



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in Linguistica
Classe LM-39

Il congiuntivo tra norma e uso: analisi di due percorsi acquisizionali in italiano L2

RELATORE

Prof.ssa Elena Maria Duso

LAUREANDA

Serena De Valentin

n° matr. 1148611 / LMLIN

Anno Accademico 2017/2018

*Ricorda sempre che la lingua è quella che i parlanti usano,
non quella che qualcuno pensa che dovrebbero usare.*

(Leonard Bloomfield, "Outline guide for the practical study of foreign languages")

*L'istruzione è il grande motore dello sviluppo personale.
È attraverso l'istruzione che la figlia di un contadino
può diventare medico, che il figlio di un minatore
può diventare dirigente della miniera, che il figlio di un bracciante
può diventare presidente di una grande nazione.
È quello che facciamo di ciò che abbiamo, non ciò che ci viene dato,
che distingue una persona da un'altra.*

(Nelson Mandela, "Lungo il cammino verso la libertà")

Indice

Introduzione	7
Capitolo 1. Funzioni del congiuntivo	9
1.1. Le grammatiche normative e descrittive	9
1.2. Morfologia del congiuntivo	11
1.2.1. Formazione del congiuntivo latino e italiano	13
1.2.2. Funzioni del congiuntivo dal latino all'italiano	15
1.2.3. Il condizionale	19
1.3. Il congiuntivo nelle grammatiche	19
1.3.1. Le grammatiche descrittive tradizionali e innovative	20
1.3.2. Le grammatiche scolastiche	28
1.3.3. Le grammatiche per stranieri	30
1.3.4. Le grammatiche pedagogiche	32
1.4. Conclusioni	35
Capitolo 2. Si può dire?	37
2.1. La morte del congiuntivo	37
2.2. La variabilità della lingua e l'individuazione di uno standard	42
2.2.1. La norma, l'errore e l'individuazione di uno standard	42
2.2.2. Le variabili diamesica e diafasica	44
2.2.3. Standard e neo-standard	46
2.3. Quale norma per il congiuntivo?	48
2.3.1. Il congiuntivo in sociolinguistica	49
2.3.2. Il congiuntivo: un malato immaginario	51
2.3.3. Il congiuntivo sta benissimo	52
2.3.4. Implicazioni (glotto)didattiche	54
2.4. Conclusioni	55

Capitolo 3. Come si impara il congiuntivo?	57
3.1. La linguistica acquisizionale	57
3.2. Le modalità di acquisizione	59
3.2.1 Acquisizione spontanea e guidata	59
3.2.2. Modelli teorici	61
3.2.3. Una precisazione d'obbligo	77
3.3. L'acquisizione della modalità in L2	68
3.4. Conclusioni	71
Capitolo 4. Un caso studio	73
4.1. Obiettivi dello studio	73
4.2. I campioni dello studio	73
4.2.1. Il gruppo di studenti guidati	74
4.2.2. Il campione di studenti spontanei	74
4.2.3. La competenza metalinguistica	77
4.3. La fase operativa: la raccolta dei dati	78
4.3.1. I questionari	78
4.3.2. I colloqui	79
4.4. La valutazione	80
4.4.1 I <i>cloze</i>	80
4.4.2 I giudizi di grammaticalità	86
4.4.3. I colloqui	89
4.5. Discussione dei dati	93
4.5.1. Il ruolo della competenza metalinguistica	94
4.5.2. Il ruolo del contesto	99
4.6. Conclusioni	102
Conclusioni	103
Appendici	107
Bibliografia e sitografia	123

Introduzione

Al centro di questo lavoro si colloca l'analisi del modo congiuntivo all'interno del processo di acquisizione dell'italiano come L2, che costituisce un tema di interesse per gli studi attuali visto soprattutto il numero sempre crescente di studenti che imparano l'italiano come lingua straniera o come lingua seconda. Si procederà innanzitutto con un'analisi del congiuntivo dal punto nozionale, funzionale e sociolinguistico e, successivamente, verrà illustrato il percorso di acquisizione di questo modo verbale da parte di studenti stranieri.

Nello specifico, nella prima parte verrà trattata la nozione di congiuntivo: dopo un'analisi di tipo morfologico, finalizzata ad individuare, anche attraverso la comparazione con il latino, le funzioni di questo modo, si passerà ad esaminare come esso viene presentato in alcune grammatiche di tipologie diverse. Tra le grammatiche di riferimento, si sceglieranno l'opera di Serianni (2010), come più tradizionale, e quella di Renzi, Salvi e Cardinaletti (2001) e quella di Prandi e De Santis (2011) come più innovative. La seconda tipologia esaminata sarà quella costituita dai manuali rivolti a studenti italofofoni di scuola secondaria, tra cui saranno scelte due opere molto diverse tra di loro per approccio, struttura e contenuti selezionati, quella di Sensini (1996) e quella di Sabatini, Camodeca e De Santis (2011). In seguito, vista la centralità dell'apprendente non nativo in questo lavoro, verranno considerate alcune grammatiche dedicate a questo tipologia di studente, nello specifico quella di Trifone e Palermo (2000) e quella di Patota (2003). Infine, l'attenzione sarà rivolta alle grammatiche pedagogiche, in riferimento alle quali si esaminerà la nozione di congiuntivo in Mezzadri (2003) e in Nocchi (2003).

Successivamente, si affronterà il tema della scomparsa del congiuntivo, molto comune presso i media: prima saranno presentate le opinioni dei portavoce delle posizioni più allarmistiche, ossia studiosi come Sensini (1996), Severgnini (2007), Patota e Della Valle (2009); in seguito verrà proposta una riflessione sui concetti di norma, errore e cambiamento e su quelli relativi alla sociolinguistica, come le variabili e le nozioni di standard e neo-standard, che permetteranno di comprendere meglio le interpretazioni fatte in proposito da studiosi come Serianni (2010), Sgroi (2013) e Sabatini (2016).

Terminato lo studio sull'oggetto dell'apprendimento, nel terzo capitolo si passerà ad analizzare, dal punto di vista teorico, il processo acquisizionale dell'italiano come lingua

seconda (d'ora in poi L2). Dopo una breve introduzione sulla disciplina di riferimento, verranno distinti i percorsi di acquisizione spontanea e guidata, puntualizzando sulle cautele con cui questa dicotomia va considerata, e saranno descritte le tappe che portano all'apprendimento del verbo e, nello specifico, del modo congiuntivo.

Infine, nel quarto capitolo sarà proposto un caso studio. Per primo, verranno descritti i campioni di apprendimento guidato e spontaneo, ossia due gruppi di studenti stranieri di livello B2, scelti rispettivamente tra studenti appartenenti al progetto Erasmus e tra studenti del secondo o terzo anno di scuola superiore, entrambi incontrati durante due percorsi di stage, rispettivamente di 20 ore presso il Centro Linguistico di Ateneo di Padova e di 55 ore presso l'Istituto di Istruzione Superiore 'Einaudi-Scarpa' di Montebelluna (TV). A questi enti va la mia più sincera gratitudine per la disponibilità e l'interesse dimostrati nell'accogliere questo progetto di ricerca.

L'obiettivo dell'indagine, dal valore descrittivo e non generalizzabile, sarà l'individuazione, attraverso questionari scritti e colloqui individuali, di eventuali analogie o differenze nell'uso del congiuntivo, per quanto riguarda gli aspetti della correttezza grammaticale e dell'impiego nella comunicazione spontanea. È necessario precisare che nessuno dei due gruppi fornisce un campione di acquisizione totalmente spontanea o guidata e che questa dicotomia si riferirà soltanto alla modalità prevalente di apprendimento in ciascuno dei gruppi. I risultati ottenuti nei test scritti e orali da parte dei due campioni verranno successivamente confrontati e verranno proposte delle riflessioni a proposito.

Capitolo 1

Le regole del congiuntivo

La nozione di congiuntivo è tutt'altro che recente: essa è attestata nella maggior parte delle lingue indoeuropee antiche, come l'avestico, il greco, il tocharico, l'armeno, le lingue italiche, quelle celtiche e il latino (Bertocchi 2004) e, a proposito di quest'ultima, lo studioso Isidoro di Siviglia scriveva che “i modi sono così chiamati perché costituiscono ciascuno un differente modo in cui si manifesta il significato dei verbi [...]. Il congiuntivo perché ad esso si deve congiungere qualcosa se si vuol dare alla frase un senso compiuto” (Isid. *Etym.*, IX, 4).

Oggi, dare una definizione del modo congiuntivo è piuttosto difficile e ciò è dovuto alla sua complessità, direttamente collegata alla vitalità della lingua, a causa della quale il congiuntivo è una nozione incerta ed è molto difficile individuare leggi che ne descrivano il funzionamento in modo lineare ed esauriente. A causa proprio di un approccio tradizionale che non considera la vitalità e la varietà interna alla lingua, in questi anni si è diffuso un dibattito piuttosto allarmistico sulla presunta “morte del congiuntivo”: soprattutto i non specialisti notano, nel parlato e nello scritto informale, un uso estensivo del modo indicativo nei casi in cui, invece, la norma richiede il congiuntivo. Secondo questi, si tratta di una tendenza che va arginata e contrastata, in nome della correttezza formale che prevede l'imposizione di una regola sull'uso: come si vedrà più avanti (cap. 2), la realtà delle cose è molto diversa, dal momento che chi teme che il congiuntivo stia sparendo dimentica una serie di fattori che invece sono cruciali in una riflessione di questo tipo, come ad esempio la realtà che la lingua è in continua evoluzione e non può essere controllata attraverso regole grammaticali.

1.1. Le grammatiche normative e descrittive

Come già accennato, proprio perché il modo congiuntivo è un oggetto di studio molto complesso, i tentativi di definirlo formalmente dal punto di vista grammaticale hanno generato un panorama teorico molto eterogeneo. Infatti, se con il termine *grammatica* si intende generalmente una descrizione esplicita di una lingua, che produca nel parlante una competenza linguistica, nello specifico si possono individuare almeno due diversi modi di

praticare questa definizione, ossia due diverse prospettive alle quali possono essere ricondotti i vari tentativi di sistematizzare non solo la nozione di congiuntivo, ma tutta la grammatica e il suo conseguente insegnamento nelle scuole: queste sono definite rispettivamente *normativa* e *descrittiva*.

La prima, chiamata anche *grammatica prescrittiva*, si basa sul concetto di *norma*, definibile “come un insieme di regole, che riguardano tutti i livelli della lingua (fonologia, morfologia, sintassi, lessico, testualità)” (Giovanardi 2010: 17), ispirata alla lingua usata nei testi più autorevoli della letteratura; grammatiche di questo tipo hanno come obiettivo la codifica dell’uso corretto e accettato come norma in un determinato momento storico (Prat Zagrebelsky, 1985: 6). Andreose (2017:15) nota che “un elemento caratteristico dell’approccio tradizionale è rappresentato dal rilievo che, nell’analisi della frase e dei suoi elementi costitutivi, viene attribuito ai criteri semantico-concettuali, rispetto a criteri di tipo distribuzionale o morfologico”.

La grammatica descrittiva, invece, ha come obiettivo la descrizione del funzionamento della lingua sulla base degli usi che i parlanti ne fanno. Perciò si può dire che questa ricerchi delle norme, intese però non come regole costitutive ispirate e dedotte da esempi illustri e letterari, ma delle regolarità individuate in base agli usi reali, poiché la lingua è in movimento: essa tiene perciò conto dei diversi mezzi linguistici, della distribuzione geografica, in alcuni casi della componente socio-culturale, ma soprattutto della variabilità del tempo. La lingua, infatti, si evolve.

Secondo la definizione di Prat Zagrebelsky (1985: 7), una grammatica descrittiva ha l’obiettivo di rendere esplicite le conoscenze che un parlante nativo ha della propria lingua, proponendosi dunque di “descrivere tutta la lingua o parti di essa utilizzando [...] un approccio eclettico [...] con alla finalità di essere il più possibile completa ed esauriente”. Relativamente alla costruzione di una grammatica di questo tipo, il problema più grande riguarda certamente la scelta delle “varietà della lingua da includere (ad esempio, scritto, parlato, formale, informale) [...] e dell’approccio ai fenomeni linguistici (un interesse prevalente per l’aspetto formale, o per quello dei significati dell’uso)”. Questo tipo di grammatica (chiamata anche “di riferimento”) ha l’obiettivo di descrivere la lingua italiana in tutte le sue forme e le sue strutture, assumendo ciascuna un “particolare angolo visuale (o «modello» grammaticale) prescelto come costante” (Lo Duca 2003: 114).

Nonostante gli studiosi abbiano compreso e ora sostengano l’impossibilità di controllare la lingua attraverso un insieme di norme, permangono delle difficoltà nel tradurre

questo assunto a livello didattico, dove ancora sembra prevalere l'idea di grammatica come insieme di regole: così, malgrado il proliferare di studi linguistici a proposito e i tentativi da parte di linguisti di far passare queste nuove scoperte nel mondo della scuola, l'approccio normativo mantiene una larga diffusione, sebbene sia sempre più evidente come quest'ultimo non costituisca "un insieme coerente di principi, di nozioni, di proposte descrittive" (Sabatini 2004: 3).

Questo legame alla tradizione è dovuto all'idea che la necessità di far "imparare la grammatica", insegnando una serie di etichette e di regole, è più forte della convinzione che sia utile piuttosto uno "studio riflesso della lingua" (ibid.) che consapevolizzi sul mutamento e sulle varietà. Ovviamente non c'è alcuna pretesa che questo nuovo approccio venga imposto a sostituzione della cosiddetta grammatica tradizionale, ma, anzi, si auspica che venga affiancato a questa con il fine di produrre un sapere il più organico e completo possibile, "mediante una riorganizzazione complessiva del modello descrittivo" (Vanelli 2011: 31). Infatti, "l'avvento di nuove teorie scientifiche non implica necessariamente che quelle precedenti fossero sbagliate o non efficaci. Possono essere semplicemente superate, ma il nucleo portante può rimanere valido, almeno ad un certo livello" (ibid.). Perciò, l'obiettivo non è "la sostituzione di una teoria con un'altra, o l'eliminazione di categorie di analisi consolidate e proficue descrittivamente, ma la necessità di procedere semmai a riformulazioni e aggiornamenti, che utilizzino strumenti più adeguati e forniscano descrizioni più appropriate, coerentemente con le condizioni generali sopra esposte." (ivi: 10).

1.2. Morfologia del congiuntivo

Di seguito si cercheranno di chiarire le funzioni del modo congiuntivo attraverso la sua analisi morfologica. Il punto di maggiore criticità di questo studio è causato dal carattere fusivo delle lingue romanze: a livello morfosintattico, l'italiano (come anche il suo progenitore, il latino) presenta una notevole complessità di analisi, dovuta al fatto che spesso un morfema è l'esponente di più valori semantici e grammaticali. Per comprendere al meglio questa questione, si rende necessario un discorso comparativo sulla storia della formazione del congiuntivo in italiano e in latino, che illustri l'origine del materiale morfologico attualmente in uso (§1.2.1). Successivamente, si tratteranno nello specifico i problemi che lo statuto morfosintattico del modo congiuntivo riversa nell'ambito funzionale (§1.2.2), anche attraverso un'analisi formale che scandagli il nucleo di problematicità della questione.

1.2.1. Formazione del congiuntivo latino e italiano

Il congiuntivo italiano è un modo verbale che deriva dal *subiunctivus* latino che, nello specifico, è costituito da 4 tempi (presente, imperfetto, perfetto e piuccheperfetto) e che nei manuali scolastici è definito “il modo della soggettività, in cui l'azione è considerata indipendentemente dalla realtà. Più precisamente, l'azione espressa dal congiuntivo latino può anche essere reale, ma è pensata da chi parla in una prospettiva di volontà, di desiderio di concessione, di dubbio, di eventualità, di supposizione” (Alosi e Pagliani 1993: 434). Si trova soprattutto in proposizione dipendente, dove è essenzialmente il modo della subordinazione; in frase principale, dove è meno diffuso, riunisce i valori del congiuntivo e dell'ottativo presenti del greco, per cui si annoverano il congiuntivo volitivo, potenziale e irreali, desiderativo e deliberativo (Ernout e Thomas 1951: 230).

In generale, all'interno del sistema di subordinazione latino, la distribuzione del congiuntivo è più complessa di quella dell'indicativo: spesso il suo uso è giustificato nel ruolo di esprimere un'azione irreali, mentre si riconosce un significato volitivo nelle frasi finali e nelle relative corrispondenti (*rogo ut veniam*), uno potenziale o eventuale nelle frasi ipotetiche (*si o qui veniat*) davanti *ante quem*, *prius quem*, ecc. (ivi: 292). Questo modo, “usually associated with irrealis, is, as its name suggests, the «subordinating» or «subjunctive» mood”¹ (Magni 2010: 204).

Il carattere problematico di questo modo è stato messo in luce già nello studio di Bertocci (2004), il quale nota che “la caratteristica più significativa del congiuntivo in latino è quella di articolarsi in maniera sistematica sulla base dei due temi fondamentali dell'*infectum* e del *perfectum*”: anche se le formazioni di presente e di perfetto utilizzano mezzi morfologici che provengono dalle strutture aspettuali indoeuropee, “com'è noto esse esprimono prevalentemente valori che concernono le distinzioni di tempo assoluto e relativo” e perciò, nel sistema latino, “la categoria della modalità è sostanzialmente integrata e subordinata a quella di tempo” (ivi: 27-8). Ne consegue che il congiuntivo latino possiede una natura molto composita dal punto di vista morfologico, poiché si serve di numerose forme di diversa origine e le rielabora per esprimere le innovative opposizioni di tempo all'interno del modo.

Ciò è ben visibile nella polimorfia che caratterizza la formazione del congiuntivo presente: i temi in *-ē-*, *-iō-*, *-ī-* assumono il morfema *-ā-* e i temi in *-ā-* hanno invece una forma in *-ē-* “di controversa spiegazione”; inoltre, il congiuntivo del verbo *sum* “utilizza il

¹ Trad.: “di solito associato all'irrealità, è, come suggerisce il nome, il modo «subordinato» o «secondario»”.

morfema riconducibile a quello ottativo IE $-\bar{i}- < *-\bar{i}\bar{e}/\bar{i}-$, al grado zero, cfr. il cong. *uel- $\bar{i}$ -im.*” (ibid.). La distribuzione dei due morfemi modali che sono entrati in gioco nella formazione, $-\bar{a}-$ ed $-\bar{e}-$, è stata determinata dalla vocale tematica dell'indicativo, modo al quale il congiuntivo presente è strettamente vincolato: le classi di presente in $-\bar{e}-$, $-\bar{i}\bar{o}-$, $-\bar{i}-$ hanno assunto l'atteso congiuntivo in $-\bar{a}-$, mentre quelle in $-\bar{a}-$, per evitare l'ambiguità con l'indicativo, hanno assunto il morfema $-\bar{e}-$.

Anche la formazione dell'imperfetto, che risulta dall'inserimento di $*-is-$ (presente anche nel congiuntivo e nel futuro perfetti) sul tema del presente, seguito da un ulteriore morfema $-\bar{e}-$, dimostra la varietà dei suffissi impiegati e ha determinato numerose spiegazioni a riguardo, una soluzione alle quali appare l'analisi di questo tempo in contrapposizione al perfetto, dal quale si sarebbe distinto nella fase in cui il latino si dotò dei quattro *tempora*: come afferma Bertocci (2004: 34), “considerato che la funzione primaria del cong. imperf. era quella di esprimere eventualità nel passato [...] in contrapposizione al cong. perf. che esprimeva un'anteriorità modalizzata, e supponendo che il tipo *faxem* rappresenti il diretto precedente di *facere*, così come *faxim* lo è per *fecerim*, una forma come *faxem* può essere analizzata come $*fak-s-\bar{e}-$, con il morfema ex-aoristico/preteritale $-s-$ combinato con il morfema di modo/futuro $-\bar{e}-$ per proiettare la modalità nel passato”². La completa integrazione tra modo e verbo sarebbe poi avvenuta con il congiuntivo piuccheperfetto.

A partire dal latino, il congiuntivo si è parzialmente trasformato nel passaggio attraverso le lingue romanze, sia per azione del mutamento fonologico, sia per modifiche strutturali che riguardano i contenuti. Dal punto di vista della forma, in italiano questo modo ha quattro tempi, due semplici (presente e imperfetto) e due composti (passato e trapassato). Per analizzare il processo di formazione/trasformazione dalla lingua d'origine, è necessario distinguere la trafilata del presente da quella dell'imperfetto.

Nel primo caso, in riferimento alla prima coniugazione, dal latino *cantem*, *cantes*, ecc, la forma attesa sarebbe *cante*, *cante*, *cante*, *cantémo*, *cantéte*, *càteno*: queste forme, al singolare, sono attestate negli scrittori più antichi e in Dante (Rohlf 1968: 296), ma già nel *Canzoniere* di Petrarca la seconda persona è $-i$, di chiara origine analogica; per il plurale, si sono presto imposte le desinenze $-iamo$, $-iate$, $-ino$, come si legge già nel *Novellino*. Per le altre coniugazioni il regolare svolgimento dalla base latina in $-a$, $-a$, $-a$, $-iamo$, $-iate$, $-ano$ è confermato negli autori più antichi, con forme come *io viva*, *egli veda*, *noi veniamo*, *voi*

² Per un approfondimento si rimanda a Bertocci, 2016.

dichiate, eglino possano” (Rohlf 1968: 296). D’altro canto, alla seconda persona la questione è meno chiara, poiché, ad esempio, nel *Novellino*, si trova la desinenza in *-i*, nella Divina Commedia ora *-i*, ora *-e*, a causa della “tendenza a differenziare la desinenza della seconda persona da quelle della prima e della terza; in seguito, si osserva la penetrazione della desinenza *-i* anche nelle altre persone accentate sul tema.” (ivi: 297). Così, attraverso questa generalizzazione, la differenziazione tra le persone viene di nuovo a mancare e così sarà poi in maniera permanente, quando l’italiano moderno “ha infine circoscritto l’*i* (sempre nelle persone accentate sul tema) alla prima coniugazione, mentre le altre sono basate sul tema *a*” (ibid.). Tra l’altro, la coincidenza delle desinenze singolari non è un tratto del solo toscano, ma si ritrova anche nelle forme settentrionali, come nell’antico lombardo, che “ha conservato le forme in *-e*, [...] per esempio *salve, lasse, monte, torne*” (ivi: 299) e in quelle meridionali, con “*tròi, tròi, troi, tràmo, troàte, troìno*” (ivi: 301) in umbro. Diversamente, a proposito delle forme plurali, alla prima e alla seconda un’unica terminazione, rispettivamente *-iàmo* e *-iate*, unifica le tre coniugazioni, mentre alla terza si registrano due forme, *-ino* per la I coniug. e *-ano* per tutte le altre (Salvi e Renzi 2010: 1447-8).

Le forme dell’imperfetto, invece, derivano da quelle dell’antico piucchepperfetto latino (*canta[vi]ssem, audi[vi]ssem, debuissem*), che già nel latino volgare avevano sostituito *cantarem, audirem, deberem*, che, però, si sono ben conservate in sardo, basti vedere le forme antiche *levaret, serviret, fakeret*, nei moderni dialetti sardi *serbiret, tèsseret, canteres, canterent*” (Rohlf 1968: 306), ecc. Di contro, “il rumeno, che non possiede imperfetto congiuntivo, ha trasformato *canta[vi]ssem* in un imperfetto indicativo” (Barbato 2017: 151). Oggi, le desinenze sono, per la I coniugazione, *-assi, -assi, -asse, -àssimo, -aste, -àssero*, per la II *-éssi* ecc.: per la III *-issi* ecc. Rohlf (1968) nota che “la lingua medievale aveva ancora nella prima persona la desinenza foneticamente regolare *-e*, cfr. *credette ch’io credesse* [...]. L’*-i* della forma moderna par derivare dall’*-i* del passato remoto”. Per molto tempo le forme *io cantasse* e *io cantassi* hanno coesistito, “sicché pur qui si ebbe la sostituzione di *e* con *i*” (ivi: 303).

I tempi composti, invece, sono neoformazioni rispetto al latino che, diversamente, per la diatesi attiva possedeva solo forme sintetiche (anche se esistono forme composte attestate nel solo latino parlato): questi sono derivati dall’unione delle forme del verbo *avere* o *essere* (coniugate in accordo, tempo e modo) con il participio passato del verbo base (Patota 2002: 140).

1.2.2. Funzioni del congiuntivo dal latino all'italiano

Come si è già accennato in apertura a questo paragrafo, l'analisi funzionale del congiuntivo risulta un lavoro piuttosto complesso già nei confronti del latino, dal momento che “even if it is probable that the subjunctive started in Latin with a more or less composite set of meanings, the chronological relations of the different functions that gradually developed are impossible to disentangle. And the situation is further complicated by the fact that considerable redistribution and fusion have taken place from a formal point of view as well”³ (Magni 2010: 205). Infatti, la storia della formazione di questo modo, prima brevemente delineata, ha dimostrato che “un inventario morfologico relativamente limitato ereditato dal PIE⁴ fu piegato a necessità funzionali profondamente innovative [...], completamente legate alla relazione delle categorie di tempo e modo” (Bertocci 2004: 35). In particolare, ricostruire sul piano semantico-funzionale una categoria articolata come il modo, in questo caso congiuntivo, è un lavoro complesso sotto vari punti di vista, a partire dal probabile slittamento semantico che coinvolge la morfologia delle lingue nel loro sviluppo diacronico. Infatti, “the Latin subjunctive combines both optative and subjunctive forms [...] but their distribution among the numerous uses is capricious, varying with different persons and depending on verb or sentence type”⁵ (Magni 2010: 205).

Uno dei primi tentativi di analisi di questo tipo sul congiuntivo fu quello degli studiosi Delbrück e Brugmann, che concordarono con la prospettiva già propria dei grammatici antichi, per cui “l'espressione modale viene considerata il mezzo grammaticale che il parlante ha per manifestare la sua attitudine psicologica nei confronti dell'azione descritta” (Bertocci 2004: 36): in tal senso, il congiuntivo, nel suo significato primario, è ricondotto ad un contenuto semantico di forte valenza psicologica, ossia la volontà e, successivamente e in conseguenza di questo, ha come valore secondario quello deliberativo/prospettico.

³ Trad.: “anche se è probabile che il congiuntivo inizialmente, in latino, possedesse un insieme più o meno composito di significati, le relazioni cronologiche delle diverse funzioni che gradualmente si sviluppano sono impossibili da districare. E la situazione è ulteriormente complicata dal fatto che si è verificata anche una notevole ridistribuzione e fusione da un punto di vista formale”.

⁴ Proto-indoeuropeo

⁵ Trad.: “il congiuntivo latino combina entrambe le forme ottative e congiuntive [...] ma la loro distribuzione tra i numerosi usi è incostante, varia a seconda delle persone e dipende dal verbo o dal tipo di frase”.

In questo senso, la situazione non è molto cambiata nell'italiano (anche contemporaneo): come si legge in Palmer (1986: 16), “modality in language, especially when marked grammatically, seems to be essentially subjective; this has already been shown in the discussion of speech acts, and in reference to the speaker's 'opinion or attitude'. [...] Modality could be defined as the grammaticalization of speakers' (subjective) attitudes and opinions”⁶. Si specifica inoltre che, in lingue come il latino, ma anche in molte altre europee moderne, la distinzione tra modo e modalità, in generale “can be handle in terms of formal features versus the typologically relevant semantic categories of which they are exponents”⁷ (ivi: 21): quindi, per quanto riguarda le frasi indipendenti, si può sostenere senza troppe difficoltà formali o teoriche che il congiuntivo, anche in italiano, può avere valore concessivo, esortativo, dubitativo, ottativo o esclamativo.

