 e che ruotano attorno alla morfologia del verbo: dunque riconoscimento del verbo rispetto ad altre categorie lessicali e in modo specifico rispetto al nome (3.1.); coniugazione e denominazione di tempi e modi del verbo (3.2.); concatenazione dei tempi nei testi (3.3); riflessioni aspettuali (3.4). Altri temi pur interessanti e pre-

senti nelle prove – ad esempio il riconoscimento di tipi verbali e conseguenze sintattiche – sono rimandati, per ragioni di spazio, ad altra occasione. Data la centralità del verbo nella riflessione scolastica, questa rassegna pur parziale ci consentirà di notare continuità e innovazioni delle prove Invalsi rispetto alle consuete pratiche didattiche, oltre che eventuali assenze.

Le domande saranno esaminate sia sul piano contenutistico – i temi grammaticali selezionati e scanditi nei diversi livelli – sia sul piano cognitivo-procedurale, vale a dire si proverà a identificare il tipo di operazioni mentali – memoria, osservazione, confronto, classificazione, generalizzazione – che di volta in volta è necessario attivare per la soluzione del compito. Tutto ciò allo scopo di capire se e fino a che punto l’Invalsi provi e riesca a realizzare il programma esposto nel QdR. Interesserà anche leggere e provare a interpretare le risposte degli studenti nei diversi casi, attraverso le percentuali di risposte corrette ed eventualmente, e solo se significative, delle mancate risposte.

Per motivi di spazio le domande non rispettano la grafica originaria, ma sono riscritte in modo assolutamente fedele con le relative percentuali di risposte corrette. Dopo il numero progressivo (che consentirà richiami e confronti), si riporta il livello in cui la domanda è stata somministrata in ordine crescente, l’anno di somministrazione e infine la sigla che compare nel fascicolo originario. Nelle domande a risposta multipla l’opzione corretta è evidenziata. All’interno dello stesso sottogruppo (ad es. domande somministrate in V elementare) mi sono presa la libertà di riportare in elenco le domande secondo criteri diversi – ad esempio avvicinando domande simili, o ordinando i quesiti dal più generico al più specifico, o dal più facile al più difficile – allo scopo di rendere più agevole la lettura dei dati.

### *3.1. Riconoscimento del verbo*

Le domande che seguono chiedono di identificare il verbo rispetto ad altre categorie lessicali.

(1) Liv. 5, 2014, C4. Nel seguente periodo, quanti sono i verbi?  
«Agnese dormiva ancora, quando il gatto balzò sul letto, le andò vicino e, leccandole la mano che aveva posato sul cuscino, la svegliò».

- A. Quattro
- B. Cinque
- C. Sei
- D. Sette

Risposte corrette	62.6%
Risposte mancate	3.1%

(2) Liv. 5, 2013, C6. Indica se la parola sottolineata ha la funzione di nome o di verbo.

Metti una crocetta per ogni riga (segue tabella).

- a) Mia madre dice sempre che ho un aspetto trasandato.
- b) Aspetto mia sorella da un'ora.
- c) Sogno spesso di volare.
- d) Ho fatto un sogno bellissimo: volavo.
- e) Ti porto a vedere la barca di mio zio.
- f) La barca di mio zio è ormeggiata nel porto.

Risposte corrette	58.71%
-------------------	--------

(3) Liv. 5, 2014, C5. Indica se ciascuna delle seguenti parole è un verbo, è un nome oppure può essere sia verbo che nome.

Metti una crocetta per ogni riga (segue tabella)

*Dicendo, ricamo, vinceremo, accaduto, distribuzione, fatto.*

Risposte corrette	22.74%
-------------------	--------



- (4) Liv. 10, 2015, E8. In quale delle seguenti frasi l'infinito ha funzione di nome?
- A. Ti piacerebbe mangiare un gelato?
  - B. Il troppo ridere mi ha fatto venire le lacrime agli occhi.
  - C. Ieri siamo andati tutti insieme a vedere un film interessante.
  - D. Anna ha capito di avere sbagliato.