Invece, per le subordinate, la situazione appare complicata già nel latino: in questa lingua, ricostruire le funzioni del congiuntivo in ambito di frase dipendente risulta un lavoro complesso, dal momento che i tentativi di analizzare le dipendenti riprendendo il valore semantico proprio del congiuntivo nelle principali, hanno dato esiti controversi. Possiamo sintetizzare la complessa questione esposta in Bertocci (2004), illustrando che, se si considera la struttura dell'ipotassi come più recente rispetto alla paratassi, tutte le subordinate andrebbero considerate come frasi indipendenti che, in seguito, avrebbero perso la loro “individualità sintattica” (ivi: 43): la subordinazione sarebbe, quindi, un mero processo di gerarchizzazione che avrebbe svuotato i modi del loro valore semantico, per la quale anche il modo congiuntivo sembra il modo della subordinazione più che il modo della volontà. Questa spiegazione, tuttavia, benché raccolga i casi più numerosi, non è completa, poiché in certe subordinate, come nelle finali o in quelle che indicano l'obiettivo di uno sforzo, si scorge ancora nel congiuntivo un valore semantico di volontà e lo stesso accade per le dipendenti da *verba timendi*, in cui non è del tutto scorretto vedere nei congiuntivi “delle espressioni di scongiuro, ricollegandosi quindi al significato cupitivo” (ibidem).

⁶ Traduz.: “la modalità nel linguaggio, specialmente se marcata grammaticalmente, sembra avere essenzialmente valore soggettivo; questo è già stato mostrato nella discussione degli atti linguistici e in riferimento alla 'opinione o attitudine' dei parlanti. [...] La modalità potrebbe essere definita come la grammaticalizzazione degli atteggiamenti e delle opinioni (soggettive) dei parlanti”.

⁷ Traduz.: “Può essere spiegata in termini di caratteristiche formali rispetto alle categorie semantiche tipologicamente rilevanti di cui sono esponenti”.

Lo stesso discorso può essere fatto anche per l'italiano: come si vedrà nelle grammatiche prese in esame (cfr. §1.3), la questione si incentra sulla presenza o meno di un valore semantico del congiuntivo nelle subordinate, che motivi e regolamenti l'uso di questo modo. In generale, allora, possiamo dire che, in alcuni tipi di subordinata, il congiuntivo mantiene un valore semantico, che questo venga scelto proprio per dare un significato specifico alla proposizione (come accade per i verbi semifattivi, *Luigi non sapeva che pioveva/Luigi non sapeva che piovess*) o sia l'unico modo possibile (come in *Luigi temeva che piovess*). Si vedano a tal proposito Renzi, Salvi e Cardinaletti (2010) e §1.3.1.

Quindi, nelle subordinate al congiuntivo persiste un certo valore semantico che risulta tuttavia un semplice retaggio del valore che il modo stesso ha mantenuto rispetto al suo uso nelle frasi indipendenti e non è quasi mai (tranne per casi specifici) utile per determinare il discrimine per l'uso del modo congiuntivo rispetto al modo indicativo.

La stessa problematica è largamente argomentata e dibattuta, attraverso un modello molto più formale, in Giorgi e Pianesi (1997: 193): la teoria secondo cui “the indicative is the mood of *realis* contexts, whereas the subjunctive is employed in *irrealis* contexts”⁸, sembra basarsi su distinzione troppo semplice e non è verificata alla luce del confronto interlinguistico. Una spiegazione più accurata sulla scelta del modo deve incorporare, infatti, la distinzione tra *notional mood*, ossia una classificazione semantica dei contesti di valutazione, e *grammatical mood*. Parlando di congiuntivo in frase dipendente, il primo modo è richiesto per realizzare tratti che esprimano la modalità deontica o epistematica: ad esempio, in “Gianni vuole che Maria parta”, il modo congiuntivo è giustificato dal fatto che “bouletic backgrounds are non-realistic, since we can assume that anyone's desire is realised in the current world”⁹ (ivi: 212). Nel secondo tipo, come in “È assolutamente sicuro che Marco sia seduto qui davanti”, il congiuntivo non è scelto perché la proposizione sia associata a contenuti epistemici, ma solo per realizzare il legame di subordinazione tra la frase reggente e la subordinata: “the role of the main predicate [...] is to set the stage”¹⁰ (ivi: 203); da qui la distinzione netta tra verbi che richiedono il congiuntivo e verbi che, invece, vogliono l'indicativo nella frase subordinata.

⁸ Traduz: “l'indicativo è il modo dei contesti, mentre il congiuntivo è impiegato nei contesti di irrealtà”.

⁹ Traduz: “gli sfondi deontici sono non-reali, dal momento che possiamo ipotizzare che la volontà di chiunque sia realizzata nella realtà attuale”.

¹⁰ Traduz.: “il ruolo del verbo della frase principale è di preparare il terreno”.

Ci sono, tuttavia, delle zone di *continuum*, in cui la selezione del modo non è netta, bensì varia da lingua a lingua e in base al predicato della frase principale: “interestingly, mood choice varies crosslinguistically, depending on the matrix predicate”¹¹ (ivi: 195). Hooper (1975) fa una distinzione quadruplice dei verbi coinvolti, considerando due dimensioni ortogonali: la prima riguarda i verbi fattivi/non fattivi (cfr. §1.3.1), la seconda assertivi/non assertivi (che esprimono un'attitudine particolare del parlante rispetto al predicato): tra i non fattivi, i verbi non assertivi, come *essere possibile*, *dubitare*, più di frequente vogliono il congiuntivo rispetto agli assertivi come *giurare*, *dire*, *scrivere*; i fattivi, di contro, lo richiedono molto più raramente, anche se non assertivi (ad esempio *dimenticare*, *osservare*, *realizzare*, ma, *dispiacersi*, *preoccuparsi*). Ciò vale solo per l'italiano, poiché si osserva che

“a. (italiano) A Maria dispiace che Paolo *sia/è* partito

b. (rumeno) Maria regreta ca Paul a *plecat*.” (ivi: 218):

il secondo esempio, tratto dal rumeno, dimostra che in questa lingua, anche i verbi non assertivi e fattivi non vogliono l'indicativo, bensì il congiuntivo.

In conclusione, si può dire, tenendo conto delle precisazioni fatte fino a questo punto, che il congiuntivo esprime, attraverso il tratto [+ *irrealis*], la prospettiva del parlante; tuttavia, osservando la struttura morfologica, ad esempio, del tempo presente, si nota come i tratti modali e quelli di accordo non siano rappresentati da due esponenti distinti (in *canti*, ad esempio, la desinenza è soltanto *-i* ed esprime i tratti di modo, tempo e accordo): la soluzione proposta, definita *feature scattering*, prevede che questi tratti si siano fusi per il fatto che era necessaria un'altra testa per esprimere altri tratti, ossia “an extra heads is needed to provide a *Spec* position for some feature which must be merged there”¹². Un'operazione di sintesi di questo tipo è qui lecita poiché “the only condition which the scattered structure has to satisfy is that heads must correspond to a lexical entry”¹³ (ivi: 232), situazione propria del caso in oggetto.

¹¹ Traduz.: “è interessante notare che la scelta del modo varia da lingua a lingua, in dipendenza dal predicato della frase matrice”.

¹² Traduz.: “è richiesta un'altra testa per fornire una posizione di *Spec* per alcuni tratti, i quali devono fondersi lì”.

¹³ Traduz.: “l'unica condizione che struttura espansa deve soddisfare è l'entrata di nuovo materiale lessicale”.

1.3.3. Il condizionale

A conclusione di queste osservazioni, può essere interessante notare che, nel passaggio dal latino all'italiano (ma anche in molte altre lingue romanze, come il francese e lo spagnolo), alcuni significati del congiuntivo sono stati trasferiti ad una neoformazione, il condizionale, nato nel medesimo contesto del futuro semplice (derivato a sua volta dall'infinito unito al presente del verbo *avere*), con il quale, dunque, ha una certa affinità (Bruni 1984: 87).

Nello specifico, in italiano il condizionale esprime sostanzialmente la modalità epistemica, ossia “segnala che la realizzazione del fatto non è certa ma sottoposta a certe condizioni o comunque resa di dubbia realizzazione per qualche motivo” (Andorno 2003: 75). Tale modo si è sviluppato da una perifrasi del latino volgare costituita da una forma dall'infinito presente e da **hebŭi*, presumibilmente forma latino-volgare del perfetto di *habēre* (Patota 2002: 153): “sulla base dello sviluppo fonetico italiano (*habebam* > *aveva*), ci si attenderebbe un'uscita in *-eva* o in *-ea*” (Rohlf 1968: 339), forma effettivamente presente nei poeti aretini, in Liguria e in Piemonte meridionale, “altrimenti, l'Italia conosce solo forme in *-ia*, in coincidenza col provenzale (*cantaria*) e coll'iberoromanzo (spagn. *cantaria*)” (ibid.).

Già nell'italiano antico la flessione del condizionale semplice si presentava sostanzialmente come nell'italiano moderno, “ad eccezione della 3. pl., che presenta la stessa varietà di terminazioni che nel Perfetto e nell'Imperfetto congiuntivo” (Salvi e Renzi 2010: 1451). Inoltre, si registra che “la vocale tematica del tema primario *-a-* nella I coniugazione è innalzata ad *-e-* come nel Futuro” (ibid.).

1.3. Il congiuntivo nelle grammatiche

Come anticipato, di seguito verrà illustrato come viene trattato il modo congiuntivo in alcune specifiche grammatiche, scelte e distinte per specifico approccio e obiettivo. Verranno analizzate grammatiche di riferimento, scolastiche, per stranieri e pedagogiche. In tal modo si tenta di dare una definizione il più esauriente possibile della nozione e rendere conto della sua complessità, anche in vista delle questioni che saranno affrontate successivamente (capp. 3-4) a proposito dell'acquisizione del modo congiuntivo da parte di apprendenti stranieri.

1.3.1. Grammatiche descrittive tradizionali e innovative

All'interno dell'insieme delle grammatiche descrittive, già citate in §1.1., vengono distinti due prospettive diverse, rispettivamente definibili tradizionali e innovative. Nello specifico, Vanelli (2010) ha notato che “negli ultimi vent'anni il panorama delle grammatiche dell'italiano [...] si è straordinariamente arricchito” e ha individuato nel 1988 “l'anno della svolta”, [...] poiché uscirono quasi contemporaneamente la *Grammatica* [...] di Luca Serianni [...] e il I volume della Grande grammatica italiana di consultazione [...]” di Renzi, Salvi e Cardinaletti (ivi: 3). Se l'obiettivo dei due testi era lo stesso, ossia “descrivere con rigore scientifico e completezza empirica le strutture grammaticali dell'italiano contemporaneo”, il quadro teorico di riferimento e le metodologie usate nell'analisi da ciascuna erano differenti. Infatti, “si potrebbe dire che queste due grammatiche dell'italiano [...] costituiscano un punto di snodo degli studi grammaticali sulla lingua: una (Serianni) a rappresentare il frutto più maturo e autorevole del pensiero grammaticale che si rifà alla tradizione”, che manteneva l'intento di “proporre un modello normativo di lingua” (Vanelli 2010: 5), basato soprattutto sul criterio semantico per delineare i concetti; “l'altra, (Renzi) il primo ambizioso tentativo di offrire una descrizione dell'italiano secondo i moderni canoni dell'innovazione in linguistica” (ibid.), a partire dal riconoscimento di “unità sintattiche intermedie tra le parole (che costruiscono 'le parti del discorso') e la frase” (ivi: 15). Con riferimento a questa distinzione, in seguito si riportano le trattazioni del modo congiuntivo in alcune grammatiche appartenenti a questi due diversi punti di vista.

Grammatiche tradizionali

Queste sono, secondo Vanelli (2010), le grammatiche che “continuano ad essere non solo più numerose [...], ma sono soprattutto sicuramente le più diffuse e, in particolare, sono in pratica l'unico punto di riferimento per le grammatiche pedagogiche” (cfr. §1.2.4) “e per i manuali scolastici” (cfr. §1.3.2), “che sono il tramite attraverso cui i risultati della ricerca scientifica diventano conoscenze generalizzate” (ivi: 8).

La migliore rappresentante di questa categoria è la *Grammatica italiana* di Serianni (2010) già citata in apertura a paragrafo, di cui ora si tratterà più nello specifico. Qui l'autore si propone di trattare un italiano comune, “quello che chiunque scrive (o dovrebbe, o vorrebbe scrivere) e che non è non solo scritto ma anche parlato dalle persone colte in circostanze non troppo informali” (ivi: *Introduzione*, V):

Secondo tale grammatica, dunque, il congiuntivo “esprime un certo grado di allontanamento dalla realtà o dalla constatazione obiettiva di qualcosa, contrassegnando un’azione o un processo in quanto desiderato, temuto, voluto, supposto” (ivi: 383). Agli usi di questo modo verbale viene riservato un paragrafo, in cui si distingue fra subordinate in cui il modo “riflette la componente volitivo-potenziale-dubitativa tradizionalmente caratteristica di questo modo verbale [...], tutte proposizioni in cui accanto al congiuntivo si adopera in diversa misura l’indicativo”, ma a cui può essere preferito “per ragioni stilistiche, in quanto proprio di un registro più sorvegliato, oppure perché richiesto da particolari reggenze” (ivi.: 475). Del primo tipo fanno parte proposizioni come causali, concessive, temporali, ecc., del secondo oggettive, soggettive, dichiarative, ecc.; in effetti, entrando nello specifico di ciascuna frase, l’autore elenca i casi in cui va usato un modo piuttosto che un altro. Prendendo come esempio il paragrafo dedicato alle frasi oggettive, si legge che l’uso dell’uno o dell’altro modo dipende dal valore di certezza o incertezza, oggettività o soggettività espressa dal verbo della reggente: segue un elenco piuttosto dettagliato dei verbi che vogliono il congiuntivo, in quanto indicano una volizione, un’aspettativa, un’opinione o una persuasione (*immaginare, preferire, credere, desiderare*); dei verbi che vogliono l’indicativo, ossia verbi di giudizio e percezione (*ricordare, dire, insegnare, vedere*) “e dei verbi che presentano vuoi l’indicativo vuoi il congiuntivo, con specializzazioni di significato” (ivi: 556) (*ammettere* + indic. ‘*riconoscere*’; + congiunt. ‘*supporre*’, ‘*permettere*’).

In questo testo si nota anche un certo interesse per le questioni controverse che riguardano l’italiano neostandard (cfr. §2.2.3), in una sezione definita *Glossario e dubbi linguistici*: tali questioni sono affrontate con equilibrio e misura: innanzitutto, si informa il lettore delle ragioni storiche delle oscillazioni odierne e, successivamente, si propone una soluzione. È interessante vedere, a titolo esemplificativo, come viene affrontata la questione dell’uso dell’indicativo al posto del congiuntivo/condizionale nel periodo ipotetico dell’irrealtà: l’uso che oggi viene visto come errato, in realtà, è sempre esistito, dato che veniva usato anche da Petrarca e oggi viene usato soprattutto nel registro colloquiale. Si può perciò affermare che, in generale, “l’aspetto normativo viene attenuato dall’attenzione costante per l’uso contemporaneo dell’italiano e per i diversi registri della lingua, che si accompagna all’assenza di atteggiamenti pregiudizialmente puristici. Per altro verso, la ricchezza dei dati presentati e l’analiticità con cui vengono discussi permettono di considerare quest’opera anche come una grammatica «descrittiva» dell’italiano” (Vanelli 2010: 3).

Grammatiche innovative

Dal punto di vista teorico, le grammatiche di questo tipo si distinguono da quelle tradizionali per il fatto che “si richiamano in modo esplicito ai principi dello strutturalismo, della linguistica funzionale, della grammatica generativa e delle sue diramazioni – in altre parole, a quelle correnti di pensiero linguistico novecentesco che [...] vengono a volte raggruppate sotto il nome di «linguistica moderna» per rimarcare gli elementi di discontinuità che le separano dalla linguistica storica ottocentesca” (Lo Duca: 15-16). Infatti, Profondamente diversa da Serianni (2010) è la struttura di Renzi, Salvi e Cardinaletti (2001), i cui autori si prefiggono di portare nelle grammatiche le innovazioni della Linguistica e di trattare tutti i fenomeni linguistici presenti nel sistema. Scrive a proposito Vanelli (2010):

“La *Grande grammatica italiana di consultazione* [...] intendeva applicare alla descrizione dell’italiano i principi della nuova teoria linguistica che in quegli anni si era affermata e aveva rivoluzionato lo studio della lingua, la “grammatica generativa” di Noam Chomsky. Si voleva insomma provare a sfidare l’apparato descrittivo trasmesso ormai per inerzia dalla tradizione grammaticale di antica origine greca e soprattutto latina (con le modifiche innestate dalla grammatica di Port-Royal e dei grammatici razionalisti settecenteschi), per rinnovarlo e irrobustirlo, riformularlo e modificarlo dove necessario. Era un’opera-zione di aggiornamento teorico e descrittivo diventato finalmente possibile grazie agli strumenti messi a disposizione dalla linguistica moderna, e in particolare proprio dalla teoria chomskiana, che per la prima volta veniva messa alla prova in un progetto di descrizione completa di una lingua”(ivi: 4-5).

In questa grammatica, l’attenzione è focalizzata sul fatto linguistico, sulla molteplicità delle situazioni “e dunque sulle diverse opzioni sintattiche e stilistiche” (Lo Duca 2003: 116), perciò non vi si trova una descrizione della lingua a partire dalla partizione in categorie grammaticali (quindi, nel caso presente, del verbo, del modo congiuntivo e infine dei suoi usi), ma un’introduzione ai tipi di frasi, alla loro costruzione e al loro impiego. Da una parte, infatti, in questa grammatica, dal palese impianto generativista, per ammissione degli stessi autori “l’attenzione è sempre puntata in modo del tutto prioritario sui fatti formali [...] cioè sintattici (Renzi, Salvi, Cardinaletti 2001: 6); dall’altra, tale testo ha lo scopo di “affrontare il complesso delle diverse competenze che controllano gli stili bassi e informali [...] come pure quelli alti, letterari e burocratici” (ivi: 8). Coerentemente con questo approccio, non si ritroverà in tale grammatica una definizione di congiuntivo, né tantomeno un elenco dei suoi

ambiti di uso o dei criteri di correttezza, ma per ciascun tipo di frase viene fornita una specificazione dei modi usati: in esempio alle frasi dichiarative, si distinguono due casi fondamentali:

- 1) Verbi semifattivi: “esiste una relazione tra il predicato che introduce la frase complemento introdotta da *che* di carattere assertivo, e quest’ultima” che è data dai “tratti contestuali legati al predicato reggente” (ivi: 65), i quali “determinano il valore di verità o di falsità dell’affermazione. Questo fatto è riflesso nella distribuzione dell’indicativo o del congiuntivo nella frase complemento dipendente dai predicati semifattivi (così detti perché la verità della frase complemento non può sempre essere ricavata dalla frase nel suo complesso)” come ad esempio i predicati come *dire*, *informare* e predicati epistemici e di attitudine preposizionale (ad esclusione di *credere* e *sembrare*) che descrivono un atto mentale come *sentire*, *sapere*, *notare*, *scoprire*. Con questi verbi l’uso del congiuntivo o dell’indicativo dipende dal valore negativo, interrogativo o affermativo della principale:

“a. ieri nessuno sapeva che era / fosse partito

b. ieri sapeva che era / fosse partito?

c. ieri sapeva che era / *fosse partito.” (ibidem).

Quindi, l’indicativo è ammesso in caso di frase negativa o interrogativa, mai in frase affermativa.

- 2) Diversamente, per i predicati di tipo fattivo (che cioè presuppongono la verità del contenuto della frase complemento) come *dispiacere*, come anche con quelli di tipo non fattivo “che sono invece i verbi che non intaccano l’esistenza del referente” (Andorno 2003: 30), come *pensare*, aventi predicato assertivo o negativo, “la presenza del congiuntivo è legata alle condizioni di verità, ma non è determinata interamente da queste” (Renzi, Salvi, Cardinaletti 2001: 66), dal momento che il congiuntivo caratterizza le frasi complemento sia in relazione a proposizioni che esprimono eventi incerti o soggettivi (a), sia in quelle asserite come vere (b), ecc.:

a. *Temo* che Paola non *arrivi* in tempo.

b. *Siamo* contenti che tuo padre *sia* qui.

Perciò, riassumendo, possiamo dire che in questa grammatica l’uso del congiuntivo sia determinato seguendo categorie di tipo semantico, per cui la necessità dell’uso del modo congiuntivo in luogo dell’indicativo in frase completiva dichiarativa è data dal significato lessicale del predicato della frase principale: se il verbo è semifattivo, l’uso del modo è

discriminato dal suo valore interrogativo, negativo o affermativo (c), se è fattivo o non fattivo il modo voluto dal verbo sarà sempre congiuntivo (a,b).

a. fattivo	A Laura non dispiace	che	piova
b non fattivo	Laura crede	che	piova
c. semifattivo	Laura sa	che	*piova
	Matteo sapeva / non sapeva		*piova/ piovesse.

Un punto di vista alternativo sulla questione è quello esposto in Salvi e Vanelli (2004), dove vengono trattate nuove tematiche di interesse sull'uso del congiuntivo: nella prima parte, attraverso un'analisi comparata, vengono indicate le maggiori differenze tra modo indicativo e congiuntivo, un esame molto utile per dissipare eventuali dubbi sulla scelta dell'uno o dell'altro modo anche alla luce dei recenti dibattiti nati sulla questione della “morte del congiuntivo” (cfr. cap. 2). La trattazione si apre con un paragrafo dedicato alle differenze sintattiche, consistenti innanzitutto nel “rapporto sintattico più stretto che nelle proposizioni al congiuntivo si manifesta tra frase matrice e subordinata” (ivi: 251). Vengono aggiunte delle specificazioni nuove rispetto alle altre grammatiche precedentemente esaminate, come ad esempio che “le subordinate al congiuntivo rispettano in maniera più rigida la concordanza dei tempi che le rispettive subordinate all'indicativo”, come negli esempi citati,

“a. Non sapevo che Maria fosse / *sia ammalata

b. Non sapevo che Maria era / è ammalata.” (ibidem).

Si dice anche che “nelle proposizioni argomentali al congiuntivo introdotte da *che*, il complementatore può essere omissivo”, come in “Desideravo (che) venissero anche loro”; tuttavia, “questa omissione non è possibile in tutte le costruzioni al congiuntivo”, come in “*È naturale vengano / è naturale che vengano”, mentre è sempre impossibile con l'indicativo, come in “*Penso sono arrivati / Penso che sono arrivati (cfr. Penso [che] siano arrivati)” (ivi: 252).

Un'altra annotazione che viene fatta riguarda il sistema della negazione: se le parole di significato negativo, che normalmente, trovandosi prima di un verbo, richiedono che questo sia accompagnato dalla negazione *non* o da una corrispondente (come in “Non viene nessuno / *Viene nessuno”), “si trovano dopo un verbo in una proposizione argomentale al congiuntivo, la negazione può trovarsi sia con il verbo della subordinata che con il verbo della frase matrice (salita della negazione):

a. Voglio che *non* venga nessuno / Non voglio che venga nessuno

b. Credo che *non venga nessuno* / *Non credo che venga nessuno*”;

“questa salita non è possibile in tutte le costruzioni al congiuntivo” (ad esempio: “È naturale che *non venga nessuno* / *Non è naturale che venga nessuno”), “ma con l'indicativo non è mai possibile” (come in “Penso che *non è arrivato nessuno* / Non penso che è arrivato nessuno) (ibidem).

Il paragrafo successivo è dedicato alle differenze semantiche: in frasi come “Voglio che tu venga / *vieni”, il congiuntivo è d'obbligo, mentre in altri tipi di proposizione sono ammessi sia il congiuntivo che l'indicativo, “ma con una differenza di significato”, come in

“a. Cerco una ragazza che sappia l'ungherese

b. Cerco una ragazza che sa l'ungherese” (ibid.),

poiché in a. “*una ragazza* ha un'interpretazione non specifica: chi cerca non ha in mente nessuno in particolare, cerca qualcuno con la proprietà espressa nella proposizione relativa e può darsi che, in quel dato contesto, non ci sia nessuno con questa proprietà”; in b., invece, oltre a questa, *una ragazza* “può avere anche un'interpretazione specifica: chi cerca ha in mente qualcuno in particolare che è identificabile grazie alla proprietà espressa dalla relativa.” (ivi, 253).

Infine, per ultimo, è riportato il caso in cui “l'uso del congiuntivo o dell'indicativo è libero e non comporta una differenza di significato. Il congiuntivo caratterizza tuttavia uno stile più formale, mentre l'indicativo è più tipico dello stile informale/familiare:

a. Non so se venga anche lui

b. Non so se viene anche lui” (ibid.).

Successivamente, gli autori proseguono ad analizzare i tempi del congiuntivo, il quale “esprime *simultaneità* con i tempi semplici [...] e *anteriorità* con i tempi composti [...], oltre che con l'imperfetto”. Tuttavia, differentemente dall'indicativo, non possiede una forma propria per esprimere la *posteriorità*, per la quale si usano sempre le forme di presente e imperfetto, accompagnate da forme lessicali, come in “Voglio che domani lavori” e “Volevo che il giorno seguente lavorasse”. “In dipendenza da certi verbi, però, è possibile usare, accanto al presente e all'imperfetto del congiuntivo, anche il futuro semplice dell'indicativo e il condizionale composto per dare un'indicazione esplicita di posteriorità” (ibid.), come in

“a. Spero che venga / verrà

b. Speravo che venisse / sarebbe venuto”.

Tale costruzione non può essere utilizzata con tutti i verbi: ad esempio, non è possibile con il verbo *volere* (“*Voglio che verrà / *Volevo che sarebbe venuto”) per il fatto che, con un

verbo come questo, “l'evento della subordinata è in genere posteriore a quello della frase matrice e non è quindi necessario indicare esplicitamente la posteriorità” (ibid.), operazione invece necessaria con verbi come *sperare*, con cui l'evento della subordinata può essere anteriore, simultaneo o posteriore.

Differentemente dalle altre grammatiche qui esaminate, gli usi del congiuntivo non sono considerati a proposito delle specifiche proposizioni, ma l'analisi è demandata ad una catalogazione tipologica. Infatti, il paragrafo successivo descrive i tipi di congiuntivo, raggruppabili in tre principali: a) congiuntivo volitivo (“Desidero che venga”), b) congiuntivo dubitativo (“Non so se venga”), c) congiuntivo tematico o fattivo di valutazione (“È un peccato che venga”, ibid.): per ognuna di queste tipologie di proposizione, viene effettuata un'analisi specifica; si segnala come riflessione di particolare interesse quanto si legge a proposito di b):

- “con i verbi con cui l'uso del congiuntivo è facoltativo, come *credere*, il congiuntivo è obbligatorio se il contenuto della subordinata è ritenuto non vero dal parlante” (ivi, 255);
- con i verbi dichiarativi, il congiuntivo si può usare se si tratta di discorso riportato, il verbo è negato o il contenuto della subordinata è considerato non vero, ma se, di contro, il contenuto è dato come vero, si usa l'indicativo, come in

“a. Dicono che venga / viene

b. Non dico che sia / è venuto” (ivi, 256);

- con *sapere* si può usare il congiuntivo se tale verbo è negato, come in “Non so se sia / è venuto”;
- con verbi come *succedere* è lecito l'uso del congiuntivo se il contenuto della subordinata si riferisce, non ad un evento unico (in cui è d'obbligo l'indicativo), ma ad una serie di eventi possibili in genere, come in “Succede che le persone presentato / presentano certe disgrazie” e “È successo che ha subito presentato quello che sarebbe accaduto” (ibid.).

Per quanto riguarda la tipologia c), ossia quella del congiuntivo tematico, invece, si specifica che questo tipo si distingue dagli altri, dal punto di vista sintattico, in quanto, in genere, il complementatore *che* non può essere omesso nelle proposizioni argomentale (come in “*È naturale vengano / È naturale che vengano”, cfr. *supra*). Se, invece, la proposizione argomentale che normalmente ha l'indicativo compare in posizione preverbale, al posto che nella consueta postverbale, “e funge quindi da tema della frase, il verbo può essere messo al congiuntivo: “Che vengano / vengono, è sicuro” (ivi, 258-9).

Un'altra prospettiva interessante è quella espressa in Prandi e De Santis (2011), i quali elaborano “in modo originale e personale un'analisi in cui la grammatica viene vista come il risultato dell'interazione tra strutture puramente formali e strutture concettuali” (Vanelli 2010: 6). In questa grammatica si dice che il modo verbale “rappresenta l'atteggiamento del parlante nei confronti dell'azione enunciata, che può essere presentata come reale (indicativo), probabile o auspicabile (congiuntivo), ipotetica (congiuntivo o condizionale) [...] e rappresenta uno dei mezzi che permettono di esprimere informazioni sulla qualità dell'atto linguistico”. Viene inoltre specificato che, “in alcuni casi [...], la scelta del modo [...] si limita a funzionare come segnale di subordinazione: è il caso dell'uso del congiuntivo” (ivi: 445). La distinzione che viene operata permette di avere ben chiari i due valori del modo in questione.

È possibile osservare il primo caso di uso del modo congiuntivo, in un contesto di subordinazione, a proposito della frase oggettiva, cioè quel tipo di proposizione che svolge “nel periodo la funzione di complemento del verbo” (Prandi e De Santis 2011: 197). Proseguendo, si legge che, nella forma esplicita, “il verbo può trovarsi all'indicativo, al congiuntivo o al condizionale. La scelta tra l'indicativo e il congiuntivo non è libera, ma imposta dal verbo. Tranne in qualche caso [...], la scelta non ha nulla a che vedere con la natura semantica dell'evento espresso nella subordinata, in particolare con la sua realtà o irrealtà” (ivi: 198). Vengono proposti alcuni esempi:

- “1. So che Giovanni è partito.
2. Temo che Giovanni sia partito.
3. Rimpiango che Giovanni sia partito.

Il modo che compare nella proposizione oggettiva (indicativo o congiuntivo) non è il risultato di una scelta, ma è imposto da una regola”. Infatti, come accade anche nelle proposizioni soggettive,

“nel momento in cui codifica una relazione grammaticale di soggetto o oggetto, il modo verbale non dà contributo proprio alla costruzione del significato, ma contribuisce solo a tracciare una relazione vuota che sarà riempita dal verbo. L'oggetto di temere, per esempio, è coerente solo se esprime un fatto non reale, mentre l'oggetto di rimpiangere lo è solo se esprime un fatto reale (presuppone cioè la realtà del fatto)” (ivi: 198).

In questa visione, il modo della subordinata non dà contributo di significato alla costruzione verbale, ma traccia solo una relazione tra soggetto e oggetto, la cui qualità

dipende dal significato semantico del verbo della frase principale. Ad esempio, il verbo *sapere* richiede il modo indicativo (“So che non hai ancora spedito la lettera”), mentre *temere* vuole il congiuntivo (“Temo che il mio telegramma non sia arrivato in tempo”, *ibid.*). Il valore semantico del verbo della subordinata, è invece, una spiegazione applicabile ai casi in cui, coniugando il predicato della subordinata all'indicativo o al congiuntivo, si ottengono frasi di significato diverso.

Ancora su questa linea si pone la trattazione delle proposizioni interrogative indirette. Anche questa volta la scelta del modo della subordinata è dettata dal verbo e “non ha nulla a che fare con la natura espressa dall'evento dalla subordinata” (*ibid.*): nella frase “mi dispiace che Giovanni sia partito”, il verbo della subordinata, al congiuntivo, non esprime incertezza o irrealtà rispetto al contenuto della principale. Questa prospettiva si dimostra coerente con l'idea espressa anche a riguardo delle frasi oggettive, ossia che il congiuntivo non è selezionato per il suo valore semantico (cioè come espressione di irrealtà), ma è voluto da un elemento che lo precede sul piano sintagmatico, si tratti del verbo della principale o di una congiunzione subordinante. A questo proposito, si noti come l'accostamento congiunzione + modo verbale non sia affatto a scelta del parlante, ma che ogni congiunzione richieda un determinato modo per introdurre uno specifico tipo di frase: avremo quindi alcune congiunzioni che vogliono solo l'indicativo o solo il congiuntivo (come, rispettivamente, *anche se* o *affinché*) e altre che, seguite dall'uno o dall'altro modo, danno un significato diverso alla proposizione introdotta, come *ut* in latino (con il congiuntivo per una frase finale o consecutiva, con l'indicativo per una frase temporale) o come *perché* in italiano (con l'indicativo la proposizione ha valore causale, con il congiuntivo ha valore finale).

1.3.2. Le grammatiche scolastiche

Esaminiamo ora come il congiuntivo viene proposto nelle grammatiche scolastiche per italofoni: ne prenderò in considerazione due destinate al biennio superiore.

Una prospettiva piuttosto tradizionale è quella di Sensini (1996), come si evince già dalla struttura del testo, in cui viene ripresa la classificazione in parti del discorso e dove, per ciascuna, compare un elenco molto dettagliato di forme e usi. Il modo congiuntivo viene trattato a proposito della categoria del verbo e, nello specifico, “dell'uso dei modi e dei tempi” (*ivi: Sommario, VII*). Si legge che questo è “il modo verbale del dubbio, della possibilità, dell'incertezza e del desiderio” (*ivi: 184*); si contrappone all'indicativo, modo

dell'obiettività e della soggettività, in quanto “il congiuntivo è il modo della soggettività e indica i fatti come li pensiamo, li desideriamo o li speriamo” (ibidem). Prendendo a titolo esemplificativo la trattazione sulle proposizioni oggettive, si avverte un forte atteggiamento normativo: è presente, a lato, un riquadro titolato *Per non sbagliare: un errore da evitare*, in cui si mette in guardia lo studente sulla tendenza dilagante di usare l'indicativo “a danno del congiuntivo”, che “deve essere contrastata, perché fa perdere l'opposizione certezza/possibilità che caratterizza l'opposizione indicativo/congiuntivo. Pertanto costruzioni come “Mi sembra che Paolo è arrivato” [...] sono da evitare e da sostituire con “Mi sembra che Paolo sia arrivato” (ivi: 314). Tale prospettiva è mantenuta anche in altre sezioni del testo, come in *La lingua oggi* (ivi: 184), dove si descrive tale fenomeno come “una semplificazione, ma anche un appiattimento espressivo”: si nota qui la volontà da parte dell'autore di condannare tale tendenza, più che di descriverla e di sensibilizzare lo studente ad affrontarla. Ciò è dimostrato dal fatto che un'intera, ampia tabella (ivi: 186) viene dedicata ad illustrare “la crisi del congiuntivo”, un fenomeno dato per certo, poiché si legge che, “ad ogni modo, quale che ne sia la causa, la crisi del congiuntivo è un dato di fatto” (ibid.) e per la discussione del quale si rinvia a cap. 2.

La medesima struttura operativa, con la solita divisione in parti del discorso, è presente anche in Serianni, Delle Valle e Patota (2015). Infatti anche qui, dopo una breve introduzione in cui si dice che il congiuntivo “esprime incertezza, ipotesi, speranza, o comunque una visione oggettiva e non un fatto oggettivo”, si rimanda agli usi specifici per le subordinate. Il modo in questione si usa nelle frasi soggettive quando “la frase reggente esprime apparenza, necessità, possibilità, convenienza ecc. oppure una valutazione, un sentimento ecc.” (ivi: 637) e nelle oggettive quando “la frase reggente esprime un'opinione, un sentimento, un desiderio, un dubbio ecc.” (ivi: 638); a proposito di questo tipo, viene dedicato un riquadro che introduce il problema dell'uso dell'indicativo in frasi dipendenti da verbi che di norma reggono il congiuntivo: leggiamo che “questo uso è consentito solo nel parlato informale, quando si adotta un registro linguistico colloquiale; ma in contesti più formali, e soprattutto nei testi scritti, è preferibile utilizzare il congiuntivo” (ivi: 640). La posizione di questa grammatica appare più innovativa rispetto a quella di Sensini (1996), poiché viene attestato e riconosciuto l'uso di una forma non regolare, ma, allo stesso tempo, viene messo in guardia lo studente sulle loro situazioni d'uso.

Al polo opposto rispetto alla precedente si colloca la grammatica di Sabatini, Camodeca e De Santis (2011), di tipo valenziale, il cui impianto è basato sul sistema della

frase e non sull'analisi delle singole categorie grammaticali, a cui viene dedicato uno spazio minimo, sotto il nome di "Elementi del sistema" (ivi: 735). A proposito del modo congiuntivo, gli autori dicono soltanto che "si usa quasi sempre nelle frasi dipendenti per esprimere un desiderio o una supposizione o una possibilità che un fatto avvenga o possa essere accaduto" (ivi: 743). Aggiungono che il suo nome è dovuto al fatto che si trova più spesso in frasi subordinate e che in frasi indipendenti esprime un augurio o un desiderio. Se, come per la grammatica precedente, si analizza la frase oggettiva, si noterà che l'interesse degli autori è puntato sulla definizione delle funzioni che ha nella sintassi, tanto che distinguono tra oggettiva diretta e indiretta, e affrontano la questione del modo in una sezione parte, in generale per tutte le complete. Si legge che "si ha l'indicativo, nelle oggettive e nelle soggettive, quando con il verbo centrale vogliamo esprimere certezza" (ivi: 291), mentre si ha il congiuntivo nelle soggettive che esprimono una casualità, un'opportunità, una condizione, uno stato d'animo e nelle oggettive dipendenti da verbi di volontà, desiderio, timore, opinione.

Gli autori aggiungono poi un interessante appunto, che conferma la natura descrittiva della sua grammatica: con *credo* e *penso* "si assiste ad una continua oscillazione tra congiuntivo e indicativo", non solo perché non è sempre possibile stabilire se l'opinione di chi parla propenda per la certezza o l'incertezza, ma anche perché spesso, 'nel parlare', dopo aver cominciato l'enunciato [...] inseriamo molte parole, sicché, quando arriviamo all'oggettiva, non ricordiamo più di aver pronunciato quel verbo che esprimeva un'opinione.. e piazziamo l'indicativo." (ivi: 292); questa tendenza, poi, è passata allo scritto almeno in un registro informale. L'unica asserzione vagamente prescrittiva che si ritrova riguarda il fatto che l'uso dell'indicativo deve essere respinto "con maggiore decisione in dipendenza da verbi che esprimono dubbio e augurio" (ibid.).

1.3.3. Le grammatiche per stranieri

Passiamo a considerare le grammatiche in uso da parte degli studenti stranieri, anche per avere presente il tipo di riferimento teorico degli studenti esaminati al cap. 4.

Una grammatica molto diffusa in questo ambito è quella di Trifone e Palermo (2000): si tratta di un testo per stranieri molto sintetico, che infatti esaurisce l'argomento sul congiuntivo in poco più di una pagina. Proprio visto il suo carattere sommario, l'esposizione è molto schematica e procede attraverso un elenco. Dopo un'introduzione in cui si indica che il

modo congiuntivo presenta l'azione espressa dal verbo come incerta, ipotizzabile, desiderata, dubbia o soggettiva, si elencano gli usi che può avere nelle proposizioni indipendenti (valore ottativo, dubitativo, esortativo, concessivo) e in quelle subordinate: si distingue quando è obbligatorio (finali ed esclusive) e quando “è in concorrenza con l'indicativo” (Trifone e Palermo 2000: 136), ossia in tutti gli altri casi. Malgrado l'esempio che correda ogni tipologia di subordinata citata nell'elenco, non viene specificato il criterio di uso per l'uno o l'altro modo verbale: così le proposizioni oggettive si riducono all'esempio “temo che manchino alcuni libri” (ibid.), senza dare modo al lettore di venire a conoscenza di quei verbi (a cui l'autore stesso fa accenno) che invece, pur introducendo la medesima proposizione, vogliono il modo indicativo. Tuttavia, è presente una nota che richiama l'attenzione sulla tendenza alla sovraestensione dell'indicativo negli ambiti d'uso del congiuntivo, che però, si precisa, riguarda solo la lingua parlata e solo alcuni tipi di proposizioni, come le oggettive rette da verbi di opinione e le interrogative indirette.

Molto più estesa è invece la trattazione del congiuntivo nella grammatica di Patota (2003) in cui, innanzitutto, viene fornita una definizione del congiuntivo (“presenta un'azione o un fatto come incerti, sperati, possibili, dubbi o comunque legati ad un'opinione, a un desiderio, a una volontà personale”) e un prospetto dei tempi (“ha due tempi semplici, formati da un unico elemento [...] e due tempi composti, formati da due elementi”). Si distingue subito che “è un modo tipico delle frasi che dipendono da altre frasi, ma può incontrarsi in alcuni tipi di frasi autonome” (ivi: 149). Con un andamento molto schematico (che caratterizzerà tutta la trattazione), l'autore inizia illustrando il valore del congiuntivo in frasi autonome (esortativo, dubitativo, esclamativo, desiderativo) e in frasi non autonome: viene fatto un lungo elenco di casi in cui il suo uso è obbligatorio, come quando le subordinate sono introdotte da *a condizione che*, *ammesso che*, *a patto che*, *affinché*, *a che*, *benché*, *malgrado*, *come se*, *quasi che*, *a meno che*, *senza che*, ecc. Segue un altro lungo elenco di frasi che richiedono il congiuntivo solo in alcuni casi: ad esempio, nelle frasi complete “la scelta fra indicativo e congiuntivo [...] dipende dal tipo di verbo o di espressione che precede la congiunzione *che*. In linea generale, si può osservare che l'indicativo è il modo della realtà, mentre il congiuntivo è il modo della soggettività” (ivi: 152). È quindi presentato un elenco dei verbi, dei nomi e degli aggettivi in questione, accompagnati da numerosi esempi; l'elenco, tuttavia, è di tanto in tanto interrotto da riquadri di 'attenzione', come quello riguardante le frasi negative, che, poiché “non esprimono certezza, ma, al contrario, dubbio e incertezza, allora richiedono *che* + il congiuntivo”.

È interessante notare come l'autore affronti la questione delle forme proprie dell'italiano non sorvegliato: “dopo alcuni dei verbi, nomi e aggettivi elencati (in particolare quelli [...] che esprimono un'opinione o una convinzione personale), nell'italiano colloquiale non è raro incontrare l'indicativo al posto del congiuntivo, soprattutto se il soggetto della frase introdotta da *che* è la seconda persona singolare *tu*: Gianni, *credo* proprio che *hai* torto (invece che *abbia*). [...] In casi del genere, l'indicativo al posto del congiuntivo può essere accettato nell'italiano parlato, ma va evitato nell'italiano scritto e anche nell'italiano parlato formale” (ivi: 155-6).

Concludono l'argomento la trattazione di altri modi di esprimere la frase completa e le indicazioni sull'uso dei tempi.

1.3.4. Le grammatiche pedagogiche

Lo statuto di questo tipo di grammatica, nonostante numerosi studi, “rimane ancora piuttosto vago e passibile di differenti interpretazioni” (Duso 2007: 137). Per Ciliberti (1991:5), si tratta di “un tipo di grammatica che cerca di adattarsi alle necessità di un gruppo di discenti, funzionando da meccanismo di facilitazione, nel senso che induce il discente a concentrare l'attenzione su quelle caratteristiche e su quegli attributi criteriali dei concetti linguistici che, altrimenti, dovrebbe introdurre da solo”. Perciò, questo tipo di grammatica si distingue dagli altri in quanto vuole presentare la lingua a scopi pedagogici: poiché l'obiettivo è rispondere alle esigenze dell'apprendimento di una lingua seconda, il punto di vista di riferimento è quello del parlante non nativo e gli argomenti sono esposti in maniera selettiva e semplificata, anche attraverso l'uso di una lingua facilitata; ne consegue che, per sua stessa natura, è molto eclettica e non è esaustiva.

I principi che sottostanno alla creazione di tale grammatica sono: utilità per il suo destinatario, che determina anche il suo grado di esplicitezza; funzionalità, in quanto ha il compito di descrivere la lingua come strumento di comunicazione, e operatività (Duso 2007: 137), poiché la spiegazione degli argomenti deve essere “condotta in modo essenziale e finalizzata all'apprendimento” (Ciliberti 1991: 139).

Tra le molte grammatiche presenti per questa tipologia, ne sono state scelte due per esemplificare la trattazione del modo congiuntivo in questo studio. Nella prima, quella di Mezzadri (2003), dopo una dissertazione sulla forma, accompagnata da tavole e tabelle,

l'autore passa ad elencare, in modo schematico, gli impieghi del modo verbale in questione, come si vede in fig. 1 (ivi: 148):

❧ Il **congiuntivo** si usa dopo

❧ Verbi e locuzioni che esprimono **sentimento**:

temere, avere paura, piacere/dispiacere, sperare, essere contento/felice, vergognarsi, ecc.

- **Temo** che Mauro **arrivi** in ritardo.
- **Sono contento** che il tuo libro **abbia** successo.
- Mi **dispiace** che tu non **possa** venire in vacanza con noi.

❧ Verbi e locuzioni che esprimono **opinione**:

credere, pensare, ritenere, supporre, avere l'impressione, ecc.

- **Penso** che Marcello Mastroianni **sia** il miglior attore italiano.
- **Ho l'impressione** che Matteo non **conosca** molto bene lo spagnolo.

❧ Nell'italiano parlato spesso si sostituisce l'indicativo al congiuntivo, anche se non è corretto:

- **Credo** che **va** bene così.

❧ Verbi che esprimono **volontà**:

volere, desiderare, preferire, pretendere, ordinare, vietare, permettere, ecc.

- **Desidero** che tu mi **dica** la verità!
- Il professore **pretende** che tutti gli studenti **siano** sempre pronti.
- **Non permetto** che qualcuno **parli** male del mio paese, senza conoscerlo.

❧ Verbi e locuzioni che esprimono **dubbio**:

dubitare, non essere sicuro/certo, ecc.

- **Non sono sicuro** che la Nazionale italiana di calcio **possa** vincere contro il Brasile.

❧ **Verbi impersonali**:

basta, bisogna, conviene, occorre, pare, può darsi, sembra, ecc.

- **Sembra** che ci **siano** molti nuovi iscritti ai corsi d'italiano.
- **Bisogna** che l'Italia **risolva** i problemi del Meridione.

❧ Con il verbo **essere** alla forma **impersonale** + **aggettivo, avverbio o nome**:

- **È meglio** che tu **venga** in Italia, se vuoi imparare l'italiano veramente bene.
- **È giusto** che ogni bambino **possa** frequentare la scuola gratuitamente.
- **È importante** che un giovane **impari** diverse lingue straniere.

❧ **Sapere** regge il congiuntivo solo se usato alla forma negativa:

- **Non so** se Jean **sia** francese o belga.

❧ **Dire** nelle forme impersonali **si dice/dicono** richiede sempre il congiuntivo:

- **Si dice/dicono** che in Italia si **viva** meglio che in molti altri paesi.

Segue un elenco delle preposizioni a cui deve seguire il modo congiuntivo (benché, affinché, prima che, ecc.) e altri casi come dopo un superlativo relativo o un comparativo, per

esprimere una caratteristica richiesta, con alcuni aggettivi e pronomi indefiniti. Ogni generalizzazione citata è accompagnata da uno o più esempi (ivi: 150).

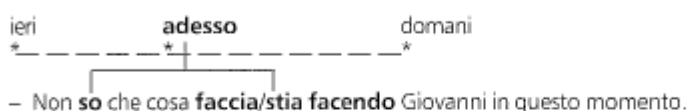
Successivamente, viene analizzata la concordanza dei tempi al modo congiuntivo, con l'ausilio di schemi e di rappresentazioni grafiche di una linea del tempo, come si può vedere in fig. 2 (ivi: 154):

Il verbo della principale è all'**indicativo presente**,

la dipendente esprime *posteriorità*, cioè l'azione della dipendente avviene *dopo* l'azione della principale: si usa il **congiuntivo presente** o l'**indicativo futuro**;



la dipendente esprime *contemporaneità*, cioè le due azioni avvengono nello *stesso momento*: si usa il **congiuntivo presente**;



la dipendente esprime *anteriorità*, cioè l'azione della dipendente è avvenuta *prima*: si usa il **congiuntivo passato**.



Il verbo della principale è al **condizionale semplice**,

la dipendente esprime *posteriorità*, cioè l'azione della dipendente avviene *dopo* l'azione della principale: si usa il **congiuntivo imperfetto**;



la dipendente esprime *contemporaneità*, cioè le due azioni avvengono nello *stesso momento*: si usa il **congiuntivo imperfetto**;



la dipendente esprime *anteriorità*, cioè l'azione della dipendente è avvenuta *prima*: si usa il **congiuntivo trapassato**;



Infine, una pagina è dedicata anche al periodo ipotetico, di cui si distinguono e si descrivono esemplificandoli, i tre tipi, mostrando un occhio di riguardo, anche in questo caso, ai fenomeni linguistici che si distanziano dalla norma e riguardano l'uso non sorvegliato (fig. 3; ivi: 158):

Nell'italiano parlato la struttura **se + congiuntivo trapassato + condizionale composto**, è frequentemente sostituita da **se + indicativo imperfetto + indicativo imperfetto**.

Se avevo abbastanza soldi,	andavo in vacanza alle Maldive.
Se venivi a teatro ieri sera,	dopo lo spettacolo ti invitavo a bere qualcosa.

In generale, si nota pertanto come questa grammatica rispetti l'introduzione programmatica dell'autore, che afferma, in apertura, che "i temi grammaticali proposti vengono presentati con un linguaggio chiaro e semplice e sono stati alleggeriti di molti usi non essenziali nell'italiano moderno di tutti i giorni" (ivi: 5).

Similmente, anche nella seconda grammatica presa in analisi, quella di Nocchi (2003), la teoria è molto sintetica. Vengono analizzati, nell'ordine, la forma dei vari tempi verbali, la concordanza temporale e gli usi: "normalmente il congiuntivo si usa in frasi dipendenti [...], in particolare dopo verbi o espressioni che indicano [...] opinioni di cui non si è del tutto sicuri [...], desideri o stati d'animo [...], volontà [...]. Il congiuntivo si usa anche dopo alcune parole particolari", come sebbene, nonostante, senza che, affinché, ecc. "Quando il soggetto della frase secondaria è lo stesso del soggetto della frase principale, si usa l'infinito, e non il congiuntivo. [...]. Qualche volta il congiuntivo si trova anche in frasi dipendenti" (ivi: 180), con significato dubitativo o ottativo. Come nella grammatica di Mezzadri (2003), anche in questa ogni caso citato è accompagnato da qualche esempio.

1.4. Conclusioni

In questo capitolo è stato evidenziato come la nozione di congiuntivo sia intrinsecamente complessa e quali siano le varie prospettive attraverso cui questa può essere analizzata, dal punto di vista sia morfologico, sia grammaticale. La problematica, tuttavia, non si esaurisce a livello teorico, poiché, come è stato accennato e come molte grammatiche fanno notare ai loro lettori (studiosi, studenti italofoeni o stranieri), esistono molti fenomeni, propri di contesti particolari, come quello parlato o quello informale, che si discostano dalla norma. Come considerare queste forme? Proprio sul concetto di norma, in relazione a quello di errore e ai loro valori in riferimento al contesto d'uso e, più in generale, alla sociolinguistica, verterà il capitolo 2, con lo scopo, innanzitutto, di fare chiarezza sulla presunta scomparsa, già accennata, dell'uso del modo congiuntivo in favore dell'indicativo.

Capitolo 2

Si può dire?

In questo capitolo verranno analizzate e discusse in prospettiva sociolinguistica le questioni, emerse anche dall'analisi delle grammatiche, riguardanti gli usi del congiuntivo che si allontanano dalla norma.

2.1. La morte del congiuntivo

Negli ultimi tempi, si parla continuamente della scomparsa del congiuntivo, dato che sempre più spesso al suo posto, in opposizione alla norma, verrebbe usato l'indicativo. Questo, sottolinea Lombardi Vallauri, è “uno di quei problemi che si presentano con maggiore evidenza intuitiva all'opinione dei non specialisti” (Rati 2016: 13). Anche Renzi (2012) ha notato che sempre più spesso alcuni profani della lingua, magari esperti di altre discipline, si impegnano “nella difesa di quella che credono che sia la lingua italiana, mentre in realtà è la sua norma antiquata. Questa difesa è vistosa, alle volte addirittura rumorosa, perché invade i media, dai giornali a Internet, ecc. I linguisti italiani, tutti, o quasi tutti, «liberali» in fatto di buona norma, se ne tengono invece alla larga. [...] Ben pochi, tra quelli che sarebbero autorizzati dalle loro conoscenze e dal loro mestiere, trattano tali questioni e si azzardano a dar consigli in fatto di lingua [...]. Parlano e scrivono invece dei rappresentanti incauti di un'idea di immobilità grammaticale, scalzata da tre secoli di studi su cambiamento linguistico. [...] L'idea del difensore ingenuo del buon italiano è che le forme e i fenomeni della lingua degni di essere difesi siano quelli esposti nelle grammatiche normative. Ma in genere non le consultano e non sanno che le grammatiche di oggi non sono più quelle di cinquant'anni fa e hanno abbandonato questa trincea” (ivi: 170-1).

Per avere un'idea del fenomeno appena descritto, è sufficiente cercare su Google stringhe come ‘scomparsa del congiuntivo’ o ‘difesa del congiuntivo’: il primo risultato che compare è ‘Lega Italiana per la Difesa del Congiuntivo – Paolo Fasce’ che, come si legge nella *home page*, “si prefigge di difendere e sostenere l'uso del congiuntivo nella lingua italiana, scritta e orale” (www.fasce.it) e, scorrendo il sito, si nota che ha molti altri interessi, sempre legati alla conservazione della lingua; il secondo risultato, invece, è ‘Salviamo il

congiuntivo', un blog fondato dal *Comitato SIC per la difesa e la diffusione del congiuntivo* (salviamoilcongiuntivo.blogspot.it). Ciò che accomuna queste due realtà è che non offrono quasi nessuna informazione teorica ulteriore a quelle minime di un sintetico manuale. È molto probabile, dunque, che dietro a queste iniziative non ci sia affatto una personalità linguistica autorevole, ma, al contrario, un buontempone molto affezionato alla grammatica tradizionale.

Un altro risultato interessante rimanda al sito del celebre periodico di scienza Focus, che titola, in maiuscolo, “S.O.S. congiuntivo | salviamo l’italiano corretto” (www.focusjunior.it) e continua sottotitolando “Il modo verbale congiuntivo è come il gorilla: in pericolo d'estinzione! Salviamo questo nostro amico linguistico dalle torture a cui è sottoposto ogni giorno!” (ibid.), perché chi conosce il congiuntivo fa subito una buona impressione alle persone. La pagina si chiude con un monito, ancora in maiuscolo: “siamo i custodi della lingua di Dante, Petrarca e Boccaccio, non riduciamola a groviglio di sgangherate frasi senza senso!” (ibid.). Si tratta certamente di una semplificazione voluta e dovuta al pubblico di bambini e ragazzi a cui è rivolto, ma rimane il fatto che il tono prescrittivo che traspare potrebbe ancor più scoraggiare i giovani studenti.