Risposte corrette	72.6%
Risposte mancate	5.6%

Le prime tre domande sono state somministrate in V elementare, e sono qui presentate secondo un ordine che, sulla base delle percentuali delle risposte corrette, va dal più facile al più difficile. La domanda (1) è un esercizio che si presenta a prima vista come piuttosto semplice in quanto chiede agli studenti solo di individuare le voci verbali in un brevissimo testo. Tuttavia per svolgere l'esercizio lo studente deve lavorare contemporaneamente sia sul piano lessicale/semantico/sintattico, e quindi riconoscere nei verbi quelle parole che rappresentano eventi diversi anche se connessi secondo varie modalità l'uno all'altro; sia sul piano morfologico, e dunque riconoscere le forme e le desinenze tipicamente verbali dell'imperfetto, del passato remoto, del gerundio e del trapassato prossimo. Solo mettendo assieme tutte queste informazioni riuscirà a svolgere correttamente l'esercizio. Il quale infatti totalizza il 63% di risposte corrette, rivelandosi non proprio alla portata di tutti. E c'è anche il dato delle mancate risposte (3%) a confermarlo.

Nel caso delle domande (2) e (3) il compito è diverso: in questo caso si tratta di decidere se certe parole, riportate in un contesto frasale nella domanda (2), isolate nella domanda (3), siano nomi o verbi o (domanda 3) possano essere sia nomi che verbi. Anche questo sembra un compito facile. Le categorie del nome e del verbo sono le prime ad essere presentate nella riflessione scolastica e, grazie alle loro caratteristiche semantiche e morfologiche, sono comunemente considerate facili da individuare: niente a che vedere con le ben più sfuggenti e problematiche categorie dell'avverbio o della congiunzione, su cui si

sono arrovellate generazioni di studenti. Ma l'esito delle due domande ci ricorda che niente è talmente facile e banale da essere scontato, in grammatica. Nel caso di (2), gli studenti devono operare con coppie di parole omofone e omografe che però svolgono funzioni sintattiche differenti: se rappresentano eventi e sono il nucleo, il 'motore' della frase in cui compaiono, sono verbi; se rappresentano entità, e sono precedute da specificatori, in questo caso articoli, sono nomi. Sono queste le bussole da seguire, in mancanza di indicazioni morfologiche univoche: l'uscita *-o* è infatti comune al singolare, di solito maschile, di moltissimi nomi, come pure alla prima persona del presente indicativo di tutti i verbi dell'italiano. Ma anche qui meno di 6 bambini su 10 riescono a tenere sotto controllo tutte queste variabili.

Ancora più ardua si rivela la domanda (3), che registra un sorprendente 23% di risposte corrette. Qui la difficoltà del compito è probabilmente accentuata dal formato della domanda, che chiede di misurarsi con parole in isolamento. In assenza di aiuti contestuali (come in 2) lo studente deve interrogare la propria competenza linguistica e morfologica, e riconoscere, ad esempio, che nella lista compaiono parole che esibiscono ben riconoscibili desinenze verbali (*dicendo, vinceremo*) e nominali (*distribuzione*), e che dunque sono sicuramente solo verbi e solo nomi. Ma nella lista ci sono parole per le quali la morfologia non è di nessun aiuto, e solo interrogando la propria competenza sintattica, quindi provando a costruire dei contesti frasali adeguati a ciascuna parola della lista, si potrà ragionevolmente decidere se si tratti di nomi, di verbi o di parole che possono essere sia nomi che verbi. Il fatto che quasi 4 studenti su 5 non abbiano saputo svolgere l'esercizio potrebbe significare che non sono abituati ad interrogare la propria competenza, che questo tipo di esercizio non fa parte dei consueti riti scolastici.