Scorrendo ancora i risultati, si legge qualche articolo che tratta un fatto che ha certamente attirato l’attenzione, ossia la presenza in gara al Festival di Sanremo 2018, per la categoria “nuove proposte”, di una canzone dedicata proprio al modo congiuntivo. Presentato da Lorenzo Baglioni, già conosciuto nell’ambiente musicale per altre sue canzoni a tema didattico (come quella sulla trigonometria), il brano possiede un testo denso di giochi di parole e rime che danno una serie di precetti su come e quando usare questo modo verbale. Il fulcro del testo, come trapela anche dal video del brano, è che non commettere errori in questo senso evita ‘ai corteggiatori’ di venire respinti dalle loro amate: come si vede nella conclusione del video, con una dichiarazione grammaticalmente corretta, il successo è assicurato. Certamente si tratta di una tematica inedita per il palco dell’Ariston, che però ha dato molta visibilità al suo autore, pur non assicurandogli la vittoria.

Da un lato, perciò, una parte dello scopo di Baglioni è stata raggiunta, dal momento che il tema dell’importanza dell’uso di questo modo verbale ha raggiunto davvero molte categorie di italiani, dall’altra, il punto di vista che traspare dal testo è ancora legato ad una prospettiva normativa, per cui il congiuntivo si usa in determinati contesti e non si usa in altri. Ciò, sicuramente, è dovuto, per gran parte, alle necessità interne alla costituzione del testo e le limitazioni interne che si potevano incontrare, ma dà anche a misura di come l’opinione comune sia ancora molto lontana dalla conoscenza e padronanza critica di questo complesso

modo verbale, tanto che i commenti più diffusi a proposito di questo brano si dimostrano entusiasti di una canzone vista come un mezzo “in difesa del congiuntivo” (www.corriere.it).

Sempre nella rete, si possono ritrovare anche numerose pagine sui *social network*, come “Morte del congiuntivo” o “Per la difesa del congiuntivo e del punto e virgola” (www.facebook.it), ma la lista è molto lunga. Sono pagine che spesso raccolgono anche molti seguaci e che, perlopiù, pubblicano contenuti ironici o privi di spessore teorico: l'impressione che si ha davanti a questi *post* è che la scomparsa del congiuntivo sia un tema facile per raccogliere consensi, poiché connotato negativamente in quanto sintomo di quella decadenza che pervade molti ambiti della società in generale. Questa prospettiva si ritrova, ad esempio, in un articolo de “Il Messaggero” (20 settembre 2009), dove il libro di Patota e Della Valle (2009) è presentato con un articolo dal titolo “Il congiuntivo, il simbolo dell'italiano da salvare”.

Anche Beppe Severgnini (2007), giornalista, saggista e opinionista, convinto della crisi del congiuntivo, la considera un fenomeno parte di una crisi più ampia, anche dei valori e infatti ha scritto che “è la conseguenza logica di un fenomeno illogico. Sempre meno italiani esprimono un dubbio. Quasi tutti hanno opinioni categoriche su ogni argomento [...]. La crisi del congiuntivo -ripeto- ha un'origine chiara: pochi oggi pensano, credono e ritengono; tutti sanno e affermano. L'assenza di dubbio è una caratteristica della nuova società italiana. A furia di sentirci dire che siamo belli, giusti e simpatici, abbiamo finito per crederci” (ivi: 149). Secondo quanto si legge dopo in Severgnini, è addirittura sbalorditivo che tre ex studentesse di un liceo, tornate in quella scuola per parlare alle nuove generazioni, azzecchino i congiuntivi. Il giornalista considera la correttezza grammaticale delle ragazze un tratto così prezioso e raro che queste andrebbero assunte subito, perché “usare il congiuntivo è come avere delle marce in più”.

La riflessione conclusiva assume tratti discutibili: l'autore non vuole sembrare un “pedante professore del liceo” e loro “non erano delle zitelle”, tanto che una di loro aveva anche il piercing al naso, che lui stesso credeva “fosse incompatibile con il periodo ipotetico” (ibid.). A questo punto, viene da chiedersi quanto della questione sull'uso del congiuntivo nasca dalla volontà di preservare la ricchezza espressiva della lingua italiana o, invece, uno *status quo*. Infatti, quale relazione dovrebbe intercorrere tra il vestire con “meticolosa trasandatezza” e non saper utilizzare il congiuntivo, visto che da sempre si vedono personaggi illustri vestiti elegantemente esprimersi senza molto interesse al buon italiano?

Il legame tra correttezza grammaticale e condizione esteriore non è affatto nuova del terzo millennio: un altro giornalista, Cesare Marchi, vi aveva già dedicato un capitolo del suo noto *Impariamo il congiuntivo* (1984). Egli ricordava, con una certa nostalgica malinconia, un italiano, “guarito dalla «congiuntivite» ottocentesca”, ossia il periodo in cui “nei salotti i ben pensanti e i ben parlanti tremavano nell’affrontare la desinenza d’un congiuntivo, sbagliarla era una gaffe imperdonabile” (ivi: 87) e lo contrapponeva al periodo attuale, in cui si “tende a privilegiare, per usare una parola di moda, il modo indicativo. La distinzione tra congiuntivo [...] e indicativo [...] va scomparendo” (ivi: 88). È addirittura definito “la vittima più illustre di questo inarrestabile livellamento verbale” (ivi: 89), che coinvolge altre forme, come il trapassato remoto, “vagamente melodrammatico”, e il passato remoto, che “ha una vita difficile dappertutto, tranne in Sicilia, insidiato dal più cronachistico e confidenziale passato prossimo” (ibid.).

Tra coloro che si allarmano per la scomparsa del congiuntivo, si annoverano anche esperti della materia, come Marcello Sensini, il quale, trattando il congiuntivo (cfr. §1. 3. 2) nella sua grammatica (1996) dedica un intero riquadro per denunciare “La crisi del congiuntivo” (ivi: 186): egli la considera una realtà effettiva che è necessario combattere e la sua trattazione è al tal punto arricchita da toni epici, che la faccenda linguistica assume i toni di un racconto di guerra tra imperi. Scrive che il modo congiuntivo, “incalzato dall’indicativo, che mira ad usurparne il posto, è in lenta ma inesorabile decadenza”: anche grazie al lessico utilizzato, che contribuisce a delineare uno scenario apocalittico, lo studente si ritrova catapultato, dalla semplice lezione di grammatica, dentro a qualche racconto di eroi o crociati di qualche epoca medioevale.

L’autore distingue anche livelli diversi di ‘sacrilegio’: se in frasi come “non so quanti chili di ciliegie hanno comprato” (ibid.) il danno è contenuto – si tratta di una forma, peraltro, considerata regolare per Renzi, Salvi e Cardinaletti (2001, cfr. §1.3.1) –, usare l’indicativo in dipendenza da verbi di percezione, come in “Mi sembra che Maria è già partita” costituisce in sé un atto punibile ‘con pena capitale’ perché, ci spiega l’autore, “in queste frasi, l’indicativo, che è il tempo della certezza e della sicurezza, fa letteralmente a pugni con i verbi reggenti [...] che, invece, esprimono opinione, incertezza e dubbio e che, quindi, vorrebbero il congiuntivo” (Sensini 1996: 186). Insomma, il punto di vista di chi si adopera con tanta cura per combattere questa battaglia contro l’invasione dell’indicativo verso i possedimenti del congiuntivo è chiaro: non esiste possibilità di dialogare le condizioni di una resa, di un compromesso; il congiuntivo, il vero ‘credo’ (per rimanere in tema) dell’autore, l’unico che

merita il posto che le grammatiche gli hanno destinato, va difeso, perché non solo è in crisi, ma sta per essere sconfitto.

Che cosa ha portato a questa faida? Sempre nello stesso riquadro che Sensini (1996: 186) dedica a questo tema, leggiamo che “le cause di questa invadenza [...] sono molteplici”: la diffusione su scala nazionale di parlate regionali meridionali che ignorano il congiuntivo presente; la difficoltà a memorizzare forme al congiuntivo, spesso irregolari; la tendenza del parlante a oggettivare stati d'animo e azioni dal momento che in questo modo egli manifesterebbe una sicurezza maggiore di quella che forse ha in sé. Al di là dell'approccio normativo, quasi fanatico, con cui l'autore affronta la questione e tralasciando le inesattezze formali che si scorgono qua e là (come il punto in cui l'indicativo viene definito “il tempo della certezza”), si nota la fermezza di chi scrive di un dato di fatto presentato però come un problema da risolvere, un errore da estirpare, delineando così una concezione dagli echi puristi. La netta dicotomia tra certezza e incertezza che l'autore mostra di individuare nella teoria linguistica gli fa forse dimenticare che essa non ha un rapporto logico e necessario con la realtà d'uso, la quale, in questa sede, viene considerata una mera proiezione della teoria, una sua conseguenza.

Uno studioso che ha analizzato il profilo di autori come Sensini, proiettati verso un approccio teso all'obiettivo primario di conservare la norma, è stato Sgroi (2013). Egli accusa profondamente tale impostazione normativa portata avanti soprattutto da quelli che definisce, appunto, neo-puristi, i quali non solo denunciano “(per lo più condannandolo) il mutamento della lingua”, ma dimostrano anche, con una certa audacia, “una grande certezza nel sapere cosa sia l'errore”, cioè “gli usi in genere non comunicativi e i cambiamenti linguistici dei parlanti subalterni, incolti, tipici cioè dell'«italiano sub standard popolare». [...] Ma errori sono ritenuti anche altri cambiamenti, spesso usi dell'«italiano colloquiale» di tutti i parlanti e mediamente colti. [...] E magari avanzando spiegazioni teoriche, incoerenti, contraddittorie e poco adeguate agli usi dei reali parlanti” (ivi: 4-5). L'errore formale più grave di questo approccio, secondo l'autore, è di cadere nella tendenza di mescolare due teorie: da una parte sta l'idea che l'uso dell'indicativo o del congiuntivo nelle proposizioni complete derivi da un cambiamento di significato nella frase stessa, dal momento che con il primo modo la notizia espressa dalla subordinata è “più affidabile”, nel secondo caso è “avvolta da un alone di dubbio” (ivi: 20), attribuendo così un valore semantico al congiuntivo dipendente; dall'altra, l'uso dell'uno o dell'altro modo viene ricondotto a fattori di registro e ciò che si discosta dalla norma è comunemente considerato errore.

Come hanno dimostrato molti studiosi recentemente, tuttavia, non è il parlante a scegliere, per le frasi complete, il modo della subordinata (tranne che per alcuni casi, §1.2.2), che, invece, viene, determinato dal verbo della frase reggente: questa idea, errata secondo l'autore, sarebbe nata da una sovra-estensione della definizione del modo congiuntivo come esprime "dubbio, desiderio, eventualità" in contrapposizione con il modo indicativo.

2.2. La variabilità della lingua e l'individuazione di uno standard

Come si è detto in chiusura del paragrafo precedente, il maggior errore metodologico degli allarmisti è la confusione su fenomeni come il cambiamento e la variabilità linguistica. Di seguito, sempre nella prospettiva della questione esaminata in §2.1., verranno chiariti i concetti di norma, errore e cambiamento, di variabile diamesica e diafasica e di standard e neo-standard. Chiarire queste tematiche sarà utile innanzitutto perché proprio su di esse si basano le argomentazioni di quegli studiosi che, al contrario dei difensori del congiuntivo, non lo considerano affatto una realtà da proteggere, e, in secondo luogo, a livello didattico, è importante sapere sviluppare negli studenti la competenza critica di fronte a forme diverse (cfr. cap. 4).

2.2.1. La norma, l'errore e il cambiamento

La nozione di norma linguistica, tanto cara ai "neo-puristi" (SgROI 2013: 4) ha fondamentalmente tre significati: "o norma prescrittiva, il modello di comportamento cui ci si deve uniformare il più possibile, e in base a cui il comportamento deviante è errato; o norma descrittiva, dove 'norma' significa allora più o meno ciò che è meno marcato [...]; o una norma statistica (che per certi aspetti può essere considerata una sottocategoria della precedente), vale a dire ciò che è più frequente, il comportamento esibito di fatto dalla maggior parte delle persone" (Berruto 2012: 72).

La nozione di norma, ormai, non è più utilizzata in riferimento alla lingua ispirata a un modello letterario (i "buoni autori") o a un certo momento storico della lingua (cfr. §1.1), ma all'uso che una certa comunità fa della lingua stessa, nel momento stesso in cui si cerca di descriverla. Perciò, in generale, il concetto di norma "coincide con «l'uso statisticamente prevalente» (Berretta), quell'uso che non offende, ma al contrario si adegua «al comune sentimento della lingua» dei parlanti (Serianni). La bussola, l'autorità indiscussa è dunque

quella “massa parlante” di cui già parlava Saussure (Lo Duca 2003: 126). Perciò, il grammatico non è solo il depositario di un determinato e specialistico sapere, ma è l’interprete della società dei parlanti: egli dovrà descrivere la norma e notarne la coincidenza con l’uso, perché, come sosteneva Saussure, le leggi sono “generalì” ma non “imperative” (ivi: 128). La connotazione prescrittiva, secondo cui una varietà è migliore delle altre, è stata soppiantata da quella descrittiva, per la quale “ogni varietà di lingua ha una sua norma, e che quindi nella lingua non esiste una norma assoluta, bensì si danno diverse norme co-esistenti, ciascuna delle quali più o meno congruente o adeguata a un determinato insieme di fatti contestuali” (Berruto 2012: 72).

Pertanto, anche le regole, tanto decantate dalla grammatica tradizionale, non devono avere per forza un valore prescrittivo, dal momento che queste sono sia delle formule che, appunto, prescrivono il modo di agire o una particolare attività (De Mauro 1999), sia “l’ordine costante che si riscontra nello svolgimento di certi fenomeni” (ibid.): in generale, le regole “colgono comportamenti uniformi o li riproducono [...] mettendo in ordine il mondo” (Berruto 2015: 43). Il parlante, nel suo agire, ne applica sempre, poiché “le produzioni linguistiche sono un comportamento governato da regole” (ivi: 46): ne consegue che l’errore non è generato dal mancato rispetto di una norma, ma dall’applicazione di una regola non prevista.

Si pone qui un altro problema: se le regole sono implicite, non c’è ragione per cui si parli di errore, dal momento che questa forma sarebbe generata da un’altra regola; ma se si postulasse che le regole sono sempre esplicite, questo ridurrebbe la lingua ad un cumulo di assiomi che danno l’illusione al grammatico di poter controllare la produzione linguistica dei parlanti, senza tener conto che, per molti studiosi, l’errore assume addirittura altre due sfumature. Infatti, per alcuni “è il *prius* empirico per individuare e stabilire le regole” (ivi: 49) e quindi, in un certo senso, precederebbe la regola; per altri, come Prandi e De Santis (2011), la regola (sempre prescrittiva, tranne nel caso in cui sia opzionale o variabile, quando viene definita descrittiva) va affiancata, nella grammatica, alla scelta (che permette al parlante di decidere quale sia il mezzo più adeguato per comunicare il suo messaggio). Inoltre, non va dimenticato che, come la storia insegna, la lingua è in continuo mutamento e che spesso i cambiamenti nascono proprio dalle eccezioni, dando vita ad un meccanismo che porta a definire la lingua un diasistema, ossia “un insieme di sistemi presenti alla competenza del parlanti. [...] Il mutamento linguistico si attua nel diasistema, innescato dalla dinamica delle

varianti: esso è un prodotto dell'interferenza" (Lazzeroni 1987: 38) e può essere rappresentato, più che come (1), come (2):

$$(1) A > B$$

$$(2) A \left\{ \begin{array}{c} A \\ B \end{array} \right\} > B$$

Gli storici hanno dimostrato come, spesso, l'elemento B potesse configurarsi come un errore, basti pensare ai casi illustri propri del passaggio dal latino alle lingue romanze, come "la sostituzione da parte dei pronomi italiani *lui* e *lei* di quelli di più antica attestazione *egli* ed *ella*" (Napoli 2015: 121). Come sottolinea Renzi (2012: 26), "è successo certamente che il cambiamento è avvenuto attraverso un lungo periodo di convivenza delle due forme", A e B, che "saranno state insieme a lungo non solo nella bocca di diversi parlanti, ma anche degli stessi, ma anche degli stessi, che avranno usato ora una o l'altra". Questa ipotesi era stata espressa già "nell'articolo-manifesto del 1968 degli americani Weinreich, Labov e Herzog [1977]" (ibid.), secondo cui il cambiamento avviene in 3 fasi: comparsa di B accanto ad A, coesistenza di A e B (che si pongono a livelli di uso diversi), A scompare a favore di B oppure A resiste e B scompare¹⁴.

2.2.2. Le variabili diamesica e diafasica

La variabilità della lingua non si registra solo in senso storico, o diacronico, ma le variabili da tenere presenti sono molte altre, soprattutto al fine di individuare la forma standard (cfr. §2.2.3) che viene considerata come riferimento nella didattica. La caratteristica intrinseca di questa dovrebbe essere la "centralità" o "neutralità" rispetto alle altre varietà, la più "svilupata", la maggiormente adatta per la comunicazione astratta o scritta (Lo Duca 2003: 103), ma si è rivelato molto difficile riunire queste caratteristiche in un insegnamento. Infatti, il plurilinguismo, ossia "la compresenza sia di linguaggi di tipo diverso (verbale, gestuale, iconico, ecc.) [...], sia di idiomi diversi, sia di diverse forme di realizzazione d'un medesimo idioma" (De Mauro 1977: 124), è una realtà ormai sotto gli occhi di tutti e richiede una

¹⁴ Per approfondire, si rimanda a Renzi, 2012.

riflessione da parte degli insegnanti soprattutto nel momento in cui questi si trovano della situazione di capire se una forma può essere considerata corretta o meno.

Le due variabili da cui è maggiormente messa in difficoltà la definizione di uno standard grammaticale riguardano rispettivamente il cambio delle situazioni comunicative e il mutamento del mezzo o canale comunicativo: tali variabili, però, spesso si trovano intersecate, interconnesse e sono difficilmente isolabili.

Il primo caso concerne i “registri”, ossia le varietà diafasiche che dipendono innanzitutto dal carattere dell’interazione e dal ruolo assunto da ciascuno dei parlanti. Determinanti sono il grado di attenzione e controllo che chi parla pone nella produzione linguistica e il grado di formalità o informalità: questi ultimi sono i due estremi, per cui da una parte avremo situazioni molto formali, che richiedono un registro molto sorvegliato, dall’altra situazioni molto informali come “in famiglia o tra amici e conoscenti, che richiedono un registro altrettanto informale, quasi esclusivo del parlato” (Lo Duca 2003: 89); fra questi due si pone “una gamma quasi infinita di situazioni, che impercettibilmente scivolano da un livello di formalità all’altro, richiedendo di conseguenza registri diversamente connotati, senza che sia spesso possibile individuare delle nette linee di demarcazione tra l’uno e l’altro” (ibidem).

Per quanto riguarda la seconda variabile, essa concerne perlopiù la distinzione tra scrittura e oralità, le cui differenze sono imposte da una serie di scelte obbligate, come ad esempio la possibilità di pianificare il discorso, massima nello scritto, minima nel parlato, per cui il parlato sarà, a tutti i livelli, meno elaborato. Spesso, i caratteri propri di un estremo di una scala corrispondono anche ad un estremo di un’altra scala, come il “parlato-parlato (in cui è rintracciabile anche il massimo di informalità) e lo scritto (in cui normalmente si rintracciano le produzioni più formali)” (ivi: 99).

Berruto (2012) precisa che l’autonomia della dimensione diamesica da quella diafasica non è del tutto chiara dal punto di vista teorico. “Indubbiamente, uso scritto e uso parlato rappresentano due grandi classi di situazioni di impiego della lingua [...]. D’altra parte, è vero anche che l’opposizione scritto parlato taglia trasversalmente la diafasia e le altre dimensioni, e non è riconducibile completamente all’opposizione formale-informale” (ivi: 25). Infatti, se in genere i caratteri dello scritto coincidono con quelli della formalità e quelli dello scritto con quelli dell’informalità, possono esistere anche stadi intermedi, “per es. un parlato formale molto più formale dello scritto informale” (ibid.).

2.2.3. Standard e neo-standard

Come si è già accennato, l'individuazione di uno standard è necessaria dal punto di vista didattico, ma lo è anche la sua analisi della variabilità linguistica in genere e le varie possibilità comunicative, soprattutto per quanto riguarda le forme che vengono usate in ambiente non sorvegliato e non sono previste dalla norma. Questo passo è importante soprattutto in sede di L2, dal momento che l'input ricevuto dall'apprendente è anche sociale e lo studente può trovarsi in difficoltà di fronte a forme che vengono utilizzate da italofoni e che divergono da ciò che ha imparato dalla grammatica (cfr. §4.5.2).

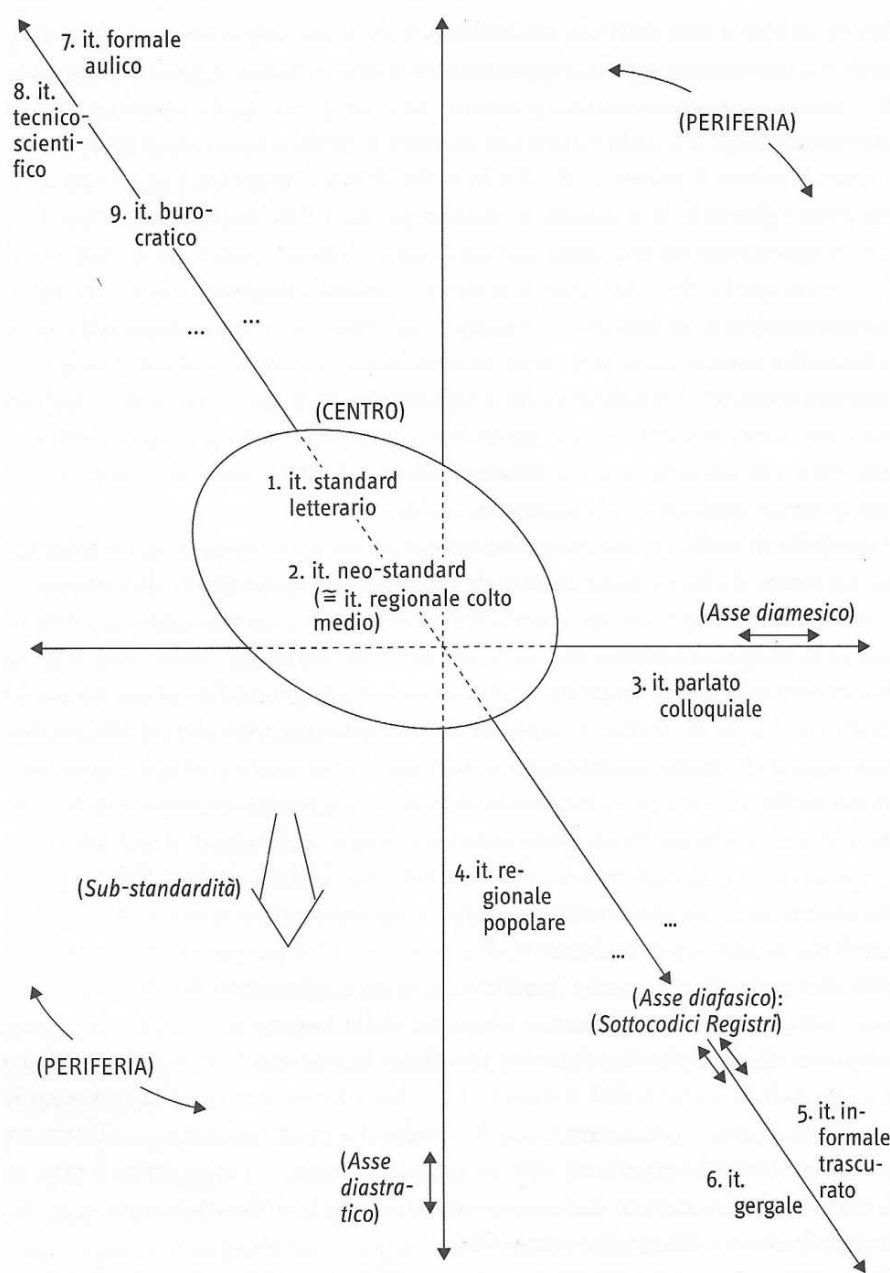


Fig. 1 (Berruto 2012)

Osservando la fig. 1, si può notare, innanzitutto, che il centro sociolinguistico dell'architettura non si trova all'incrocio geometrico tra gli assi che rappresentano le variabili, ma è spostato verso il quadrante scritto, formale, alto, “data la peculiare storia della lingua italiana, il cui standard si è tradizionalmente modellato sull'uso scritto, letterario, aulicizzante” (Berruto 2012: 25). A sua volta, lo standard è diviso in due porzioni, che sono occupate dalla tipologia dello standard letterario e da quella del neo-standard: la prima, appoggiata alla tradizione letteraria, è regolata dai manuali di grammatica e “in linea di principio non è marcata né diatopicamente né socialmente” (ivi: 26), ma, nella realtà, “oltre ad essere assai scarsamente rappresentata *de facto* presso concreti parlanti [...] manifesta un lieve grado di marcatezza diastratica, dato che [...] nel parlato è riscontrabile solo in piccole élites intellettuali [...], e una sfumatura di marcatezza diatopica, dato che rimanda pur sempre a una base fiorentineggiante” (ibid.); il secondo tipo è “conglobato allo standard da un lato, ma dall'altro è sensibile a differenziazione diatopica, e corrisponde quindi nei concreti usi dei parlanti a un italiano regionale colto medio” (ibid.).

Accettando che, attraverso la ristandardizzazione della lingua (cfr. §2.2.1.) siano assorbiti man mano dallo standard tratti del neo-standard, allora la base sociale dello standard si sta allargando, “il che coincide con un abbassamento e un consolidamento della nuova norma, leggermente variata in diatopia, più vicina al parlato in diamesia, e più prossima agli stili non aulico-burocratici in diafasia” (ivi: 27).

Alla luce di queste riflessioni, può risultare interessante anche un confronto con lo schema in fig. 2 proposto da Antonelli (2011: 51), il quale integra il modello di Berruto, prima riportato, con nuove etichette (indicate in corsivo).