Molto più confortante l'esito della domanda (4), somministrata però in seconda superiore. In questo caso si chiede di individuare, in un gruppo di 4 frasi, l'unica in cui l'infinito di un verbo ha funzione di nome. Nonostante il 73% risponda correttamente alla sollecitazione, fa pensare quel 6% di studenti che non si cimentano nemmeno con il

quesito proposto: perché? Lo hanno trovato talmente difficile, o talmente bizzarro, da non meritare neppure lo sforzo di una risposta? Trattandosi di una seconda superiore, dobbiamo purtroppo pensare anche al fatto che in questa fascia scolare cominciano ad avere un loro peso fatti che potremmo definire di generica ‘disaffezione’ rispetto alle prove Invalsi, e che comunque la classe terminale del ciclo dell’obbligo presenta esiti molto diversificati nei diversi tipi di scuola. Tutte le indagini fatte su singole domande di grammatica scorporate tra licei, tecnici e professionali mostrano esiti decrescenti, migliori nei licei, in calo di 10/20 o più punti percentuali via via che si passa ai tecnici e poi ai professionali. È un problema del quale ho già scritto (Lo Duca, in stampa), e che appare al momento di difficile soluzione.

### *3.2. Coniugazione e denominazione di tempi e modi del verbo*

Le due domande che seguono richiamano temi e pratiche scolastiche molto diffuse.

- (5) Liv. 5, 2013, C2. Nelle frasi che seguono inserisci il verbo dato tra parentesi, coniugandolo nel modo e nel tempo più adatti.
- a) Mangerò pane raffermo e, quando avrò sete, (bere) .....  
..... alla fontanella.
  - b) Si chinò e (raccogliere) ..... la moneta che le era caduta.
  - c) Voleva che io le (cuocere) ..... un chilo di pasta.
  - d) Le cose si mettevano male, così si è gettato per terra e ha (fingere) ..... di essere morto.

Risposte corrette                      42.96%

- (6) Liv. 8, 2011, C9 Leggi questo testo: «Se avessimo prenotato in tempo i biglietti dell'aereo, adesso partiremmo per le vacanze. Temo che ora sia impossibile trovare i biglietti: comunque telefona in agenzia!».  
Riporta nella tabella tutte le forme verbali; poi indica per ognuna il modo e il tempo (segue tabella).

Risposte corrette                      42.68%

Somministrate la prima in V primaria, la seconda in III media, queste due domande, affini per argomento, fanno tuttavia appello a competenze diverse: la prima interroga la competenza linguistica generale dello studente, il quale deve dimostrare di saper selezionare i modi e i tempi richiesti dai contesti frasali proposti anche quando si tratti di forme irregolari. La domanda interroga dunque la competenza grammaticale implicita dello studente, acquisita naturalmente grazie all'esposizione alla lingua, e non chiama in causa in modo specifico apprendimenti scolastici: ad esempio, non chiede la denominazione delle forme verbali da inserire. Al contrario, nella domanda (6) le forme verbali sono date, e il compito consiste a) nel ritrovare le forme verbali (come nella domanda 1); b) nel denominare correttamente i tempi e i modi delle forme verbali utilizzate.

Le due domande, in un certo senso speculari, pur somministrate in classi diverse, registrano una interessante omogeneità nei risultati: nell'un caso e nell'altro solo il 43% del campione ha saputo svolgere correttamente il compito richiesto. Tuttavia le informazioni che possiamo ricavarne sono di tipo e impatto differente. Nel caso della domanda (5), i risultati ci ricordano che il capitolo dei verbi irregolari italiani, ricchissimo di forme, comporta anche per i parlanti nativi un lunghissimo iter acquisizionale – sono forme che vanno memorizzate una per una, visto che sono frutto di procedimenti non regolari<sup>3</sup> – e che in V

---

<sup>3</sup> In realtà «le alterazioni delle forme flesse rispetto ai modelli regolari», che dipendono soprattutto da fenomeni fonologici «non più produttivi e di natura diversa», presentano al loro interno degli schemi ricorrenti (Iacobini 2011: 1033 ne esamina alcuni), che attenuano senza smentirla l'affermazione appena fatta.