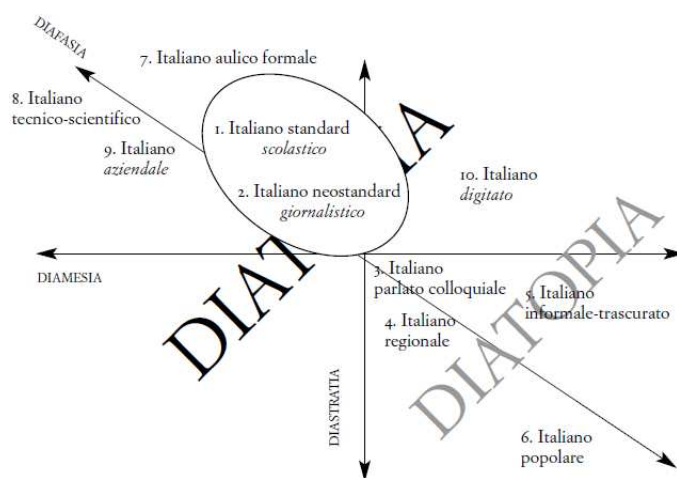


Figura 2 (Antonelli 2011)

In generale, però, “il rapporto tra standard tradizionale letterario ed eventuale neo-standard è più complicato di quanto sembri” (Berruto 2012: 75), ma, “nello sviluppo dell’italiano dopo gli anni sessanta, è indubbio che si sono affermati, o vi si vanno affermando, o ci sono sintomi che comincino ad affermarsi, come standard costrutti, forme e realizzazioni che non erano presenti nel canone ammesso dalle grammatiche e dai manuali, o che, quando vi erano menzionati, lo venivano in quanto costrutti, forme e realizzazioni del linguaggio popolare o familiare o volgare, oppure regionali, e quindi da evitare nel ben parlare e scrivere. A questo insieme di fatti diamo il nome di neo-standard” (ivi: 72).

2.3. Quale norma per il congiuntivo?

Trasferendo questo discorso in riferimento al problema del congiuntivo, si può dire che certamente delle norme, cioè delle leggi generali e ricorsive, esistano e che sia necessario e imprescindibile che vengano annotate nelle grammatiche e insegnate delle scuole. Infatti, a lungo i grammatici hanno ritenuto loro compito

“illustrare la buona norma e avviare l’uso della lingua per certe strade e non per altre: non si trattava di un’idea assurda [...]. I parlanti sono portati a chiedere una norma e, anche se i ribelli non mancano, chiedono poi che sia seguita, soprattutto nell’enorme quantità di atti scritti che accompagnano la vita sociale della comunità che si serve di quella lingua. Ci si scandalizza se la norma è violata troppo palesemente in occasioni pubbliche o, per es., oggi, in sede televisiva. La norma esplicita, depositata nelle grammatiche, diffusa dalla scuola, è, sarebbe, normalmente destinata a essere appresa dagli scolari, e poi usata tale e quale dagli adulti. La tradizione classica, dall’antica Grecia fin quasi a oggi, incaricava la grammatica di descrivere la lingua e le affidava al tempo stesso anche il compito di «normarla», il che equivaleva all’idea di proteggerla dai cambiamenti. La grammatica era per sua natura conservatrice. [...]. Così presentata, la funziona conservatrice viene dell’esterno. Ma bisogna sottolineare che non sarebbe efficace, anche solo parzialmente efficace, se non avesse anche una rispondenza interna tra i parlanti. Questa rispondenza riposa sulla parte conservatrice che c’è in noi. [...]. La più efficace difesa della norma avviene quindi nella società, nella lotta quotidiana che i parlanti combattono con i cambiamenti in atto.” (Renzi 2012: 169-70).

Tuttavia, dall’altra parte, è altrettanto indispensabile tener conto dell’uso veramente effettivo, che comprende anche i livelli di variabilità, e perciò si dimostra imprescindibile,

nell'ambito didattico, sensibilizzare gli studenti a tali questioni attraverso la riflessione sulla lingua.

Questo concetto è sviluppato da Silverio Novelli (2014), giornalista e lessicografo, collaboratore del portale Treccani.it e della realizzazione del Vocabolario Treccani. Questi illustra in modo piuttosto originale, attraverso metafore e riferimenti del mondo *fantasy* e cinematografico, una prospettiva nuova con cui approcciarsi alle questioni di lingua italiana, soprattutto a riguardo dei dubbi di correttezza di alcune forme molto diffuse nell'uso, ma non previste dalle grammatiche. Il criterio di scelta si basa su tre distinti giudizi, poiché

“la lingua non è piatta, cioè non è bidimensionale. La lingua ha, come i parlanti che la abitano, una sua profondità che è giusto e perfino bello cogliere. Ci sono sfumature che graduano il *sì* e il *no*; ci sono motivazioni dietro la norma come dietro l'errore, che permettono di capire come talvolta, su singoli fenomeni, anche di non poco conto, il confine tra i due mondi sia labile. Non è raro che l'errore di oggi diventi la regola di domani. Non è raro che la regola di oggi domani non valga più. Soprattutto, non è raro che oggi, in questo preciso momento del nostro viaggio nel tempo e nella storia terrestre, umana, italiana, un dato fenomeno linguistico [...] possa stare contemporaneamente nella dimensione del *sì* e in quella del *no*. Dipende! Ecco che arriviamo a fare i conti con la terza dimensione, la dimensione del *dipende*. «Dipende, / da che dipende? / Da che punto guardi il mondo tutto dipende», cantavano nel 1998 Jarabe de Palo e Jovanotti. Per il nostro discorso, basta sostituire «il mondo» con «la lingua»” (ivi: *Introduzione*, XIV-XV).

A questo punto, possiamo passare ad analizzare quali sono i punti di vista innovativi attraverso cui è possibile osservare la questione dell'uso del congiuntivo.

2.3.1. Il congiuntivo nella sociolinguistica

Berruto (2012) inserisce la questione della “sparizione del congiuntivo” (ivi: 80) all'interno della discussione sulle tendenze di ristandardizzazione: “non vi sono dubbi che il congiuntivo nelle frasi subordinate, e in particolare in dipendenza da *verba putandi*, sia in recessione. [...] Si può innanzitutto osservare che, se effettivamente molto parlato, anche radiofonico e anche colto, pare desolantemente povero di congiuntivi, non è chiaro quanto questo vada attribuito al fatto che si è portati molto di più a cogliere casi in cui l'indicativo ‘stonà’, e quindi a trascurare i congiuntivi ‘correttamente’ realizzati” (ibid.).

La sostituzione del congiuntivo con l'indicativo è connotata anche in senso diatopico, in quanto è più frequente al Centro-Sud, anche se è in espansione al Nord. In senso diacronico, invece, “tale fenomeno è già ben attestato dell'italiano antico e se dal Cinquecento all'Ottocento si consolida decisamente il congiuntivo (tipicamente, in Manzoni), il neo-standard sembra comunque sulla via della progressiva estensione dell'indicativo” (ivi: 81). Ciò sarebbe causato da una “tendenza alla semplificazione di un settore verbale delicato da maneggiare” (ibid.), da ragioni morfologiche per i parlanti non colti (per la distribuzione complessa delle vocali tematiche nei presenti indicativo e congiuntivo), dal trasparire del sostrato dialettale e, forse, anche dall'influsso dell'inglese e delle altre lingue europee moderne, in cui il congiuntivo è meno utilizzato o meno marcato morfologicamente che in italiano.

A lungo si è dibattuto a riguardo delle caratteristiche innovative che, risalendo dal basso, “passano da tratti o scelte sub-standard a tratti o scelte (quasi) standard, o comunque non più sub-standard, presenti o diventate comuni anche nel parlato (e spesso nello scritto) colto o mediamente colto, e accettate come tali” (ivi: 111). Anche Novelli (2014) ricorda che, già nella storia, forme che si discostavano dalla norma ed erano proprie del parlato, sono state all'origine dei cambiamenti linguistici che hanno avuto come risultato la lingua che non solo viene comunemente usata, ma che le stesse grammatiche normative considerano come regolare:

“tra le innovazioni che fermentano nel tino bollente della lingua viva, molte sono, per forza di cose, aliene o contrarie alla norma vigente, anche se, non di rado, stanno lì lì, in una zona d'ombra, da secoli [...] e alcune, col tempo, da errori che erano, si ritrovano a essere accolte ai vari livelli della lingua [...] e, infine, quando ormai si sono imposte con la tenacia della continuità, vengono registrate, a giochi fatti, dai notai della norma” (ivi: 123).

2.3.2. Il congiuntivo: un malato immaginario

Per introdurre questo argomento, è interessante citare uno studio piuttosto datato di Ilaria Bonomi (1997: 168), la quale, analizzando un *corpus* di autori nati dopo il 1940, individua una tendenza controcorrente, ossia il mantenimento del congiuntivo nelle oggettive rette da *verba putandi*, *sentiendi* e simili come il più evidente “tra i fenomeni verbali che manifestano resistenza di fronte all'influsso della lingua parlata. Rarissimi sarebbero i casi in cui è

impiegato l'indicativo in oggettive rette da verbi come *credere, immaginare, sperare*” mentre nota un numero maggiore di congiuntivi mancanti, ma sempre contenuto, in soggettive, come in “È meglio che te ne vai!” (ivi: 174). Secondo la studiosa, “si tratta per la quasi totalità dei casi di contesti, per lo più dialogici, connotati in diafasia. Indicazione nella direzione della vitalità del congiuntivo emerge anche nell'analisi delle interrogative indirette”, dove l'uso dell'indicativo in luogo del congiuntivo è sporadico e perlopiù legato “alla mimesi del parlato” (ibid.). Anche l'indicativo nel periodo ipotetico dell'irrealtà nel passato viene attestato molto raramente.

Dal quadro che è emerso finora, quindi, sembra che quella di cui si discute sia una questione senza ragion d'essere: come ha sostenuto Serianni durante un'intervista a Radio 3 (18 ottobre 2017), la presunta decadenza del congiuntivo è un tema che infiamma più che altro i non addetti ai lavori, poiché ogni buon linguista sa che la lingua evolve e che, anche se alcuni grammatici parlano di un “accentuato declino dai tradizionali domini di completeive, interrogative indirette, ipotetiche, in realtà il congiuntivo è ben saldo nell'italiano scritto, anche senza pretese letterarie” (Serianni 2010: 555). Perciò, se si nota un minore impiego del modo in questione, sostituito dall'indicativo e da forme lessicalizzate, ciò dipende da altre motivazioni, come i fattori extralinguistici, il registro, il mezzo, l'appartenenza sociale dei parlanti, ecc.

Già Mioni (1983) aveva sostenuto come alla crisi del congiuntivo contribuisse la complessa morfologia; sempre a fatti di formazione imputa la preferenza dell'uso dell'indicativo anche Serianni (2010: 555) che nota che, ad esempio, nell'italiano parlato, un tale regresso si registra (soltanto in alcune regioni) per la seconda persona del tempo presente: *credo che hai* in luogo di *credo che (tu) abbia*. Secondo il linguista, ciò dipende dal fatto che il parlante, usando l'indicativo in luogo del congiuntivo, disambigua la persona soggetto della frase subordinata, risolvendo due problemi: innanzitutto, il congiuntivo presente è indifferenziato per le prime tre persone e un *abbia* senza soggetto viene spontaneamente assegnato alla terza persona (la prima persona è esclusa, visto che in tal caso si ricorrerebbe alla forma implicita); inoltre, per indicare la seconda persona, a scanso di equivoci, di norma si esplicita il soggetto *tu*, ma questa operazione non è “usuale nell'italiano corrente contemporaneo, tranne che in casi particolari” (ibid.).

Tale teoria si ritrova anche in Sgroi (2013), che infatti parla di tendenza alla semplificazione: l'uso dell'indicativo, anche dove la norma imporrebbe il modo congiuntivo, oltre che dall'errata attribuzione del valore semantico al modo della subordinata e dal valore

diamesico/diafasico, è determinato anche dalla “scarsa salienza fonica dei morfemi del congiuntivo (legati ad una sola vocale) e dalla scarsa distanza fonologica sia al suo interno sia rispetto ai morfemi dell’indicativo [...], con il risultato della tendenza alla ipodifferenziazione dei due modi per un processo di ‘naturale’ semplificazione dei modi” (ivi: 52), come illustrato nella tab. 1:

Congiuntivo		Indicativo
Io	} abbia	Io ho
Tu		Tu hai
egli		Egli ha
noi	abbiamo	Noi abbiamo
voi	abbiate	Voi avete
essi	abbiano	Essi abbiano

tab. 1

Interessante è anche la spiegazione che Della Valle e Patota (2009) danno a proposito delle forme morfologicamente errate che si stanno diffondendo, soprattutto le cosiddette forme analogiche. Vengono considerate *vadi* e *facci*, forme errate dovute al fatto che il parlante inserisce *andare* e *fare* nel “magazzino” (ivi: 66) della prima coniugazione, i cui verbi regolari presentano appunto il congiuntivo in *-i*. Diversamente, la forma corretta *vada* affonda le sue radici nella storia del verbo, che deriva a sua volta da due verbi distinti, *ambulàre* e *vàdere*, che appunto finisce in *-ere*, da cui *credere* → *creda*, *andare*, *vada*. Una storia simile determina anche il congiuntivo imperfetto irregolare *dessi* e *stessi* (ivi: 67-8). Insomma, l’errore nascerebbe dal fatto che la mente dell’uomo tende a levigare le irregolarità della lingua, che sono dovute, invece, alla sua stratificazione e alla sua storia (ibid.).

2.3.3. Il congiuntivo sta benissimo

È interessante notare come, negli ultimissimi anni, la tendenza si sia addirittura invertita: molti professori si dedicano, attraverso canali divulgativi, a dichiarare che non esiste alcuna “morte del congiuntivo”, che quindi sembra, fortunatamente, una questione superata. Se, nell’era dei media, in cui il canale privilegiato è Internet, come abbiamo visto in §2.1, diventa molto facile rinvenire in rete materiale che denuncia la crisi del congiuntivo, è anche facile

trovarne che smentisca la preoccupazione dei puristi e rassicuri tutti il fatto che il congiuntivo sta benissimo.

Esemplificativo è il caso del prof. Roberto Tartaglione, autore di una grammatica italiana (1982) e di un dizionario (1998) e particolarmente attivo nel campo della cultura italiana all'estero: in un video¹⁵ egli spiega come sia impossibile sostenere che il congiuntivo stia sparendo, in quanto questo è necessario ai parlanti per esprimere concetti diversi, come per differenziare il *perché* + indicativo e + congiuntivo, che, com'è noto, hanno due significati molto diversi. Lo studioso, in questo modo, compie un'operazione totalmente opposta rispetto ai “neo-puristi” (Sgroi 2013), perché fa precedere l'uso alla regola, ossia il congiuntivo esiste e continuerà ad essere usato perché il parlante ne avrà bisogno per esprimere quei significati che non possono essere diversamente comunicati, se non con forme più complesse che comporterebbero uno sforzo ancor maggiore.

Perciò, riprendendo l'esempio sopracitato, solo usare due modi diversi può rendere conto del significato diverso delle frasi “Ho divorziato da mia moglie perché è una donna libera” e “Ho divorziato da mia moglie perché sia una donna libera”. Senza l'utilizzo di due modi diversi il senso delle due frasi andrebbe perduto: “prima di parlare della morte del congiuntivo, io direi che bisognerebbe andarci piano” (ibid.). Infatti, “il congiuntivo non è in crisi, ma è in crisi la nostra esigenza di usarlo: [...] se è vero che l'analfabetismo di ritorno in Italia è altissimo [...] significa che se il mio linguaggio si impoverisce, se il mio pensiero si impoverisce, io non ho bisogno del congiuntivo”. Secondo l'economia linguistica, “quando una cosa non serve, non ha futuro, allora muore e [...], poiché il senso di base del congiuntivo è l'argomentazione, se il mio pensiero è poco argomentato non mi serve il congiuntivo” (ibid.). Secondo lo studioso, il congiuntivo sta diventando un'ossessione, che gli insegnanti riversano sugli studenti: la grammatica è un insieme di considerazioni che devono aiutare a conoscere la lingua, per comprendere qualcosa in più non solo della nostra identità linguistica, ma anche di quella culturale.

Il congiuntivo gode di ottima salute anche secondo Silverio Novelli, che vi dedica una sezione del suo saggio *Si dice? Non si dice? Dipende* (2014). Ad assicurarlo sarebbero i dati scaturiti da una prova effettuata nel 2009 da Andrea De Benedetti, attraverso la ricerca su Google delle stringhe “credo che sia” e “credo che è”: “in rete, dove prevale il chiacchiericcio informale e veloce, uno si aspetterebbe di veder prevalere la seconda forma, non accettata

¹⁵ <https://www.almaedizioni.it/it/almatv/almxxi14/almxxi14-roberto-tartaglione/>

dalla norma” (ivi: 121); al contrario, la prima forma è attestata circa dieci volte in più della seconda. Secondo Novelli, la sensazione che il congiuntivo si stia indebolendo è dovuta al fatto che “nel 90-99% dei casi la nostra esperienza quotidiana ci immerge esclusivamente nella lingua parlata colloquiale. È proprio in questa dimensione [...] che si forgia la lingua viva, in perenne ricerca di adeguamento alle necessità pragmatiche che la comunicazione pone in una società e in situazioni che ogni giorno cambiano” (cfr. §2.2).

L’uso del modo in questione è legato alle necessità del parlante e alle caratteristiche del contesto in cui si esprime: “c’è modo e modo di dire le cose; sì, ma c’è anche luogo e luogo, situazione e situazione, obiettivo e obiettivo. In certi contesti, informali, tipici del parlare quotidiano chiuderemo un occhio se il congiuntivo non verrà usato, perché il suo uso, al limite, potrebbe addirittura risultare artificioso e affettato” (ivi: 122), poiché “la sfera della soggettività viene spesso ridotta a frittella e la colta squisitezza del modo congiuntivo, capace di sottilizzare sulla distinzione tra certezza e possibilità, va a farsi benedire” (ivi: 121). Certo, sarebbe bello se tutti i parlanti scolarizzati potessero disporre di tutte le chiavi per l’uso corretto del congiuntivo e dell’indicativo, poiché “significherebbe che hanno più possibilità di elevare a piacimento il proprio stile, di comunicare efficacemente, di esprimersi in modo complesso, di inserirsi e di interagire meglio all’interno delle comunità di cui fanno parte” (ivi: 122). Purtroppo, però, non è così, perché “molti di coloro che usano l’indicativo al posto del congiuntivo non saprebbero fare altrimenti” (ibid.).

2.3.4. Implicazioni (glotto)didattiche

Un interessante punto di vista è quello del prof. Sabatini, che analizza la questione anche alla luce delle sue connessioni didattiche e scolastiche: nell’italiano di oggi, il congiuntivo che possiede particolari valori semantici (come nelle frasi principali) non è affatto uscito dall’uso, poiché esistono numerosi casi tipici in cui si mostra il valore insostituibile di questo modo verbale. Nelle subordinate, invece, si registra una tendenza che si è già affermata saldamente in altre lingue romanze, come il francese e lo spagnolo, che infatti hanno avuto un uso parlato più esteso molto prima dell’italiano, proprio perché è l’uso parlato che riconduce a forme più semplici alcune costruzioni che possono essere nate come “elaborazioni a tavolino di scrittori miranti a realizzare particolari architetture di pensiero” (Sabatini 2016: 197).

Il caso del francese è ricordato anche da Renzi (2012), che nota che “nella riduzione dell’uso del congiuntivo, l’italiano lo segue, anche se a molta distanza. [...] Sulla stessa strada

il francese è arrivato molto più lontano. Nel periodo ipotetico la protasi è all'indicativo: *elle souffrirait beaucoup si elle l'apprenait?* 'avrebbe sofferto molto se l'avesse appreso?'. L'esempio è da Proust, *L'indifférente* [1986], ed è anche l'unica forma possibile in francese. [...] non per questo si considera il francese una lingua degenerata. Così non dovremo considerare degenerato nemmeno l'italiano se arriverà, un giorno, a limitare l'uso del congiuntivo tanto quanto lo limita oggi il francese. Questo giorno non dovrebbe essere, comunque, tanto vicino. La nostra impressione è piuttosto che l'alternanza che, come abbiamo visto, si perpetua da tempo, segni il passo, o che avanzi molto lentamente" (ivi: 54-5).

Inoltre, a livello scolastico, più che concentrarsi sui elenchi e etichette, sarebbe necessario far riflettere gli studenti sui diversi modi di cui dispone per esprimere il medesimo concetto e sulle implicazioni che hanno le sfumature che ciascun modo possiede. Si possono osservare le seguenti forme:

"Secondo me, non è lui il colpevole;

Non è lui, penso, il colpevole;

Penso che non sia lui il colpevole" (ibid.).

È molto difficile scorgere una differenza di significato tra queste tre frasi, che infatti vengono utilizzate tutte con una certa frequenza: tutti gli studiosi che se ne sono occupati dal punto di vista filologico, sia per l'uso antico che per quello attuale, hanno concluso che la differenza tra forme si colloca nello stile.

Per rispondere ai dubbi che la questione della "morte del congiuntivo" evoca in sede scolastica, Sabatini considera che, sempre facendo attenzione alla casistica specifica, "si potrà considerare solo un coefficiente di particolare pregio l'aderenza di chi scrive, o parla, alla tradizione dei modelli di stile più meditato e consapevole" (ivi: 198). Anche Rati (2016) è di questo avviso, sostenendo inoltre che sia necessario dare più spazio, all'interno dell'insegnamento della grammatica, ad un elenco degli elementi reggenti e soprattutto a una didattica che tenga maggiormente conto delle varietà dell'italiano e delle tipologie testuali, invitando a sviluppare negli studenti la capacità critica e di riflessione.

2.4. Conclusioni

In questo capitolo si è cercato di argomentare la smentita all'allarme sulla scomparsa del congiuntivo. La complessità dell'argomento, a cui si era già accennato in §1.1., non ha

permesso di approfondire ogni aspetto della questione, che in ogni caso è, per sua stessa natura, in continuo mutamento. Ciò su cui si voleva portare l'attenzione era che il cambiamento non deve essere per forza sinonimo di corruzione, decadenza, peggioramento, perché la stessa lingua che oggi i puristi si prefiggono di tutelare è il risultato di modifiche. Quindi, per citare Novelli (2014) e il suo curioso intercalare, *don't panic!*

È evidente che, a livello didattico, è indispensabile fornire agli studenti delle norme di riferimento, ma, compatibilmente con le loro abilità e il livello di conoscenza raggiunto, è importante anche renderli consapevoli della complessità della lingua e, in particolare, della varietà delle situazioni comunicative, per allevare menti capaci di essere critiche, e non spaventate, di fronte a situazioni in continuo cambiamento.

Capitolo 3

Come si impara il congiuntivo?

L'oggetto di questo capitolo sarà costituito dall'analisi dei processi che conducono all'acquisizione dell'italiano come L2: dopo una breve introduzione sulla disciplina di riferimento, si passerà a delineare, distintamente, la modalità di apprendimento spontaneo e guidato, per arrivare, infine, a descrivere le tappe di acquisizione del verbo e, nello specifico, del modo congiuntivo.

3.1. La linguistica acquisizionale

L'apprendimento di una lingua successiva alla prima (detta L1) occupa il settore di studi definito linguistica acquisizionale, una disciplina nato nell'ambito della linguistica, della psicologia, della psicolinguistica e delle scienze dell'educazione, che ha come obiettivo la formulazione di ipotesi sul procedimento dei meccanismi cognitivi coinvolti nella formazione del sistema della L1 e della L2, con particolare interesse per l'individuazione di eventuali affinità, nonché delle modalità specifiche che conducono all'appropriazione e alla padronanza di una L2 (Bagna 2004: 16). Da Chini (2005: 9-10) è definita come

“un'area della linguistica applicata relativamente nuova, che solo di recente si sta configurando con una sua propria fisionomia e autonomia (lo stesso aggettivo «acquisizionale» suona per molti come un neologismo, non figurando nei principali dizionari attualmente in uso). [...] Essa normalmente studia processi e modelli relativi all'*acquisizione di una lingua non materna*, convenzionalmente detta lingua seconda (o L2). [...] Oltre a descrivere il processo di apprendimento di L2 e le sue tappe, la linguistica acquisizionale si occupa di dei modelli che mirano a spiegare tale processo e dei fattori che la condizionano. [...] Soprattutto nell'ultimo quindicennio, allo studio dell'acquisizione di L2 è stato infatti riconosciuto un particolare interesse teorico in quanto esso può gettare luce sulla capacità linguistica umana, sui suoi meccanismi e sui principi organizzativi che guidano la costruzione di una nuova competenza linguistica, meno vincolata allo sviluppo psico-cognitivo rispetto a quanto accade per L1, e

verosimilmente più rivelatrice delle caratteristiche intrinseche della stessa facoltà umana del linguaggio”.

Centrale in ogni riflessione teorica sulla L2 è il concetto di interlingua (*interlanguage*), introdotto da Selinker (1972) per indicare un sistema linguistico autonomo, nato dal tentativo da parte del parlante di produrre una norma nella LO¹⁶. Questa nozione ha due valori teorici: da una parte, vedendo la competenza in *fieri* di un apprendente (a qualunque stadio) come “sistema” (*language*), induce a ricercarne le regole soggiacenti, a identificare i principi che la governano, che costituiscono il nucleo di una teoria acquisizionale e che, probabilmente, spiegano anche alcuni dei suoi “errori”. D’altra parte, il concetto si riferisce anche al carattere dinamico e transitorio di tale competenza (rappresentato dal prefisso *inter-*) e alla possibilità di individuare una qualche regolarità tra i vari stadi che la compongono. (Chini 2005: 27).

Secondo Selinker (1972), l’interlingua è caratterizzata da cinque processi cognitivi centrali: il *transfer* da L1, ossia l’influsso proveniente dalla lingua materna sulla formazione della L2; il *transfer of training*, derivato dal tipo di insegnamento; le strategie di apprendimento, ad es. la semplificazione della morfologia, e di comunicazione in L2, ossia il modo in cui l’apprendente cerca di comunicare con i nativi, utilizzando i limitati mezzi a disposizione; infine, la sovraestensione delle regole che ha appreso. A questo elenco, lo studioso aggiunge anche la fossilizzazione, per cui, per ragioni personali o ambientali, l’acquisizione di L2 si ferma a uno stadio che può essere anche piuttosto lontano dalla completa padronanza della lingua d’arrivo, secondo un fenomeno già citato sopra.

Alcuni studiosi, come Giacalone Ramat (1986: 11-2), considerano però superata la nozione di interlingua intesa come una considerazione delle produzioni degli apprendenti “come sistemi a metà tra la lingua di partenza e quella di arrivo. Appare chiaro, infatti, che le interlingue sono varietà della lingua di arrivo, varietà ridotte, con caratteristiche proprie di instabilità e forte dinamismo interno. [...] Più neutra è l’espressione «varietà (elementare) di apprendimento» (*elementary learner variety*), che alcuni preferiscono (Klein 1984)”.

Nel *continuum* interlinguistico vengono individuate tre fasi distinte (Chini 2005: 80-7): la prima, definita varietà prebasica, è caratterizzata da un’organizzazione nominale dell’enunciato; quella successiva, chiamata basica, è contraddistinta da un’organizzazione non

¹⁶ Lingua obiettivo o target.

finita della frase, conforme allo scopo pragmatico e, secondo uno studio condotto da Perdue (1993), per un terzo degli apprendenti spontanei di varie L2, costituisce l'ultimo stadio di sviluppo dell'interlingua; infine, nella fase post-basica è presente un'organizzazione finita dell'enunciato e del modo sintattico. In quest'ultima, infatti, la struttura della frase è più vicina a quella prevista nella varietà di arrivo, poiché contiene verbi coniugati ed elementi funzionali che vengono impiegati secondo le regole specifiche della L2; la morfologia diventa più ricca e complessa, con il riconoscimento e l'uso adeguato delle diverse desinenze e dei paradigmi morfologici; nella sintassi appaiono le prime subordinate e i mezzi per rendere ben strutturato e coeso il testo.