elementare per molti studenti il percorso non è ancora concluso. È una informazione preziosa, di cui spero si accorgano gli insegnanti oltre ai linguisti acquisizionali e agli esperti di programmazione scolastica. Ma attenzione: nessuno pensi di accelerare il processo sottoponendo agli studenti lunghe liste di paradigmi irregolari da mandare a memoria. Si tratta solo di avere pazienza, e nel contempo predisporre un ricco e controllato ambiente linguistico, che in modo del tutto naturale conterrà un gran numero di forme irregolari (che spesso riguardano proprio i verbi più comuni e frequenti) e che, sommandosi alle normali esperienze di vita di un bambino, servirà sicuramente allo scopo di migliorare questo tipo particolare di competenza, a metà strada tra la competenza morfologica e quella lessicale. Ma sia chiaro che domande come questa poco hanno a che vedere con la riflessione sulla lingua, misurando solo la capacità degli studenti di accedere alle forme corrette in contesti frasali dati. È insomma a tutti gli effetti una prova di produzione. Che però, inserita com'è nella parte grammaticale della prova d'italiano, non è una svista dell'Istituto, come si evince dal QdR.

«Le conoscenze e le competenze grammaticali che si rilevano nella seconda parte della prova d'italiano fanno riferimento alla descrizione esplicita del sistema della lingua e al suo uso corretto. Sebbene questo secondo aspetto attenga propriamente alla produzione e non alla riflessione sulla lingua in senso stretto, si è ritenuto di inserire nella prova anche alcune domande che verifichino il grado di padronanza fattuale da parte dello studente delle regole grafiche e interpuntive e delle strutture morfosintattiche e testuali dell'italiano». (QdR: 9-10)

Al contrario, la domanda (6) chiama in causa l'apprendimento scolastico: solo la scuola insegna a riconoscere i verbi, ne presenta i paradigmi e dà a ciascuna forma un nome riconoscibile. È una materia che, dopo otto anni di scolarizzazione, dovrebbe essere nota a tutti gli studenti, che cominciano a familiarizzarsi con le voci del paradigma verbale fin dai primi anni di scuola. Basta sfogliare qualsiasi libro di testo

– sia per la scuola primaria che per la secondaria di primo grado – per rendersi conto di quanto sia centrale, a volte perfino ossessiva, la considerazione della morfologia del verbo. E tuttavia, nonostante anni di esercitazione proprio sui temi su cui verte la domanda – ritrovamento e denominazione delle forme verbali – i risultati della domanda 6 sono lì a ricordarci che c'è qualcosa che non va nella didattica del verbo. Quando si fa grammatica fornendo liste di forme e nomi per designarle, e si chiede *soltanto* di imparare a riconoscerle e a etichettarle correttamente, i risultati sono quelli fotografati dalla prova nazionale. Qualcuno particolarmente dotato o particolarmente diligente potrà anche svolgere correttamente gli esercizi proposti subito dopo la spiegazione, e dare agli insegnanti l'illusione di aver fatto avanzare le conoscenze dei propri allievi. Ma alla lunga questo sapere memorizzato e superficiale, spesso sganciato da testi autentici e da qualsiasi considerazione di ordine funzionale – a cosa serve questa forma? che cosa esprime? in cosa si differenzia da forme simili? – non più ripreso e approfondito via via che si alza il livello scolastico, questo sapere, dicevo, si perde, si dimentica rapidamente. Non si spiegano diversamente i risultati della domanda (6).

### *3.3. Concatenazione dei tempi nei testi: ordine lineare e ordine cronologico*

A riprova di quanto appena affermato, si vedano gli esiti piuttosto deludenti di due domande che chiedono agli studenti di riflettere su una delle funzioni centrali del verbo nei testi: stabilire relazioni di temporalità – anteriorità, posteriorità, contemporaneità – fra gli eventi.

- (7) Liv 5, 2015, C10. Nelle frasi che seguono ci sono due eventi: uno accade prima, l'altro dopo. Indica nella tabella l'ordine in cui i fatti avvengono.  
Metti una crocetta per ogni riga (segue tabella).
- a) Siamo andati in gelateria  
e abbiamo comprato un bel gelato.