In questa stessa fase, inoltre, sono distinguibili più stadi: nel primo, definito intermedio, la morfologia e la subordinazione, pur comparendo sistematicamente, hanno “zone di fragilità” (ivi: 86), ad esempio per i tempi e i modi verbali meno usati e negli ambiti più marcati della L2; nella varietà successiva, definita avanzata, si nota una morfosintassi corretta, ma “sporadiche deviazioni rispetto alla varietà di arrivo, nella pronuncia, nella prosodia, o ad altri livelli” (ibid.), come una scelta errata dei tempi o imprecisioni lessicali; infine, la varietà quasi-nativa è caratterizzata da un lessico e da una grammatica senza errori e, pertanto, spesso è difficilmente distinguibile dalle varietà native, se non forse per l'organizzazione del discorso talvolta difforme rispetto al modello nativo di L2.

3.2. Le modalità di acquisizione

3.2.1. Acquisizione spontanea e guidata

L'acquisizione di una L2 può avvenire secondo due principali percorsi, spontaneamente oppure in modo guidato (Chini 2010: 10).

Nel primo caso, “il soggetto apprende L2 all'interno dell'ambito in cui vive, nelle interazioni quotidiane con i nativi, affrontando cioè contemporaneamente due compiti, il primo di tipo comunicativo (comprendere frasi e farsi comprendere), il secondo acquisizionale (imparare L2)” (ivi: 11). Diversamente, il secondo caso, definito o apprendimento o acquisizione guidata, avviene in contesto istituzionale e riguarda “soggetti che imparano una L2 in un corso strutturato, tramite la mediazione di un insegnante” (ibid.).

Questa classificazione segue quella operata da studiosi come Krashen (cfr. §3.2.1), che individuano due modalità diverse di imparare una L2, una di tipo inconscio (*acquisition*),

simile a quella attraverso cui i bambini apprendono la loro L1, in assenza di una focalizzazione consapevole sulla lingua, e una invece, consapevole (*learning*).

La distinzione tra acquisizione e apprendimento risale almeno agli anni settanta, quando, però, i due processi venivano definiti “facendo riferimento esclusivamente alle specifiche e diverse condizioni in cui l’apprendimento aveva luogo” (Ciliberti 1994: 9), come in Wilkins (1974: 26); dopo di lui, Holec (1981), rifacendosi al modello di Krashen, definì l’acquisizione “il processo tramite cui avviene l’interiorizzazione delle conoscenze e dei saper-fare che costituiscono la competenza linguistica; un processo interno, in buona parte inconsapevole e involontario” (Ciliberti 1994: 10). Per lo studioso, l’acquisizione è un processo di ricostruzione, che utilizza tutti i tipi di conoscenze in possesso del soggetto, a partire da quelle linguistiche - della propria lingua e di altre -, a quelle metalinguistiche, fino a quelle riguardanti il mondo (ibid); inoltre, un’altra caratteristica di questo processo, secondo lo studioso, è di essere orientato “non verso un’appropriazione intellettuale del sistema linguistico, ma verso il raggiungimento di una competenza, di una capacità operativa di tipo psico-sociale” (ibid.). Egli definì, di contro, il processo di apprendimento “volontario, cosciente ed osservabile” (ivi: 11), collocato in una situazione di insegnamento strutturato e formale e, come attività, caratterizzato dalla presenza di obiettivi, supporti (testi, media), “regole del gioco” (cioè tecniche di uso dei supporti) e, infine, valutazione dei risultati ottenuti (ibid.).

A questo consegue che lo studio di un processo di acquisizione di questo tipo incontra anche delle difficoltà di metodo. Mentre “nel caso dell’apprendimento guidato [...], in qualche modo le regole del sistema da apprendere vengono organizzate dall’alto secondo una consequenzialità predefinita” (Bagna 2004: 18), che poi vede l’insegnante il ‘regista’ del processo, nel caso di acquisizione spontanea di L2, che avviene in un contesto non formale o guidato, “la costruzione del sistema della L2 passa attraverso una serie di processi consci o inconsci determinati dai bisogni (più o meno consapevoli) degli apprendenti, incontra ostacoli, conosce arresti e avanzamenti secondo un ritmo non sottoposto a controllo e che non sempre è possibile generalizzare” (ibid.). Il quadro è ulteriormente complicato dal fatto che, spesso, l’apprendente spontaneo, appena raggiunge un livello di conoscenza di L2 che considera come adeguato alle sue necessità comunicative, smette di essere motivato a migliorare la propria conoscenza, rischiando di cadere in situazioni di *fossilizzazione* o *cristallizzazione* (ivi: 18-9), secondo livelli e modalità molto diverse in base al contesto e all’età dell’apprendente.

3.2.2. Modelli teorici

L'apprendimento, o acquisizione spontanea

Gli anni Ottanta del Novecento possono essere considerati il *terminus post quem* è lecito parlare di modelli per la glottodidattica. Prima, infatti, l'insegnamento delle lingue aveva seguito lo stesso metodo usato per le "lingue classiche in epoca tardo medievale, sancito poi dalla *Grammaire générale et raisonnée de Port Royal* (1660), che prevedeva lo studio delle regole e la loro applicazione [...] per arrivare alla traduzione dei testi letterali" (Duso 2007: 34). Tale approccio formalistico, focalizzava "l'attenzione sulla grammatica (intesa come fonologia e sintassi), con la fonologia concepita come «regole di pronuncia» ed il lessico appreso con liste" (Balboni 2015: 19); lo studente era una *tabula rasa* e il docente un sacerdote incontestabile (ibid.).

Anche se già negli anni Trenta e Quaranta, tuttavia, erano nati i cosiddetti "metodi naturali", "basati su un'immersione totale del discente nella lingua oggetto d'apprendimento, come un bambino nella lingua materna" (Duso 2007: 34), la vera rivoluzione si registrò con la teoria comportamentista di Skinner, che rimase prevalente sino a metà degli anni Sessanta, secondo cui "l'apprendimento della lingua madre è il risultato della formazione di abitudini ed avviene tramite la ripetuta associazione di catene di stimolo e risposte, rinforzate positivamente. A sua volta, l'apprendimento di una L2 consiste nel processo di formazione di nuove abitudini, che vincano l'influsso delle abitudini create dalla lingua madre. Ciò viene raggiunto attraverso l'imitazione, la memorizzazione e la pratica meccanica delle strutture" (Ciliberti 1994: 42). L'apprendimento avviene, pertanto, per analogia rispetto un modello, in un processo induttivo dall'esercizio alla regola. La riflessione esplicita sulle regole, invece, era considerata non solo inutile, ma persino dannosa, in rischia di bloccare il processo di automatizzazione delle strutture della lingua da parte dell'apprendente (Duso 2007: 35).

A partire dagli anni Settanta, le importanti innovazioni che si svilupparono nell'ambito della linguistica portarono conseguenze anche nella glottodidattica. A capo vi può essere posto l'approccio generativo di Noam Chomsky, che, per spiegare l'acquisizione di una lingua, si basa sull'esistenza una Grammatica Universale (GU) innata (Chini 2005: 30): l'apprendente riconosce una guida per l'individuazione di principi regolatori di una lingua nel ricorso a un "sistema di principi, condizioni, e regole, che sono elementi o proprietà di tutti i linguaggi umani" (Chomsky 1981: 29).

Secondo questa prospettiva, quindi, l'acquisizione consiste in un "processo di formazione di regole che avviene tramite la formulazione di ipotesi e la loro verifica sui dati in entrata. Tale capacità degli esseri umani è dovuta alla loro predisposizione ad imparare una lingua, cioè all'esistenza di un meccanismo di acquisizione, il *Language acquisition device* (LAD)" (Ciliberti 1994: 44). Il processo di acquisizione avviene attraverso cinque fasi: "osservazione dell'input linguistico-comunicativo, creazione di ipotesi sul funzionamento di quel meccanismo e conseguente verifica attraverso la conferma o la correzione fornita dagli adulti (anche dall'insegnante), fissazione attraverso attività di *rehearsal* (reimpiego) e, infine, riflessione (Balboni 2015: 70). Inoltre, "la visione dell'acquisizione come "fissazione di parametri" (*parameter setting*) della GU, secondo alcuni, varrebbe anche per la L2, dove si troverebbe tuttavia un "riposizionamento dei parametri" (Chini 2005: 31). Internamente al filone generativo si è discusso anche se nell'apprendente di L2 l'accesso alla GU avvenisse direttamente (come per la L1) oppure in maniera mediata per il tramite della L1 (ivi: 30-1)¹⁷.

La teoria del LAD venne successivamente ripresa da Krashen (1983), che elaborò la SLAT (*Second Language Acquisition Theory*) incentrata sulla teoria del *monitor*, che si articola in cinque tesi o ipotesi;

- 1) ipotesi dell'acquisizione-apprendimento, che consiste nella distinzione di cui si è parlato in §3.2.1;
- 2) ipotesi dell'ordine naturale (*natural order hypothesis*), secondo cui "esistono delle sequenze naturali, dunque universali, di apprendimento che fanno sì che le regole della lingua vengano apprese in un ordine prevedibile", attraverso un *internal language processor*. "La lingua si sviluppa in base all'interazione tra l'individuo e l'input linguistico con cui questi viene in contatto" (Ciliberti 1994: 52);
- 3) ipotesi del *monitor* (*monitor hypothesis*) per la quale l'apprendimento consapevole è reso possibile da un *monitor*, o *editor*, "quella parte del sistema interno all'apprendente che pare sia responsabile dell'elaborazione linguistica consapevole" (Dulay, Burt e Krashen 1985: 99), "la cui funzione principale è quella di correggere nel miglior modo possibile il messaggio linguistico prodotto" (ibid.);
- 4) ipotesi dell'input (*input hypothesis*), riguardante il fatto che "gli esseri umani imparano il linguaggio solamente in un modo – comprendendo i messaggi, o ricevendo un «input comprensibile»" (ivi: 2); nello specifico, "l'acquisizione avviene quando l'allievo

¹⁷ Per un approfondimento sulla questione, si rimanda a Flynn, 1988.

concentra l'attenzione sul significato dell'input e non sulla sua forma [...]. Se a una persona si fornisce un input reso comprensibile [...], allora il *Language Acquisition Device* si mette autonomamente in moto e procede all'acquisizione", purché l'input "sia collocato al gradino dell'ordine naturale immediatamente successivo all'input acquisito fino a quel momento" (Balboni 2015: 47-8), secondo la formula « $i + 1$ », dove i è "la parte del compito linguistico comunicativo che si è già in grado di eseguire sulla base della competenza «acquisita»" e $+ 1$ "l'area di sviluppo potenziale" (ivi: 48). Si tratta dell'applicazione di una nozione psicologica che Vygotsky (1934) aveva chiamato "area di sviluppo potenziale", definita come "la distanza tra il livello effettivo di sviluppo, così com'è determinato da *problem-solving* autonomo, e il livello di sviluppo potenziale, così com'è determinato attraverso il *problem-solving* sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci" (ibid.);

- 5) ipotesi del filtro affettivo (*affective filter hypothesis*), per la quale, affinché l'input diventi *intake*, "il discente deve anche essere [...] ben disposto, senza blocchi mentali, senza ansia o paura" (Ciliberti 1994: 52), poiché, altrimenti,

"ciò che si comprende viene collocato nella memoria a breve o medio termine ma non passa ai centri dell'acquisizione stabile e definitiva [...]. La metafora del filtro [...] corrisponde a stimoli chimici ben precisi: in stato di serenità l'adrenalina si trasforma in noradrenalina, un neurotrasmettitore che facilita la memorizzazione, mentre in stati di paura e stress si produce uno steroide che blocca la noradrenalina e fa andare in conflitto l'amigdala [...] e l'ippocampo, la ghiandola che invece ha un ruolo attivo nell'attivare i lobi frontali e iniziare la memorizzazione" (Balboni 2015: 48-9).

Ciò accade allo studente ogni qualvolta questi si trovi in situazioni ansiose, in attività che possono mettere a rischio l'immagine che vuole offrire agli altri, che minano la sua autostima o che provocano la sensazione di non essere all'altezza¹⁸.

Krashen (1983) è l'autore anche di un altro interessante concetto, definito *rule of forgetting*: "si impara meglio una lingua quando si dimentica che si sta usando la lingua, quando la significatività del «fare» prevale sull'attenzione allo strumento (la lingua straniera) usata per fare" (Balboni 2015: 46). Questo è un dato molto interessante per la costruzione e valutazione dei test di cui si discuterà approfonditamente nel cap. 4.

¹⁸ Per un approfondimento sulla questione, cfr. Cardona, 2001; Schumann, 1997; Arnold, 1999; De Carlo, 2003.

Possiamo concludere questo paragrafo teorico con un breve riferimento all'approccio comunicativo, che si trova al polo opposto rispetto a quello da cui si erano prese le mosse, ossia l'approccio formalista: i suoi maggiori autori, Austin e Searle, pongono il focus su "a cosa serve la lingua" (Balboni 2015: 192) e sostengono che la lingua serva per compiere atti sociali, per comunicare. Nasce così la nozione di competenza comunicativa, che nei primi anni Novanta si concretizza in uno schema bipartito tra *mente* (che contiene tutte le competenze, linguistiche, extralinguistiche e socio-pragmatica e interculturale) e *mondo* (la capacità di agire socialmente secondo la lingua), riprendendo la dicotomia chomskyana tra *competence* e *performance* "che contrappone la dimensione mentale della lingua e la sua realizzazione reale" (ivi: 34) e quella di Krashen (1985) tra *acquisizione* e *apprendimento*.

Tuttavia, secondo Balboni (2015: 192), sia l'approccio formalistico che quello diretto sono incompleti: anche se si concorda che l'insegnamento della lingua (e quindi delle sue regole) debba portare ad una conoscenza linguistica implicita, cioè all'acquisizione, non si può ignorare il ruolo di *monitor* della conoscenza esplicita, che funziona da punto di appoggio per l'analisi e l'appropriazione dell'input. Addirittura, alcuni studi recenti hanno dimostrato che porre l'attenzione su alcuni tratti grammaticali può facilitarne l'acquisizione, dal momento che questi vengono fatti risaltare rispetto alla gran quantità di dati di cui l'input è pervaso: tra questi, ad esempio, si può notare l'*input processing*, un modello teorico proposto per la prima volta da Van Pattern (1990; 1996), il quale parte dall'ipotesi della centralità dell'input comprensibile di Krashen (1982), dimostrando che lo studente riesce a prestare attenzione alla forma solo una volta che ha già ben compreso il suo significato.

Questo tipo di approccio è caratterizzato dalla fase di percezione della forma e da quella del *noticing* (notare), per cui lo studente cerca di stabilire possibili relazioni formali tra il significato e la funzione dei materiali presenti nell'input (Van Pattern 1996). Questo è, in realtà, solo la prima fase del processo e va dall'input all'*intake*, che non contiene "tutto quello che appartiene all'input, [...] in quanto l'attenzione dello studente è limitata" (Duso 2007: 49): "mentre da una parte *input processing*, nel modello acquisitivo di Van Patten, è la fase legata all'acquisizione di una forma o di una struttura linguistica, la fase cosiddetta di *access* rappresenta quella fase in cui il discente sarà capace di usare una determinata forma per esprimere un determinato significato. In altre parole [...], la fase di *access* riguarda il grado di accuratezza e fluency del discente nella fase di produzione (*output*)" (Benati, Van Patten e Wyong 2005: 80). Si può osservare il processo nella fig. 2 (ibid.):

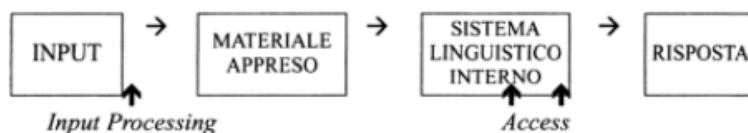


Fig. 2

Questa digressione sull'*input processing* ha reso ancora più chiara l'importanza di partire dall'input comprensibile per insegnare una lingua e da questo poter sviluppare una capacità ulteriore: mirare "sia alla competenza *d'uso* sia a quella *sull'uso* della lingua" si rivela la strada più efficace dal punto didattico e più coerente con il funzionamento stesso del processo di acquisizione, tenendo comunque a mente l'ordine logico e cronologico di ogni processo cognitivo, per cui "la globalità precede l'analisi, la *competenza precede la metacompetenza*" (Balboni 2015: 192).

L'acquisizione spontanea

La questione dell'acquisizione spontanea dell'italiano, soprattutto da parte di immigrati, è un ambito di ricerca piuttosto recente e "studia come una seconda lingua possa essere appresa attraverso l'interazione quotidiana con parlanti nativi e senza l'intervento di un insegnamento esplicito da parte di una qualche istituzione scolastica" (Giacalone Ramat 1986: 9).

"È chiaro che il problema di studiare secondo quali principi viene acquisita una seconda lingua richiede una prospettiva interdisciplinare per essere adeguatamente affrontato, perché si tratta di un processo a cui contribuiscono molti fattori" e diverse discipline oltre alla linguistica generale, come la psicolinguistica, la sociolinguistica, la pragmatica e la etnometodologia (ivi: 9-10). Altrettanto variegato è il flusso dei risultati teorici, che hanno dato come esito "lo sviluppo di un campo di interazioni fruttifere e di cooperazione tra discipline diverse" (ibid.).

La caratteristica fondamentale di questo tipo di acquisizione è che la sua fonte principale è l'interazione (vedi *infra*) quotidiana: per questo, per molto tempo vi è stato visto un fenomeno affine a quello di acquisizione di una L1, nel senso che vi si sono osservate delle somiglianze molto chiare nella struttura e nelle fasi del processo. In particolare, con "tipi di interazione linguistica" si intendono le diverse forme a cui arriva il processo di acquisizione in dipendenza da fattori extralinguistici, cioè dalle situazioni piuttosto diversificate in cui una L1 e una L2 vengono apprese (ivi: 14). Per tanto, una seconda lingua potrà essere acquisita da adulti o da bambini, i quali possono anche ottenere competenze pari alla lingua materna (è il

caso dei bilingui)¹⁹. Tuttavia, benché si siano individuate numerose analogie tra i due processi acquisizionali, per cui sono nate anche interessanti riflessioni che si basano proprio su questo, una delle quali è la cosiddetta ipotesi dell'identità (cfr. Ciliberti 1994; §4.1), la differenza fondamentale, dal punto cognitivo, è innegabile: "l'acquisizione di una L1 è parte del processo di sviluppo cognitivo e sociale del bambino, mentre l'acquisizione di L2 avviene di solito quando tale processo è, anche se non del tutto, almeno in parte terminato" (Giacalone Ramat 1986: 15).

Una prospettiva di analisi piuttosto feconda riguardo a questo tipo di acquisizione è quella dell'interlingua (cfr. §3.1) "o delle varietà di apprendimento", che considera il processo in questione "come la graduale costruzione di sistemi linguistici sempre più complessi che tendono verso la lingua di arrivo" (ivi: 16), dove "la nozione di sistema è centrale dal punto di vista metodologico" e il cui valore può variare in relazione alla lingua di arrivo e alle caratteristiche del soggetto (ibid.), soprattutto a causa dell'instabilità della lingua e della sua mancata omogeneità (cfr. §2.2). Inoltre, secondo studiosi come Schumann (1974), spesso l'interlingua di chi apprende è semplificata poiché la funzione della lingua stessa "è ridotta alla comunicazione di informazioni denotative referenziali. Le altre due funzioni [...], cioè l'affermazione dell'identità sociale e l'espressione delle necessità psicologiche, sono trascurate dall'apprendente, a causa della distanza sociale e/o psicologica dal gruppo dei parlanti della lingua di arrivo" (Giacalone Ramat 1986: 54).

La semplificazione, in realtà, è il risultato di sole e determinate condizioni sociali e psicologiche, quali "la condizione socialmente svantaggiata, i bisogni comunicativi immediati, l'apprendimento che avviene senza intermediazioni quali corsi di lingua" (Bagna 2004: 104) ed è caratterizzata da: tendenza verso strutture morfologiche meno complesse (ad es., eliminazione di gruppi consonantici e impiego della struttura CVCV); riduzione morfologica e sostituzione di forme legate con forme libere (ad es., riduzione dei tratti di concordanza); eliminazione di elementi funzionali e verbi principali; tendenza a un ordine fisso delle parole nella frase; riduzione del lessico; ne conseguono una riduzione della struttura superficiale, una scarsa profondità derivazionale e una restrizione del potere semantico (Giacalone Ramat 1986: 56).

¹⁹ Per maggiori approfondimenti, si rimanda a Bagna, 2004; Santipolo, 2002 (cap. 2).

3.2.3. Una precisazione d'obbligo

A questo punto della trattazione della teoria acquisizionale, ma anche alla luce della successiva analisi dello studio sull'acquisizione del modo congiuntivo (cfr. cap. 4), appare necessaria una puntualizzazione.

Finora, infatti, si è parlato di acquisizione spontanea e guidata come di due procedimenti dal punto di vista teorico ben definiti, con caratteristiche distinte e precise. Tuttavia, la realtà, soprattutto in relazione all'oggetto indagato nel prossimo capitolo, è piuttosto diversa e, per molto versi, più complessa.

Innanzitutto, alcuni studiosi avevano già messo in dubbio la significatività della distinzione tra apprendimento e acquisizione, sostenendo che essa non sarebbe affatto netta e non di tipo causa-effetto: "ogni acquisizione è, almeno in parte, consapevole e finalizzata, così come ogni apprendimento è, almeno parzialmente, inconsapevole" (Ciliberti 1994: 12). Inoltre, risulta difficile riconoscere il ruolo secondario assegnato all'apprendimento rispetto all'acquisizione, soprattutto a causa del fatto che, spesso, i due processi avvengono in contemporanea (ibid.).

Inoltre, nel caso presente, la necessità di attenuare tale distinzione è legata anche al fatto che l'oggetto di questo studio riguarda le modalità di apprendimento di una L2 da parte di studenti: nel loro caso, la distinzione in spontanei e guidati coincide solo con la modalità che ha dato inizio al loro percorso di apprendimento e che in esso vi prevale. Pertanto, gli studenti Erasmus non saranno gli unici ad aver sviluppato una conoscenza esplicita delle regole grammaticali e una competenza metalinguistica, ma questi sono obiettivi che anche gli studenti di origine immigrata sono chiamati a raggiungere, poiché (malgrado le diverse posizioni assunte dagli studiosi a proposito) il curricolo della lingua italiana non può basarsi solo sulla competenza dell'uso, ma deve prevedere anche quella sull'uso della lingua (cfr. §4.2.3): appare necessario che gli insegnanti guidino gli alunni a muoversi nella ricerca di una logica che possa reggere il materiale linguistico che hanno già assimilato dal punto di vista comunicativo (Luise 2006: 127). D'altra parte, anche gli studenti stranieri che imparano l'italiano in scuole di lingua nel loro Paese di provenienza subiscono l'influenza del contesto di L2 nel periodo che scelgono di trascorrere in Italia.

Tuttavia, mantenere distinte tra le modalità di acquisizione prevalenti rimane comunque una necessità in quanto, anche con le cautele sopra descritte, questi percorsi conservano nette differenze, basti pensare a quelle riguardanti la glottodidattica, come

l'obiettivo (lingua per studiare vs lingua per comunicare), la motivazione, i livelli di partenza (diversificato vs omogeneo) , l'input linguistico (misto vs controllato), le situazioni (non autentiche vs autentiche), la cultura (incontro/scontro con la cultura d'arrivo vs mediazione), ecc. (Luise 2006: 67-71).

3.3. L'acquisizione della modalità in L2

Entrando nello specifico del processo di acquisizione del verbo, si sostiene che – in italiano L2, ma non solo – questo prenda avvio nella varietà basica (*basic variety*) (Klein, Perdue 1997), cioè in “uno stadio precoce in cui le distinzioni morfologiche delle lingue di arrivo sono assenti, mentre sono attivi i principi organizzativi di ordine semantico e pragmatico” (Giacalone Ramat 2003: 19): gli studi effettuati nell'ambito del progetto di Pavia²⁰ e di quello della European Science Foundation²¹ confermano che sono principi di tipo pragmatico a determinare la disposizione reciproca in *topic* e *focus* dei costituenti (Manili 2015: 157). Questo “è un principio iconico che assume una corrispondenza tra la forma linguistica e i dati del mondo esterno”, per cui le necessità espressive del parlante si riflettono nello sviluppo strutturale della lingua: a questo stadio, “l'enunciato si struttura in termini di predicato e argomenti ed emerge la distinzione delle categorie grammaticali di nome e verbo. Il percorso di acquisizione prosegue nel *continuum* di varietà postbasiche con la graduale costruzione del sistema verbale della lingua di arrivo nelle sue dimensioni nozionali e nella codificazione morfologica di queste” (Banfi e Bernini 2003: 84).

All'interno di questo *continuum*, fino alla varietà postbasica, le espressioni della modalità e temporalità nello specifico sono affidate perlopiù a mezzi lessicali e discorsivi, che svolgono le funzioni della morfologia del verbo ancora carente. Le strategie a cui ricorrono gli apprendenti sono sostanzialmente tre: mantenere il riferimento temporale instaurato nel contesto del discorso dall'interlocutore, poiché, in questo modo, l'interpretazione degli enunciati dell'apprendente è soprattutto dipendente dal contesto, come avviene nella varietà prebasica; riprodurre nella narrazione la successione reale degli eventi oggetto di descrizione; esprimere il riferimento al tempo e al modo attraverso elementi lessicali (ivi: 85). In realtà, questo è un tratto che persiste anche nelle varietà postbasiche, a causa del perdurare della

²⁰ Si veda Bernini, 1995; Calleri, Chini, Cordin, Ferraris, 2003.

manca di mezzi di espressione grammaticale, poiché ad esempio il condizionale e il congiuntivo emergono per ultimi nell'interlingua di pochi apprendenti; i mezzi lessicali più diffusi sono *pensare* e *forse*.

Si notano, a proposito dell'acquisizione della modalità, consistenti analogie tra il percorso di acquisizione di L1 e quello di L2, poiché lo sviluppo di aspetto e modo avviene secondo lo stesso ordine, ossia

aspetto > tempo > modo:

“per quanto riguarda l'aspetto, il perfettivo precede l'imperfettivo; per il tempo, il presente precede il passato; per il modo, il modo fattuale (indicativo) precede i modi non fattuali (congiuntivo, condizionale, imperfetto modale). [...] Tuttavia la differenza è nella durata delle diverse fasi: mentre nei bambini la fase dell'unica forma basica se c'è, dura pochissimo, in L2 essa si protrae a lungo” (Solarino 2009: 85).

Il primo modo ad apparire è l'indicativo e, simultaneamente, l'imperativo, fatto spiegabile facilmente con l'emergenza precoce delle funzioni assertiva e volitiva nel parlante (Solarino 2009: 84). Il congiuntivo, invece, entra in uso piuttosto tardi ed è caratterizzato da una variabilità maggiore rispetto ad altre forme. Il ritardo in questo dipende in parte dalla difficoltà che gli apprendenti hanno a comprenderne le ragioni d'uso e in parte dalla sua somiglianza, nel presente, con la forma dell'indicativo. Inoltre, come si è illustrato nel cap. 2, questo modo è in regresso in molte varietà dell'italiano regionale e ciò influisce sulla qualità dello stimolo ricevuto dagli apprendenti (ibid.). D'altronde, per esprimere questo tipo di modalità, anche gli apprendenti più avanzati continuano a ricorrere ai mezzi di espressione lessicali e non morfologici, ottenendo comunque soddisfacenti risultati dal punto di vista comunicativo (ivi: 99).

Un altro fattore di ritardo è dovuto legato al fatto che “la codificazione delle caratteristiche temporali degli eventi riportati dagli apprendenti nelle loro produzioni linguistiche precede quella degli atteggiamenti degli apprendenti stessi nei confronti dello statuto di fattualità del contenuto proposizionale degli enunciati” (ivi: 95-6); invece, le forme di contenuto epistemico o non-epistemico compaiono nello stesso momento. (Stephany 1993, cit. in Giacalone Ramat 1995: 290).