- b) Quando saremo arrivati dalla nonna faremo merenda.
- c) Prima che arrivasse Dario avevo già finito tutti i compiti.
- d) Andammo a festeggiare in pizzeria perché avevamo vinto la partita.

Risposte corrette 36.9%

- (8) Liv. 8 2011, C1. Leggi il periodo che segue: «Quando il pallone entrò in rete, l'arbitro aveva già fischiato la fine della partita».

Il verbo della frase principale (aveva fischiato) esprime, rispetto al verbo della frase subordinata (entrò), un'azione che accade:

- A. contemporaneamente.
- B. prima.
- C. ripetutamente.
- D. dopo.

Risposte corrette 76.34%

- (9) Liv. 8, 2015, C3. Leggi la frase che segue.  
«Il comandante ordinò ai soldati di fortificare i punti più esposti dell'accampamento dopo che ebbe controllato la conformazione del terreno e disposto le sentinelle nei luoghi più opportuni».

In quale ordine avvengono le azioni espresse dai verbi utilizzati nella frase?

- A) Controllare, ordinare, fortificare, disporre.
- B) Ordinare, fortificare, controllare, disporre.
- C) Ordinare, controllare, disporre, fortificare.
- D) Controllare, disporre, ordinare, fortificare.

Risposte corrette 23.9%

Solo 4 bambini su 10 sanno rispondere alla domanda (7), sanno cioè ricostruire, al di là dell'ordine lineare delle frasi, la sequenza degli e-

venti. Tale sequenza può essere ricostruita sulla base di considerazioni semantico-pragmatiche – prima si va in gelateria, poi si compra un gelato; prima si vince la partita, poi si va a festeggiare – e sulla base di spie linguistiche inequivocabili, che i bambini avrebbero dovuto riconoscere, dato l’addestramento cui sono stati sottoposti per tutto il ciclo elementare. Ci sono nelle frasi b), c) e d) due tempi composti, il futuro anteriore e il trapassato prossimo, la cui funzione peculiare è proprio quella di indicare un rapporto di anteriorità – il primo nel futuro il secondo nel passato – rispetto ad un altro evento rappresentato nel testo. Per questa loro caratteristica sono infatti definiti tempi anaforici, in quanto la localizzazione di un evento espresso con uno di questi due tempi comporta il rimando ad un altro evento che fa da ancoraggio temporale (Vanelli 1991; 1992), e rispetto al quale si collocano sempre in un tempo precedente.

Si potrebbe obiettare che questo tipo di riflessioni non sono oggetto di insegnamento nella scuola elementare. Ma allora che senso ha dedicare così tanto tempo al riconoscimento delle forme e alla memorizzazione delle relative etichettature, senza chiedersi a cosa servano e quando e perché si usino? Nel caso del futuro anteriore, persino la terminologia tradizionale suggerisce la pista funzionale: anteriore, cioè avvenuto prima, ma rispetto a che cosa?

Molto diverso l’esito della domanda (8), che chiede le stesse cose a studenti che hanno però tre anni di più di esposizione alla lingua e alla scuola. I risultati questa volta sono ben diversi, con un 76% di risposte corrette. Colpisce tuttavia la semplificazione che si è ritenuto di dover operare nella formulazione della domanda: non solo l’assenza di qualunque tecnicismo, ma anche il suggerimento, tra parentesi, dei due verbi interessati, sia il ‘verbo della frase principale’ sia il ‘verbo della frase subordinata’, ad evitare il rischio di un mancato riconoscimento.

Torniamo a percentuali molto basse di risposte corrette con la domanda (9), somministrata anch’essa in III media ma questa volta in una formulazione senz’altro più difficile: il testo è più lungo, e gli eventi da mettere in relazione sono quattro. Anche in questo caso c’è una spia linguistica inequivocabile: il trapassato remoto che, come il



trapassato prossimo, è un tempo anaforico dell' anteriorità, usato per lo più in contesti formali quando il tempo che fa da ancoraggio temporale sia un passato remoto, come in questo caso.

La percentuale di risposte corrette è davvero molto bassa (23,9%). Ma non credo possa essere giustificata dalla presenza di tempi che qualcuno potrebbe giudicare poco usati, almeno in certe regioni, o poco noti ai ragazzi: in realtà, con alle spalle otto anni di scolarizzazione, gli studenti di questa fascia scolare, qualunque sia la loro collocazione regionale, si sono certamente imbattuti in centinaia di contesti simili, nella narrativa e nei manuali di storia, e sempre, per capire, hanno dovuto ricostruire l'ordine degli eventi, ciò che accade prima e ciò che accade dopo. La ricostruzione della mappa temporale è alla base della comprensione di tutti i testi narrativi. Quindi, al di là delle sollecitazioni scolastiche ricevute sul passato remoto e sul trapassato remoto, sarebbe bastato il ricorso alla propria competenza linguistica per rispondere correttamente alla domanda. E probabilmente lo ha fatto quel 24% di studenti che individua in D) la risposta corretta. Rimane però il fatto che la grande maggioranza degli studenti – il 62,3% – evita qualsiasi ragionamento e sceglie senz'altro come corretta l'opzione B), che elenca gli eventi secondo l'ordine lineare in cui essi compaiono nella frase.

### 3.4. Riflessioni aspettuali

C'è un capitolo della morfologia del verbo italiano che la scuola, nella sua gran parte, sistematicamente ignora. Si tratta di quel capitolo egregiamente descritto da Bertinetto (1986: 75-83) ormai trent'anni fa, ultimamente riassunto nelle sue linee essenziali da Grandi (2010), che dà ragione dei comportamenti di alcuni tra i tempi verbali più frequenti dell'italiano, *in primis* imperfetto e passato prossimo/remoto. Tuttavia, senza una considerazione, leggera quanto si vuole, delle proprietà aspettuali di questi tempi, non è possibile fare nessuna seria riflessione sulla struttura di testi molto frequentemente praticati nelle

aule scolastiche, vale a dire i testi narrativi, non importa se scritti o orali, formali o informali.

Ritroviamo nelle prove Invalsi una sola domanda che può essere ascritta a questo tema.

- (10) Liv. 10, 2011, E7. Nella frase «Paolo stava cucinando, quando arrivò il postino», il passato remoto “arrivò” indica:
- A. un'azione puntuale.
  - B. un'azione durativa.
  - C. un'azione imminente.
  - D. un'azione abituale.

Risposte corrette                      42.1%

Si nota il tentativo di evitare termini troppo tecnici ma più precisi (come potrebbero essere ad esempio perfettivo, aoristico o imperfettivo, progressivo), puntando su aggettivi abbastanza trasparenti e riconoscibili anche nel linguaggio comune. Evidentemente si teme che su questi argomenti non si possa fare affidamento su conoscenze scolastiche consolidate, e dunque immagino che lo scopo di una domanda del genere sia quello di interrogare la naturale competenza linguistica dello studente, segnalando nel contempo agli insegnanti un settore della grammatica forse trascurato.

Nonostante però le cautele terminologiche, e nonostante la frase da esaminare ed il formato della domanda siano estremamente semplici e intuitivi per il livello scolastico in cui la domanda stessa è stata somministrata (II superiore), i risultati sono piuttosto deludenti, con un 42% di risposte corrette, che individua in ‘puntuale’ la risposta attesa. Ma il distrattore C totalizza un numero di preferenze maggiore: il 43,4% dei rispondenti sceglie ‘imminente’, interpretando l’evento ‘arrivo del postino’ come imminente rispetto all’evento del ‘cucinare’. Dunque alle spalle di questa scelta, rubricata dall’Invalsi come sbagliata, c’è un ragionamento plausibile: ecco dove porta l’uso di una terminologia approssimativa che però, nel caso qui in discussione, non mi pare fosse evitabile. Il fatto che dal 2011 ad oggi non siano più state proposte

domande sull'aspetto verbale potrebbe significare che all'Invalsi ci si renda conto di questi problemi, e che forse non si sa come risolverli.