In generale, la codificazione delle distinzioni di modo può essere ricollegata all'aumentare delle capacità espressive del parlante, per cui questi comincia “ad esprimere non solo la funzione referenziale [...] ma anche quella interpersonale, comunicando

all'interlocutore la propria valutazione del contenuto degli enunciati in termini di fattualità²²” (Solarino 2009: 85).

Questa tendenza è confermata anche dal fatto che non solo l'espressione morfologica della modalità, ma anche i verbi modali compaiono ad uno stadio piuttosto tardo dell'interlingua: su questo concorda Stephany (1993), che spiega il fenomeno, riferendosi all'inglese e al tedesco L2, con l'entrata più precoce di verbi che implicano una modalità interna al soggetto (ivi: 136), come *will/can, wollen/können* di contro a *shall/should* e *müssen/sollen*” (Calleri 1995: 124). Secondo Bernini (1995: 298), i primi verbi modali ad apparire negli apprendenti, indipendentemente dalla loro lingua di partenza, sono *volere* e, successivamente, *potere*, mentre per ultimo entra *dovere* (Calleri 1995: 124).

A livello di sintassi della frase, invece, “le distinzioni di modo emergono nelle frasi principali e solo in seguito si diffondono nelle secondarie. Questa differenza sembra avere una motivazione funzionale: distinzioni di modo compaiono dapprima nei contesti dove rispondono all'esigenza di differenziare fattualità e non-fattualità e solo più tardi in quei contesti dove sono richieste dalle regole sintattiche di dipendenza” (ibid.). Questo è confermato anche dall'andamento nello sviluppo delle subordinate in L2: gli apprendenti stranieri, rispetto agli italiani (L1), prediligono l'uso delle unità semplici (costituite da una sola clausola, ossia un solo verbo) anche nelle varietà più avanzate, “dove la frequenza si avvicina al 36% delle unità” (Ferraris 2003: 246); inoltre, nell'ambito di frase dipendente, gli stranieri tendono a usare in media più implicite (ivi: 248).

Purtroppo, le informazioni a disposizione riguardanti il processo di acquisizione del modo congiuntivo nello specifico sono piuttosto limitate, essendo questo ambito un sentiero finora ancor poco battuto, ma si può notare che il processo di acquisizione della morfologia verbale in generale, fino all'interiorizzazione di quella del congiuntivo, avviene secondo la successione:

presente (e infinito) > (ausiliare) participio passato > imperfetto > futuro > condizionale > congiuntivo.

²² Per maggiori approfondimenti su questa teoria, si rimanda a Bernini, 1995.

3.4. Conclusioni

In questo capitolo si sono voluti introdurre gli strumenti teorici utili all'analisi dello studio di due percorsi acquisizionali, che verrà descritto e commentato nel cap. 4, per il quale appare fondamentale tenere presente, da una parte, che l'appropriazione di una L2 può avvenire secondo due modalità, spontanea e guidata, e che, dall'altra parte, questa distinzione non può essere considerata nella sua nettezza, ma che esistono numerose sfumature e zone d'ombra, per le quali l'analisi va affrontata con cautela e con uno sguardo alle condizioni specifiche e alle variabili contestuali.

Infine, si è descritto brevemente il processo che conduce all'acquisizione della morfologia verbale e, nel particolare, a quella del modo e, infine, del congiuntivo, oggetto specifico dell'indagine condotta in questo studio.

Capitolo 4

Un caso studio

4.1. Obiettivi dello studio

In questo capitolo si analizzerà come il congiuntivo è stato appreso in due diversi percorsi acquisizionali di italiano L2: nello specifico, ciò che si vuole individuare è l'eventuale esistenza di differenze e analogie nel livello di correttezza grammaticale e di competenza d'uso da parte di studenti che hanno appreso la lingua italiana in modo prevalentemente spontaneo o guidato. A questo scopo, sono stati scelti due campioni di apprendenti di livello B2 (QCER): per la prima tipologia, un gruppo di studenti di lingua italiana dell'Università di Padova, provenienti da altri atenei stranieri e, per la seconda, degli studenti di scuola superiore immigrati.

Questi gruppi sono stati studiati attraverso le medesime prove, cioè un questionario scritto, volto a misurare la conoscenza grammaticale del congiuntivo, e un colloquio orale, per analizzare l'uso di questo modo nella comunicazione spontanea. Dalla comparazione dei risultati ottenuti dai due campioni si sono formulate una serie di ipotesi che potessero motivare le osservazioni scaturite dagli esiti delle prove. La provenienza geografica dei soggetti esaminati costituiva un tratto di grande eterogeneità non solo tra i due gruppi, ma anche al loro interno, dato che si sono enumerate in tutto nove L1 diverse; pertanto, questo fattore non è stato tenuto in considerazione nella valutazione dei dati.

4.2. I campioni di studio

Per iniziare, si propone una descrizione del campione scelto per l'indagine. Si tratta di due gruppi di studenti stranieri accomunati dal fatto di essere tutti apprendenti giovani e distinti, invece, oltre che dalla modalità prevalente con cui hanno acquisito l'italiano (§3. 2), dal grado di scolarizzazione, molto più alto nel caso degli apprendenti del primo tipo, già studenti universitari, rispetto a quelli del secondo, studenti del secondo e terzo anno di scuola

superiore. Entrambi i campioni sono stati analizzati durante un'esperienza di stage universitario.

Ogni risposta data dagli studenti indagati è diventata oggetto specifico di riflessione verrà qui riportata citando il soggetto attraverso l'uso di uno pseudonimo.

4.2.1. Il gruppo di studenti guidati

Il primo campione, che d'ora in poi verrà chiamato A, è costituito da un gruppo di 11 apprendenti, un lettore madrelingua spagnolo e 10 studenti Erasmus, i quali appartengono a due classi del corso di Lingua italiana presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Padova giunti a fine corso. Tutti questi soggetti provengono da altri atenei (principalmente europei) e da percorsi scolastici e universitari diversi, ma appartengono alla stessa fascia d'età (vedi tab. 2); le due classi sono state scelte nello specifico in quanto i loro componenti (pur con qualche differenza interna), possiedono un livello di italiano autocertificato B2 e poiché, nel periodo dell'indagine, in queste si stava affrontando proprio lo studio del modo congiuntivo. Sempre osservando la tab. 1 si può notare anche che il periodo trascorso dagli studenti Italia è piuttosto contenuto, generalmente inferiore all'anno.

4.2.2. Il campione di apprendenti spontanei

Il secondo campione, a cui ci si riferirà come gruppo B, è invece costituito da 15 studenti appartenenti a classi seconde e terze dell'Istituto di Istruzione Superiore 'Einaudi-Scarpa' di Montebelluna (TV), che comprende due indirizzi distinti in due sedi diverse, uno di tipo tecnico-commerciale e uno professionale.

Il campione raccolto si è rivelato piuttosto eterogeneo, oltre che per il tratto già citato prima riguardante la L1 dei soggetti, per il fatto che molto difficilmente nella stessa classe si trovavano più di un paio di studenti con le caratteristiche richieste, ossia un livello di italiano, almeno secondo l'insegnante di lettere, compreso tra B2 e C1; inoltre, era molto frequente che all'interno della medesima classe si trovassero studenti di età anche molto diverse, in conseguenza a cambi di indirizzo o mancato superamento dell'anno (vedi tab. 3); un altro dato di eterogeneità è dato dal periodo trascorso dall'arrivo in Italia degli studenti, che poteva variare da un minimo di 5 anni ad un massimo di 10 anni. La formazione scolastica, invece, ha costituito in questo caso un dato omogeneo, in quanto tutti avevano ottenuto la licenza

media presso una scuola italiana e tutti frequentavano una scuola superiore a indirizzo tecnico-professionale.

L1	Tedesco	6	Di cui	Di soli studi scolastici	6
	Polacco	3			
	Spagnolo	1			
	Mandinka	1			
	Norvegese	1		Anche input ambientale ²³ (esclusa permanenza a Padova)	5
Età	21-22	6			
	23-25	3			
	> 25	2			
Ambito di studi pregressi	Liceo: ambito scientifico	4			
	Liceo: ambito umanistico	4			
	Tecnico: ambito chimico	1			
	Non specificato	2			
Ambito di studi universitari	Lingue	3			
	Formazione scolastica / psicologia	3			
	Economia	1			
	Giurisprudenza	1			
	Ingegneria	1			
	Non specificato	2			
Anni di studio di italiano (non a Padova)	< a 1 anno	1			
	1 – 2 anni	3			
	3 – 4 anni	5			
	> a 4 anni	2			
Periodo di permanenza a Padova	1 – 3 mesi	6			
	4 – 6 mesi	4			
	> 6 mesi	1			

tab. 2

²³ Periodi trascorsi in Italia oltre all'Erasmus, amici e parenti italofofoni.

L1	Macedone	4
	Rumeno	3
	Arabo	6
	Russo	2
Età	15	3
	16	5
	17	6
	18	2
Anni in Italia	5 – 6 anni	5
	7 – 8 anni	6
	9 – 10 anni	4

tab. 3

4.2.3. La competenza metalinguistica

Collegato alla diversa modalità prevalente di apprendimento è un altro fattore che distingue i due campioni, ossia la differente competenza metalinguistica sviluppata da questi attraverso una riflessione esplicita sulle regole di funzionamento della lingua.

Dal punto di vista teorico, quando si parla di conoscenza esplicita, ci si riferisce alla “capacità di descrivere una regola grammaticale”, mentre “la capacità di usare tale regola nella comprensione e produzione linguistica” (Andorno 2011: 37) costituisce la conoscenza implicita. Quest’ultima è vista da Ellis (1994: 1) anche come l’acquisizione di conoscenze riguardanti la struttura sottostante del materiale linguistico proveniente dall’ambiente, attraverso processi che avvengono in modo naturale e senza operazioni coscienti; per questo tratto essa si distingue dall’apprendimento esplicito, in cui l’individuo formula ipotesi coscienti e le verifica nella ricerca di una struttura, basandosi sulla sua competenza metalinguistica, che allo stesso tempo viene anche accresciuta.

La distinzione tra competenza implicita ed esplicita della lingua è indipendente rispetto alle modalità di acquisizione spontanea o guidata, anche se spesso può verificarsi una coincidenza tra acquisizione spontanea e competenza implicita, da un lato, e apprendimento guidato e competenza esplicita, dall’altro (Andorno 2011: 38). L’obiettivo di un insegnamento esplicito della lingua è lo sviluppo di una competenza metalinguistica

(*linguistic consciousness*) costituita da un *focus on form* e un *focus on meaning*: tale approccio si è diffuso negli ultimi anni, grazie agli studi che hanno confermato che un insegnamento basato sul significato è essenziale, ma sembra insufficiente per acquisire tutte i caratteri della lingua e, pertanto, deve essere affiancato ad un'attenzione per la forma (Schmidt 2010: 3); inoltre, il fatto di fornire agli studenti gli strumenti e i metodi per riflettere in modo consapevole sulla lingua è certamente un valore aggiunto, poiché sviluppa la competenza glottomatetica che permette di scoprire come si imparano le lingue (Luise 2006: 125).

Come si è già descritto in §3.2.3, questo tipo di insegnamento caratterizza in modo peculiare il percorso di apprendimento dell'italiano degli studenti guidati, ma non è assente nel percorso degli studenti immigrati, ai quali è fornito nella scuola dell'obbligo. Pertanto, la differenza tra i due gruppi non riguarda la presenza o meno di una conoscenza esplicita della lingua nei due processi di acquisizione, ma lo spazio e il ruolo che ha avuto nei due gruppi l'insegnamento esplicito delle regole e il successivo costituirsi di una competenza metalinguistica.

Nello specifico, se lo sviluppo di una competenza sull'uso di una lingua è un obiettivo centrale, quasi una prassi, nei corsi strutturati (Grassi 2015: 177), la questione è più complessa nella didattica scolastica a studenti immigrati, dove non sempre l'insegnamento risulta efficace, a causa del fatto che il percorso di formazione linguistica dei non-nativi è ancora poco organico e sistematico. Infatti, da una parte, sempre più spesso gli Istituti scolastici di tutti gli ordini si mobilitano per organizzare percorsi di didattica di lingua base per studenti neo-arrivati, con contenuti focalizzati sia sull'uso della lingua che sulla forma (Vedovelli 2001: 52); dall'altra, però, malgrado i partecipanti si mostrino entusiasti e collaborativi, come si è potuto osservare durante l'esperienza di stage condotta presso l'Istituto di Istruzione Superiore 'Einaudi-Scarpa' di Montebelluna (TV), per problematiche varie questi corsi non vengono condotti con continuità e presto gli studenti abbandonano lo studio della lingua pensato per le loro esigenze, per riprenderlo nelle ore di italiano in classe, insieme ai compagni italofoni e ad altri stranieri con un livello di italiano diverso dal loro.

Questa situazione costituisce un tratto di problematicità nel percorso di apprendimento di questi studenti: l'insegnamento della lingua in contesto di lezione pensata generalmente per madrelingua ha procedure ed obiettivi molto diversi rispetto a quello di cui avrebbero bisogno gli studenti neo-arrivati, i quali, invece, generalmente, necessitano, prima che di una

riflessione metalinguistica approfondita, di una conoscenza d'uso, come si può osservare in dettaglio nella tab. 4 sottostante tratta da Luise (2006: 71):

LINGUA MATERNA	LINGUA SECONDA
Livello di partenza omogeneo	Livello di partenza diversificato
Lingua “alta”, letteraria e scritta	Lingua colloquiale, prevalentemente orale
Lingua e scrittura	Comunicazione orale quotidiana
Nomenclatura grammaticale	Ipotesi sulle regole della lingua
Aspetti culturali impliciti e condivisi	Aspetti culturali scelti e mediati

tab. 4

4.3. La fase operativa: la raccolta dei dati

La raccolta dei dati è avvenuta dopo un breve periodo di osservazione del campione, attraverso alcune ore di compresenza in classe durante le lezioni di lingua italiana nel caso del gruppo A e di varie discipline (soprattutto letterarie) con il gruppo B. Dopo questa prima fase, gli studenti considerati idonei all'indagine e che si sono resi disponibili a collaborare sono stati sottoposti a due prove, una scritta, consistente nella somministrazione di un questionario, e una orale, un colloquio, con l'obiettivo di misurare le loro conoscenze e competenze sul modo congiuntivo.

4.3.1. I questionari

Prima di procedere al completamento del questionario, agli studenti è stato chiesto di rispondere ad alcune domande introduttive, che dessero le informazioni necessarie per conoscere le particolarità del processo acquisizionale dei soggetti studiati. I dati personali riguardavano età, classe frequentata, provenienza, lingua materna e, per gli studenti Erasmus, gli studi pregressi di italiano. Il questionario vero e proprio era diviso in due parti, una prima costituita da una serie di *cloze* e una seconda in cui comparivano anche frasi appartenenti all'italiano neo-standard (§2.2.3).

L'obiettivo di questo test, da una parte, era di misurare la correttezza grammaticale degli studenti in merito all'uso del congiuntivo in frase indipendente, in subordinata retta da specifici verbi (ad esempio, di percezione) e da specifiche congiunzioni; dall'altra, era quello

di individuare il loro livello di sensibilità e capacità critica di fronte a forme proprie del parlato e normativamente inesatte (cfr. cap. 2).

È necessario specificare che ai due gruppi è stato somministrato il medesimo questionario, visionabile in Appendice 1 (vuoto, modello per gli studenti Erasmus) e Appendice 2 (esempio di completamento, modello per gli studenti di scuola superiore), ed è stato concesso lo stesso tempo per poterlo completare, ossia 20 minuti.

I parte: i cloze

La procedura dei *cloze* non rientra a pieno diritto nell'abilità della scrittura, in quanto lo studente non è chiamato a produrre un testo per intero, ma a ricostruirne uno corretto dal punto di vista grammaticale. Questa modalità d'esame è stata scelta, però, al fine di testare e analizzare le conoscenze linguistiche degli studenti, in particolare la correttezza grammaticale sulla forma e sull'uso del congiuntivo. Per l'esperimento qui condotto, sono state proposte una serie di frasi e una breve lettera, che gli studenti dovevano completare nelle parti mancanti coniugando opportunamente al congiuntivo o all'indicativo i verbi indicati all'infinito tra parentesi.

II parte: i giudizi di grammaticalità

Questa parte è costituita da un breve elenco di frasi proprie dell'italiano parlato o dello scritto informale (cfr. §2.2.3). Per ciascuna di esse, lo studente doveva esprimere un giudizio di grammaticalità, scegliendo di rispondere “sì”, “no” oppure “in alcuni casi” alla domanda generale, posta in apertura di esercizio, “si può dire?”. Per l'ultima opzione, agli studenti veniva richiesto di specificare anche in quali casi fosse accettabile la frase proposta.

4.3.2. I colloqui

L'obiettivo dei colloqui era misurare l'uso effettivo del modo congiuntivo nella comunicazione spontanea da parte degli studenti: il mezzo orale è stato scelto al fine di ridurre al minimo la possibilità da parte dei soggetti di filtrare la loro produzione attraverso una riflessione consapevole sulla produzione e per fare in modo che essi si concentrassero più sul contenuto che sulla forma; se questi avessero avuto modo di pensare a lungo a *che cosa* dire, ad esempio in un testo scritto, avrebbero anche riflettuto su *come* dirlo, riducendo, appunto, la spontaneità del risultato. Attraverso un dialogo di botta e risposta incalzanti, l'esaminato era

costretto a dare precedenza al significato della sua risposta, lasciando così trasparire la sua vera competenza comunicativa, riproducendo con più fedeltà una conversazione-tipo.

Il tutto avveniva sotto forma di conversazione tra la scrivente e un singolo studente, al quale venivano fatte domande di vario argomento, riguardanti la sua sfera personale (come hobby, opinioni sulla scuola, sulla popolazione, ecc.), con attenzione anche agli spunti di riflessione che lo studente proponeva nelle sue risposte. Le trascrizioni integrali dei colloqui sono visionabili in Appendice 3²⁴.

4.4. La valutazione

Si presenta di seguito un prospetto dei risultati ottenuti dai questionari (*cloze* e giudizi di grammaticalità) e dai colloqui. Prima verranno proposti i dati dei due gruppi singolarmente, poi in modalità comparata tra di loro.

4.4.1. I *cloze*

Gruppo A

Gli studenti del gruppo guidato che hanno partecipato al questionario sono stati 8. Il campione è molto eterogeneo per vari fattori, come la provenienza linguistica, ambito di studi e la durata degli studi pregressi di italiano (vedi tab. 1) La tab. 5 raggruppa tutti gli errori compiuti dagli studenti, i quali sono indicati con le lettere A-H. I numeri nella prima colonna a sinistra, invece, indicano il *cloze* specifico del questionario, per il confronto del quale si rimanda all'appendice 1. La legenda sottostante indica la tipologia di errore: è necessario specificare che, essendo il focus dell'indagine l'uso del modo congiuntivo, gli errori sono stati ordinati in una gerarchia che registra prima quelli relativi a questo modo e, nel caso in cui il *cloze* fosse stato completato con il modo corretto, quelli di altro tipo (tempo, accordo e paradigma).

²⁴ Si adottano i criteri di trascrizione del parlato del Progetto Pavia, per cui si cfr. Andorno C., Italiano L2. Banca dati di italiano L2. Progetto di Pavia, Università degli studi di Pavia, Dipartimento di Linguistica 2001 <<http://www.unipv.it/wwwling>>.

	risposta attesa	A	B	C	D	E	F	G	H
1	voglia/ volesse	vuole							
2	possa	può				può			
3	sia partita							è partita	
4	abbia combattuto	era combattuto			ha combattuto	combatte	combatte	combatteva	
5	abbiate	ho	abbia		avete	ha	ho	hai	
6	abbia capito			capisce	capisce			capisce	
7	abbia chiesto	ha chiesto		chiedesi		chiede			
8	sia					siano			
9	vada			andasse	va	vanno	va	va	
10	si faccia	si è fatto				farti			
11	sia	stai			sei	sei		sei	
12	sia			fossi					
13	succeda	è successo	succede		succede	succede	succede		
14	porti	ha portato				porta			
15	tratti	hai trattato			sei trattata				
16	capisca	ha capito				capisci		capisce	capia
17	deve	ha dovuto							
18	migliori	è migliorata					migliorava		
19	abbia provato	ho provato		provavo	ho provato	provo	provo		
20	possa/posso								
21	c'è		ci sia		ci sono		ci sono	ci fossero	
22	mantenga		mantena	mantena	manteni	manteni		manteresti	manteni
23	abbia/hai								
24	possa	puoi							

tab. 5

LEGENDA

- errore nella scelta:

- del modo in dipendenza da verbi
- del modo in dipendenza da congiunzioni
- del tempo
- dell'accordo
- del paradigma

- Prospetto sintetico degli errori, divisi per tipologia

■ 49

■ 3

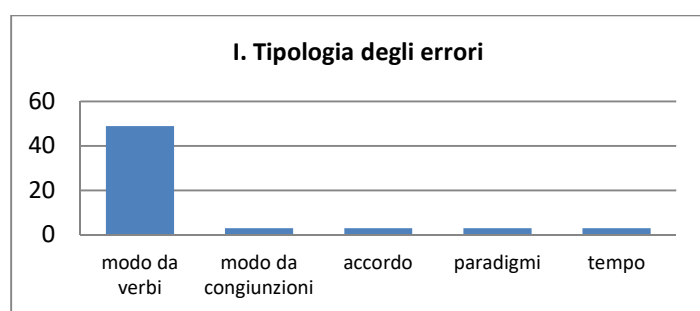
■ 3

■ 3

■ 3

TOT: 61/184

Rappresentazione grafica:



Gruppo B

Anche gli studenti della scuola superiore che hanno partecipato al questionario sono stati 8 e, ancora in questo caso, il campione che si è presentato era molto eterogeneo (vedi tab. 3). La tab. 5 mostra i risultati ottenuti dalla correzione degli 8 questionari:

	risposta attesa	A	B	C	D	E	F	G	H
1	voglia/volesse		volle	vuole				vorrebbe	
2	possa								
3	sia partita	è partito							partì
4	abbia combattuto	combattuta	combatta	combatta		possa combattere			combattuta
5	abbiate						ho avuto		
6	abbia capito	capisca							
7	abbia chiesto					avrà chiesto		chiese	chiese
8	sia				si fa				

9	vada								
10	si faccia								
11	sia								
12	sia					è			
13	succeda								
14	porti			porta				porta	porta
15	tratti				trattato		trattas si		
16	capisca				capire				
17	deve		dovresti						
18	migliori								
19	abbia provato			provai	provi				provai
20	possa/posso								
21	c'è		potrebbe esserci	ci sia				ci sia	possa esserci
22	mantenga	mantieni	manenes si	mantieni				mantieni	hai mantenu to
23	abbia/hai								

tab. 6

- Prospetto sintetico degli errori, divisi per tipologia:

■ 17

■ 7

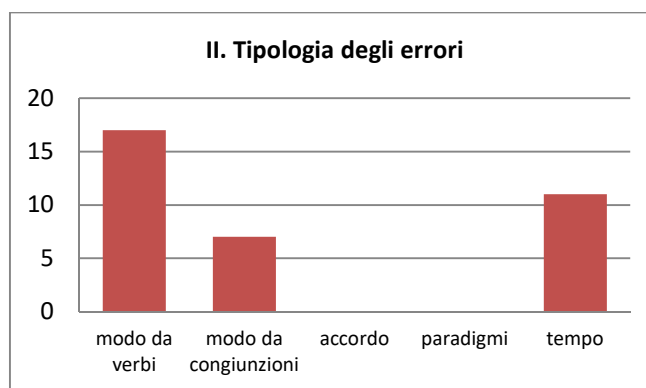
■ 11

■ 0

■ 0

TOT: 35/184

Rappresentazione grafica:



Prospetto sintetico del confronto tra risultati del gruppo A e il gruppo B:

	Errori nella selezione del modo (sia da verbi che da congiunzioni) /184	Media di errori per studente /23	Item <i>cloze</i> maggiormente sbagliate
GRUPPO A	52	7,5	5, 13, 22
GRUPPO B	24	3	7, 21

tab. 7

In particolare:

5.⁵ (avere) fiducia in Gianni! È stato un uomo onesto con tutti voi.

7. Penso che Anna ti⁷ (chiedere) ieri tutte queste informazioni.

[...] è normale che un fatto del genere¹³ (succedere) in una famiglia.

Anche se nella nostra vita²¹ (esserci) qualche problema, la cosa più importante è che tu finora²² (mantenere) sempre la speranza.

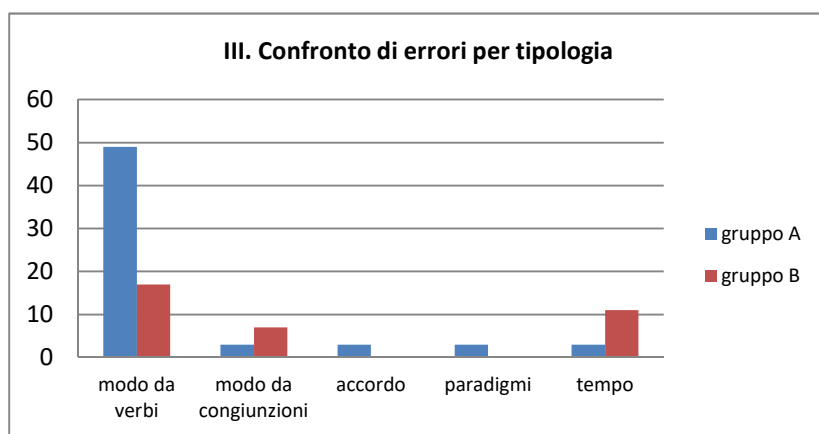
Il congiuntivo (5) in frase indipendente (*abbiate*) ha rivelato criticità nel gruppo A, in cui è stato individuato correttamente solo da due studenti, mentre un terzo di questo campione ha colto il modo ma non il tempo corretto; oppositamente, il gruppo B invece ha omogeneamente indovinato la risposta corretta. Di contro, nella frase (7), solo due studenti del gruppo A non hanno individuato il congiuntivo passato in dipendenza dal verbo di percezione *pensare*, di contro ai tre del gruppo B. In riferimento alla frase (13), sei studenti del gruppo A hanno usato l'indicativo, presente o passato prossimo, in luogo del congiuntivo *succedano*. In (21), ben quattro studenti del gruppo B hanno usato il congiuntivo in luogo dell'indicativo richiesto da *anche se*, un errore più contenuto nel gruppo A, compiuto solo da due studenti. Al contrario in (22), la forma *mantenga* è stata indovinata da soli due studenti del gruppo A: degli altri, quattro hanno usato l'indicativo o il condizionale e due, pur usando la desinenza corretta del congiuntivo presente *-a*, hanno compiuto errori riguardanti la scelta della forma nel paradigma, anche cinque studenti del gruppo B non hanno inserito la risposta corretta: due di questi hanno usato l'indicativo, gli altri tre hanno un tempo errato del congiuntivo.