#### 4. TIRIAMO LE SOMME

Le dieci domande sulla morfologia del verbo qui esaminate – di cui cinque somministrate nella quinta classe della primaria, tre in terza media, due nella seconda classe delle superiori – coprono un ampio spettro di temi, alcuni più tradizionali (riconoscimento e denominazione di voci verbali), altri meno scontati, che propongono riflessioni su aspetti poco o nulla praticati nella scuola (concordanza dei tempi e aspetto). In questo secondo caso le consegne predisposte mirano ad interrogare la naturale competenza sulla lingua che gli studenti hanno sicuramente già sviluppato sui temi proposti, fornendo dati e sollecitando su di essi forme di osservazione non convenzionali, ma fornendo nel contempo tutti i supporti descrittivi e terminologici utili alla soluzione del compito. Dunque, pur non abbandonando del tutto l'armamentario tradizionale, l'Invalsi prova ad immettere nuovi contenuti nelle prove puntando, coerentemente con quanto affermato nel QdR, ad innestare ragionamenti più che attivare recuperi di saperi memorizzati.

Tuttavia non sempre gli studenti si mostrano sensibili a questo tipo di sollecitazioni, rivelando in generale una certa inadeguatezza a riflettere in modo autonomo sulle parole e i contesti frasali proposti (si vedano gli esiti delle domande 7, 9 e 10). Né d'altro canto si può affermare che i temi più tradizionali (ad esempio le domande 5 e 6), abbiano migliore risultato, specie se reinterpretati e resi più problematici o meno scontati (si veda la domanda 3).

In conclusione mi pare che anche le prove Invalsi confermino quanto già si conosce sulla didattica della grammatica, che attende, al di là dei soliti docenti illuminati, un mutamento di prospettiva radicale e di massa (del tipo proposto ed esemplificato in Lo Duca 2004<sup>2</sup>). È un'attesa che, complice la latitanza dell'Università nella formazione di

base dei futuri insegnanti, dura ormai da più di 40 anni, da quando cioè un manipolo di giovani linguisti se ne occuparono negli anni '70 e '80 del secolo scorso, denunciando le sue insopportabili ma, a quanto pare, vitalissime carenze.

*Università di Padova*  
*Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari*  
*mariag.loduca@unipd.it*

#### BIBLIOGRAFIA

Antelmi, D.

1997 *La prima grammatica dell'italiano*, Il Mulino, Bologna.

Bertinetto, P.M.

1986 *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*, Accademia della Crusca, Firenze.

De Marco, A.

2005 *Acquisire secondo natura. Lo sviluppo della morfologia in italiano*, Franco Angeli, Milano.

Grandi, N.

2010 *Aspetto*, in Simone, R. – Berruto, G. – D'Achille, P. (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano (Encit)*, Istituto dell'Enciclopedia italiana, Roma, vol. I, pp. 113-114.

Iacobini, C.

2011 *Paradigmi*, in Simone, R. – Berruto, G. – D'Achille, P. (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano (Encit)*, Istituto dell'Enciclopedia italiana, Roma, vol. II, pp. 1031-1033.

Lo Duca, Maria G.

2004<sup>2</sup> *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.

In stampa, *Le prove di grammatica dell'Invalsi e la progressione dei contenuti grammaticali: il caso del soggetto*, relazione presentata al Workshop finale del progetto di ricerca GRASS dal titolo *Riflessione grammaticale a scuola*, Bressanone 22 aprile 2016.

MIUR

2012 *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Annali della Pubblica Istruzione, Numero speciale, Le Monnier.

Vanelli L.

1991 [2001<sup>2</sup>] *La concordanza dei Tempi*, in Renzi, L. – Salvi, G., (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Il Mulino, Bologna, vol. II, pp. 611-632.

1992 *La deissi in italiano*, Unipress, Padova.