Confronto tra A e B

Il numero di errori compiuti dagli studenti dei due gruppi, divisi per tipologia, viene confrontato nella tab. 8 e nel grafico (III):

Tipologia di errori:	n° di errori	
	A	B
Accordo	3	0
Paradigma	3	0
Modo in dipendenza da connettivi	3	7
Modo in dipendenza da verbi	49	17
Tempo	3	11

tab. 8



Osservando il grafico, il primo dettaglio che si nota è che il gruppo A ha compiuto maggiori errori in tutte le categorie, tranne per il tempo. In realtà, questo risultato può essere condizionato innanzitutto dal fatto che gli errori sono stati considerati secondo una gerarchia che ha al vertice quelli riguardanti l'uso del modo e, successivamente, tempo, paradigma e accordo. Pertanto, il fatto che il grafico mostri minori errori di tempo da parte del gruppo A rispetto al B, in realtà, può essere dovuto al fatto che, nel caso del gruppo B, questi erano associati nello stesso *cloze* ad errori di modo e, quindi, considerati e calcolati insieme a questi.

Secondariamente, può essere dovuto al fatto che l'apprendente in contesto naturale non dà peso alla *consecutio temporum* e al rapporto tra tempi dei frasi subordinate quanto lo studente di lingua straniera, che conosce l'importanza di questo tratto grazie allo studio approfondito delle grammatiche e non individua come condizione di correttezza della frase la sola comprensibilità del messaggio.

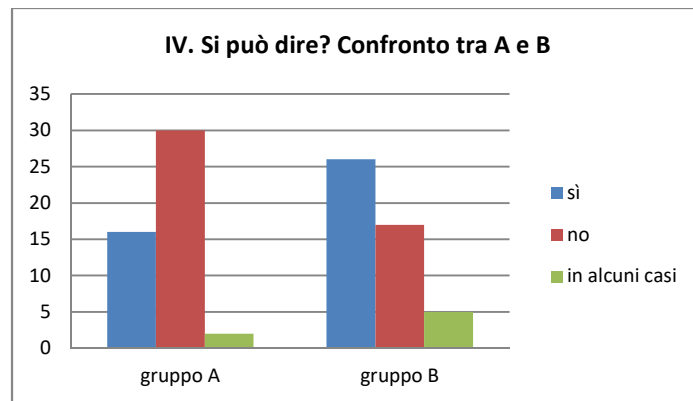
4.4.2. I giudizi di grammaticalità

Nella seconda parte dei test scritti, agli studenti esaminati è stato chiesto di giudicare la grammaticalità di enunciati appartenenti al linguaggio informale, in riferimento alla problematica già discussa nel cap. 2: tra la norma, codificata dalle grammatiche, e l'uso, soprattutto parlato, ma anche scritto non sorvegliato, esiste un consistente divario, tanto da creare la percezione, soprattutto nei parlanti più colti, che le forme errate si stiano diffondendo a discapito di quelle corrette. A questo proposito, l'oggetto di indagine di questa sezione sarà l'analisi dell'opinione che gli studenti stranieri del gruppo A e B, ancora una volta messi a confronto, hanno espresso a proposito di determinate forme verbali non previste dalle grammatiche, ma usate largamente dai madrelingua in contesti non sorvegliati. Le risposte non saranno considerate secondo un criterio di 'giusto' o 'sbagliato', ma alla luce dell'obiettivo nell'analisi, ossia la ricerca dei fattori che li hanno determinati.

Nella tab. 9 di seguito sono esposti i risultati dei questionari, poi messi a confronto nel grafico (IV):

	Gruppo A			Gruppo B		
	SI	NO	In alcuni casi	SI	NO	In alcuni casi
Dicono che Matteo è scappato di casa	3	5		3	5	
Era meglio che non andavo	2	6		6	1	1
Credo che Dio esista	3	4	1	2	6	
È meglio che non vieni più a casa	3	5		6	1	1
Se riuscivo ad iscrivermi all'esame, ti avvertivo	2	5	1	4	2	2
Non capisco perché Carlo non ti crede	5	3		5	2	1
Totale	18	28	2	26	17	5

tab. 9



Da una prima osservazione generale del grafico (IV), si può notare che il gruppo A reputa molte più frasi (circa il 76% in più) sbagliate rispetto al gruppo B. In particolare, le maggiori 'intolleranze' da parte degli studenti stranieri sono concentrate nelle frasi (2) e (4), entrambe contenenti un indicativo in una frase soggettiva retta da un verbo che esprime necessità o convenienza, "era/è meglio" (cfr. §1.3.1), considerate invece corrette dal più degli studenti di origine immigrata. La diffusione di frasi di questo tipo nel parlato non sorvegliato è largamente attestata nella produzione dei madrelingua, che, secondo Serianni (2010: 555) e Patota (2003: 155), sostituirebbero l'indicativo al congiuntivo allo scopo di ridurre l'ambiguità del soggetto della frase subordinata risultante dalla indifferenziazione delle prime tre persone del congiuntivo presente e imperfetto (cfr. §2.3.2).

Proseguendo con l'analisi di questi risultati, la frase (5), considerata sbagliata da 5 studenti Erasmus, è invece corretta secondo 4 studenti immigrati: mentre i campioni del gruppo A tendono a seguire la norma appresa dalle grammatiche, per cui il periodo ipotetico del terzo tipo può essere caratterizzato soltanto da una protasi al congiuntivo trapassato e un'apodosi al condizionale passato, quelli del gruppo B non considerano errato l'impiego di due imperfetti, peraltro diffuso nella letteratura italiana già in Petrarca (Serianni 2010: 593; cfr. 1.3.1). Può essere interessante, a questo proposito, riportare la risposta di uno studente Erasmus a cui è stato chiesto, durante i dialoghi (cfr. §4.2.2), se la frase "se andavo, ti avvertivo", fosse corretta:

"Eh ++ allora è un periodo ipotetico del primo tipo: voglio dire non è irrealtà [...] io lo direi: per me è del primo tipo perché quello del secondo tipo dobbiamo usare ++ il congiuntivo imperfetto e il condizionale semplice e quello del terzo tipo il congiuntivo trapassato e nell'altra parte: il condizionale composto no^" (Pedro, gruppo A, spagnolo)

In questa risposta si nota una grande padronanza metalinguistica, in quanto il soggetto, particolarmente competente in ambito grammaticale, riporta con molta precisione la definizione di periodo ipotetico del terzo tipo, la quale gli permette di capire subito che la forma dell'enunciato propostogli non coincide con quella attesa. Si tratta, in realtà, di un apprendente molto competente che, dopo aver riflettuto qualche secondo, comprende che nessuna forma del periodo ipotetico, tra quelle che ha studiato, coincide con quella della domanda che gli è stata sottoposta, quindi si corregge e aggiunge:

“allora grammaticalmente non è corretto ma si usa^ allora direi che è una forma che esiste, che si usa ma se attendiamo alla grammatica non è una forma che si raccomanda: non è l'uso più appropriato” (Pedro, gruppo A, spagnolo)

Infine, è interessante fare un'osservazione a proposito del numero di studenti che considera determinate frasi corrette solo “in alcuni casi”, fenomeno registrato da parte del gruppo B nel 67% circa dei casi in più rispetto al gruppo A. Ciò potrebbe essere riconducibile al fatto che gli studenti Erasmus hanno una più solida conoscenza grammaticale e metalinguistica e, pertanto, anche una maggiore abitudine porre attenzione alla raffinatezza formale (cfr. §4.2.3); infatti, si tratta di studenti fortemente scolarizzati che prediligono proprio un insegnamento delle lingue che si basi sulla grammatica, quindi perlopiù sulle regole (Lo Duca e Duso *in stampa*: 2). Perciò, esclusi i casi in cui siano sensibilizzati (da sé o attraverso il corso di lingua) sulle difformità tra norma e uso, si ipotizza che possano essere portati a giudicare le forme della lingua che stanno acquisendo sul solo criterio di ‘corretto’ o ‘non corretto’ o, tutt'al più, formando ipotesi basate sulle norme che mantengono come guida.

Interessante a questo proposito è la precisazione di uno studente Erasmus che nei giudizi di grammaticalità a proposito della frase (3)²⁵, peraltro oggetto di indagine anche in Sgroi (2013: 56), aveva annotato che “chi crede in Dio non dovrebbe usare il congiuntivo” (Markus, gruppo A, tedesco)²⁶, dimostrando di aver riflettuto sul contenuto dell'enunciato e toccando una questione ampiamente dibattuta a proposito della definizione delle funzioni del congiuntivo, a metà tra valore semantico e sintattico (cfr. cap. 1). Tra l'altro, proprio sulla correttezza di questa frase si è discusso nella fase dei test relativa ai colloqui (cfr. §4.2.2) con

²⁵ “Credo che Dio esista” (vedi tab. 9).

²⁶ Si tratta dello studente identificato nei risultati dei *cloze* (tab. 5) con C.

l'apprendente spagnolo del gruppo A già citato sopra in riferimento alla sua particolare competenza linguistica, il quale si è così espresso:

“Allora c'è un verbo di opinione ++ secondo la grammatica sarebbe corretto che Dio esista + però ++ forse [questa frase] è anche corretta no^ perché è anche una certezza secondo te no^ + forse usando l'indicativo stiamo indicando una maggiore certezza di quello che stiamo dicendo + come dire una maggiore oggettività non so” (Pedro, gruppo A, spagnolo)

4.4.3. I colloqui

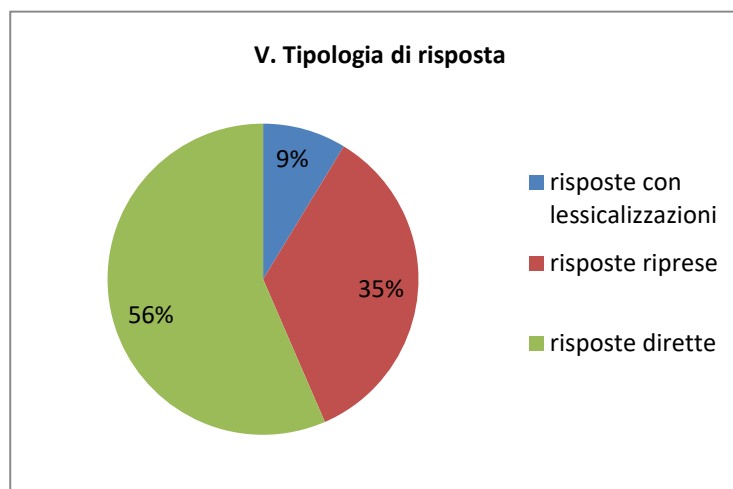
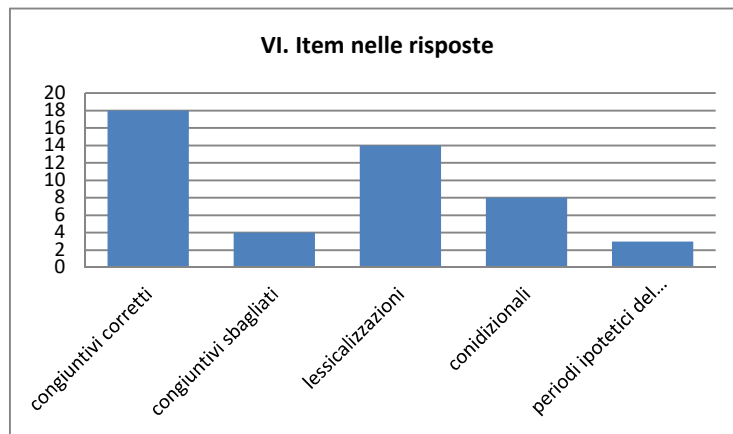
Nei colloqui è stata valutata principalmente la correttezza e la frequenza d'uso del modo congiuntivo. Nello specifico, innanzitutto si è notato come gli studenti avessero risposto a domande-stimolo, poste con verbi di percezione come “credi che sia importante conoscere il congiuntivo?” o “cosa pensi sia necessario cambiare nella città di Padova?”, o con forme come “secondo te” + indicativo. Si sono quindi distinti i casi in cui le risposte fossero introdotte da *credo* o *penso* + congiuntivo (1) o da forme lessicali come *secondo me* o *forse* (2), oppure fossero dirette (3).

All'interno delle risposte, inoltre, si è notato quante volte gli studenti usassero forme al congiuntivo in modo corretto (4) o errato (5), forme lessicali (6), condizionali (7) e periodi ipotetici dell'irrealtà (8).

Gruppo A

1	Domande: risposte con lessicalizzazioni	2	Vedi
2	Domande: risposte riprese	8	grafico
3	Domande: risposte dirette	13	IV
4	Congiuntivi corretti	18	Vedi
5	Congiuntivi sbagliati	4	grafico
6	Lessicalizzazioni	14	V
7	Condizionali	8	
8	Periodi ipotetici III tipo	3	

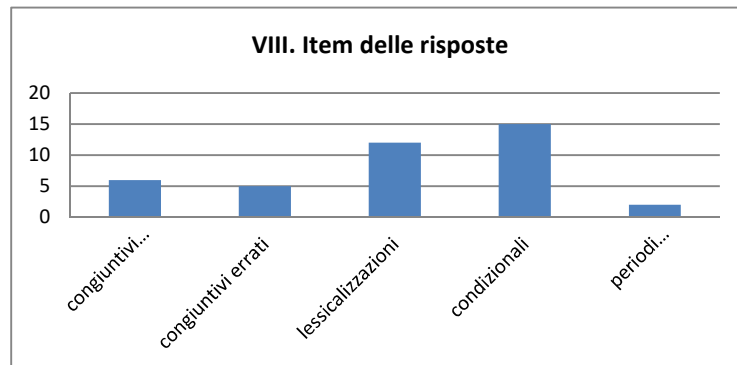
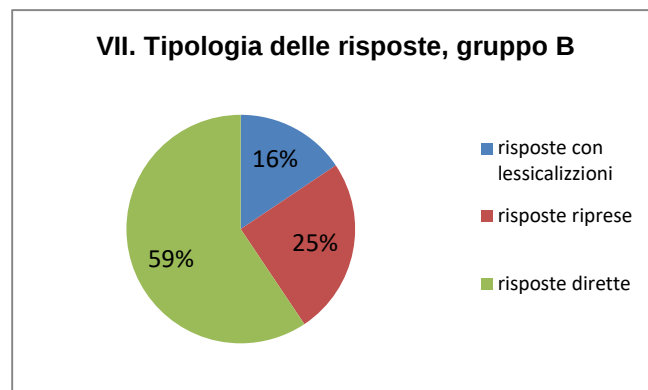
tab. 10



Gruppo B

1	Domande: risposte con lessicalizzazioni	5	Vedi grafico VII
2	Domande: risposte riprese	8	
3	Domande: risposte dirette	19	
4	Congiuntivi corretti	6	Vedi grafico VIII
5	Congiuntivi sbagliati	5	
6	lessicalizzazioni	12	
7	condizionali	15	
8	Periodi ipotetici III tipo	2	

tab. 11

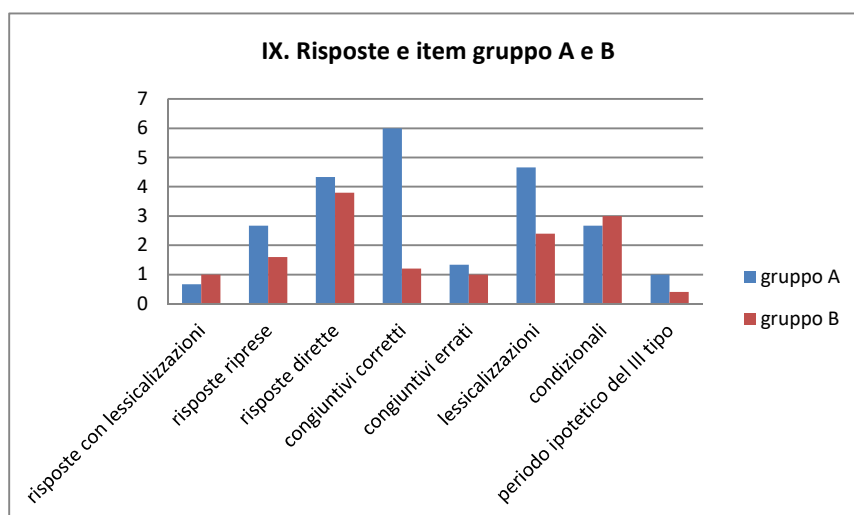


Confronto tra A e B

Poiché gli studenti che hanno partecipato ai test orali sono di numero ineguale tra i due gruppi, si sono dovuti calcolare i risultati sopra esposti in rapporto al numero degli studenti di ciascun gruppo (3 per A, 5 per B). In questo modo è stato possibile procedere ad un confronto tra i due campioni, contando cioè i vari item in relazione ad un singolo studente, esposti nella tabella seguente (dove $M_{A/B}$ indica il numero medio di item registrato per un singolo studente):

		M_A	M_B	Vedi grafico IX
1	Domande: risposte con lessicalizzazioni	0,7	1	
2	Domande: risposte riprese	2,7	1,6	
3	Domande: risposte dirette	4,3	3,8	
4	Congiuntivi corretti	6	1,2	
5	Congiuntivi sbagliati	1,3	1	
6	lessicalizzazioni	4,7	2,4	
7	condizionali	2,7	3	
8	Periodi ipotetici III tipo	1	0,4	

tab. 12



La prima osservazione che si può fare sul grafico (VIII) riguarda la quantità di congiuntivi usati in generale dal gruppo A, molto più alto rispetto al gruppo B. Nello specifico, si registrano molte più risposte date col congiuntivo, le quali riprendono quindi la domanda, di quelle date dal gruppo B; il divario diminuisce per le risposte dirette, quasi nello stesso numero, e con lessicalizzazioni (cfr. §3.3), invece più frequenti nel gruppo di apprendenti spontanei.

All'interno delle risposte, gli studenti Erasmus hanno usato un numero molto maggiore di congiuntivi corretti (6 vs 1,2 in media) e di periodi ipotetici dell'irrealtà (1 vs 0,4), ma anche di lessicalizzazioni (4,7 vs 2,4). Gli studenti di scuola superiore, invece, hanno usato più di frequente il condizionale, spesso per attenuare le loro risposte: ad esempio, alla domanda "Cosa ne pensi dell'immigrazione?", uno studente di 16 anni ha risposto con "L'immigrazione *potrebbe* essere sia positiva che negativa + cioè dipende da come viene gestita + se viene gestita male - *potrebbe* causare dei problemi"; ma, successivamente, "se viene gestita bene *può* creare forza lavoro".

I congiuntivi sbagliati sono stati, in entrambi i gruppi, un numero contenuto (1,3 vs 1 per studente). Nello specifico, si sono registrati spesso in dipendenza da verbi di percezione, come in "Io credo che anche in un paesino *succedono* cose brutte" (Julia, gruppo A, tedesca) e "Penso che si è trasformato in un bisogno sociale" (Eduard, gruppo B, rumeno)²⁷ e quando occorreva in periodi molto lunghi e si trovava, pertanto, piuttosto lontano dal verbo della reggente, secondo un fenomeno già segnalato per la sua diffusione nei madrelingua già da Sabatini (2011: 292), come nei seguenti casi:

²⁷ Si tratta dello studente identificato nei risultati dei *cloze* (tab. 6) con B.

“Dato che crescere in una città ti apre la mente – andare all'estero è un altro step per vedere il mondo ++ io credo che quando ti senti più matura per andare via e hai la voglia e anche la possibilità no^ perché magari vinci una borsa di studio^ non c'è nessun'altra cosa più bella” (Julia, gruppo A, tedesca)

“da un punto di vista sociale comune penso che anche: certi modi che non si usano tanto per parlare con tutti + ma magari solo nel telegiornale: si *può* fare anche a meno + per esempio quei passati molto lontani” (Erind, gruppo B, albanese)²⁸

4.5. Discussione dei dati

In questo paragrafo si cercherà di individuare, attraverso la formulazione di ipotesi, quali fattori possano aver determinato i risultati ottenuti dai test scritti e orali, elaborati ed esposti in §4.3 e §4.4. È necessario precisare che le riflessioni che seguono hanno il solo scopo di discutere i dati ottenuti e non possono essere generalizzate al di fuori dell'indagine specifica qui descritta.

Entrando nel merito, il grafico (III) illustra comparativamente i dati ottenuti dai due campione nei *cloze*: in questo caso, gli studenti di scuola superiore hanno dimostrato correttezza grammaticale rispetto agli studenti Erasmus. Il contrario, invece, si registra nei giudizi di grammaticalità (grafico IV), in cui gli studenti immigrati hanno considerato accettabili un terzo di frasi in più rispetto agli studenti Erasmus. Lo stesso accade anche osservando i risultati dei colloqui (grafico IX), in cui questi ultimi, pur vivendo nel contesto italiano solo da pochi mesi, hanno impiegato molte più forme al congiuntivo rispetto agli apprendenti spontanei, che invece sono immersi nel contesto della lingua di arrivo da un tempo molto superiore (5-10 anni, cfr. §4.2.2). Come spiegare questi fenomeni, apparentemente in contraddizione tra loro?

Per poter formulare delle ipotesi a questo proposito, verranno analizzati i dati risultanti dai test, anche comparati fra di loro, non attraverso un criterio di sola correttezza, ma come rappresentazioni dei differenti percorsi dei due gruppi e dei fattori che possono aver determinato, all'interno dei processi acquisizionali, i risultati ottenuti.

Una prima ipotesi potrebbe essere formulata in relazione alla distinzione tra modalità di acquisizione e concerne la possibile permeabilità tra la competenza implicita e quella esplicita

²⁸ Si tratta dello studente identificato nei risultati dei *cloze* (tab. 6) con G.

sviluppata attraverso gli insegnamenti strutturati di lingua; la seconda, invece, riguarda una maggiore esposizione degli apprendenti a contesti informali, in cui la lingua è usata in forme non sorvegliate.

4.5.1. Il ruolo della competenza metalinguistica

Com'è stato già sostenuto in §4.2.3, la riflessione sulle regole di una lingua non è propria solo degli studenti che hanno appreso l'italiano in corsi strutturati, ma anche degli immigrati, che hanno avuto modo di studiare la grammatica a scuola. Nel caso degli studenti Erasmus dell'Università di Padova, l'impiego di un metodo didattico del tipo *focus on form* non è dovuto solo alla sua dimostrata validità, ma anche al fatto che sono gli stessi studenti a richiederlo, poiché da loro la grammatica “è vista come la *base*, il *fondamento* della lingua; dà sicurezza e per alcuni risulta divertente. [...] Pochissimi considerano la riflessione metalinguistica noiosa, riconoscendone l'utilità nell'accelerare l'apprendimento e nello sviluppare la correttezza.” (Lo Duca, Duso *in stampa*: 3).

Ciò è collegato allo stile cognitivo (ossia “la modalità con cui un individuo preferisce elaborare informazioni nuove, acquisire nozioni e abilità”, Chini 2005: 64), che questi studenti hanno sviluppato apprendendo altre tre o quattro lingue straniere, partendo in genere proprio dalle loro regole di funzionamento. Pertanto, nel caso degli studenti guidati lo stile cognitivo è soprattutto indipendente dal campo e analitico, ossia “capace di identificare parti e dettagli di un fenomeno”, poiché questa tipologia di apprendente pare favorita nell'ambito della grammatica (ibid.). Diversamente, gli studenti immigrati hanno appreso la grammatica dell'italiano tra le materie scolastiche, ma solitamente dopo che avevano già iniziato a capire e a parlare la L2.

In altre parole, per gli studenti guidati sviluppare una competenza sull'uso di una lingua è un modo efficace per sviluppare una connessa competenza d'uso:

“imparare la grammatica delle lingue è un modo per poter andare: in tanti posti e viaggiare di più^ + poi a me piace sapere una lingua bene perché così riesco a esprimere: meglio”
(Julia, gruppo A, tedesca)

Di contro, uno studente di scuola superiore intervistato durante i colloqui non mostra il medesimo interesse per la conoscenza delle regole della lingua, poiché, quando gli viene chiesto se sia importante conoscere la grammatica, risponde:

“da un punto di vista di andare al lavoro credo di sì + ma da un punto di vista sociale comune penso che anche: certi modi: si può fare anche a meno + per esempio quei passati molto lontani: penso di averli usati molto raramente + cioè in generale non bisogna saperli” (Eduard, gruppo B, rumeno)

Lo studente qui sembra avanzare un’obiezione piuttosto comprensibile, dal suo punto di vista, e anche molto eloquente a proposito della sua considerazione dello studio della grammatica a scuola. A cosa serve memorizzare forme e relativi nomi che non usano mai?

Una prima spiegazione di questo diverso atteggiamento potrebbe essere ricollegata all’idea di “travaso” tra competenze esplicite (dichiarative) ed implicite (procedurali), sulla cui possibile realizzazione si interroga Andorno (2011: 38). Alla luce di questi dati, sembrerebbe che solo gli studenti Erasmus riescano a trasferire le conoscenze sul funzionamento della lingua dalla grammatica all’uso, forse in virtù della loro maggiore scolarizzazione.

La loro volontà di controllare la forma degli enunciati si nota osservando innanzitutto gli attacchi delle loro risposte, che in circa il 43% in più dei casi sono formulate secondo la struttura *verbo di opinione + subordinata*. In secondo luogo, si vede in base alla frequenza d’uso di forme che sono, in realtà, sintomi di un’esposizione incerta, come esitazioni e innalzamenti intonativi, soprattutto in prossimità di frasi che potevano contenere forme al congiuntivo:

“penso che l’istituto di lingua e cultura italiana, penso che ++ sia buona ^ non so ho provato solo per una scuola a Varsavia ma non mi è piaciuta perché: credo che sia ^ un po’ troppo per questi corsi +++ non c’era un test di ingresso: penso che non sia una buona idea che tutti in gruppo sono / + siano a livelli diversi” (Olga, gruppo A, polacca)²⁹

Sempre a quest’ordine potrebbero essere ascrivibili anche le forme di riempimento (*filler*), spesso usate per attenuare l’opinione o forse per recuperare tempo nella ricerca della parola adatta:

“è una domanda un po’ complicata *eh*: a dire la verità non so bene cosa farei *no^ forse* se io fossi il sindaco *forse* cercherei di fare *non so* qualche programma di inserimento: di: + *come dire* + lavorativo: o perché /queste persone non stanno lavorando: vedo che stanno facendo cose fuori dalla legge + *forse* farei dei programmi di inserimento. Anche in

²⁹ Si tratta della studentessa identificata nei risultati dei *cloze* (tab. 5) con H.

Spagna abbiamo questo problema + *forse* non tanto nella mia zona non è così frequente però: anche succede *eh*.” (Pedro, gruppo A, spagnolo)

Nello specifico, qui assume interesse l’uso così ampio di avverbi accompagnati alle opinioni espresse, definiti da Schneider (1999: 45), che riprende Venier (1991), proprio “avverbi modalizzanti”, come *forse* in “forse tutti pensano che sia la lingua” o *sicuramente* in “Se io non facessi sport [ride] ++ sicuramente che la mia mente sarebbe più stressata”. A questa categoria possono essere aggiunte anche forme verbali, soprattutto dal verbo *dire*, che nella prima persona (*io direi*) è considerato pienamente modalizzante, in quanto frequentemente può comparire in posizione parentetica³⁰, e non illocutivo e, perciò, può essere assimilato agli avverbi modalizzanti e, di conseguenza, alle lessicalizzazioni (Schneider 1999: 65). Di seguito (tab. 13) viene illustrata la frequenza dei casi in cui *direi* ha valore di *filler* per gli studenti del gruppo A e, quindi, si somma a tutte le forme riempitive usate dal gruppo, di numero nettamente maggiore rispetto al gruppo B (vedi grafico IX).

	1	2	3	4
	Direi + sì/no	Direi senza verbo	Direi + indicativo	Direi + congiuntivo
A	4	5	2	0

tab. 13

- 1) “Io lo direi”, “direi né migliore né peggiore”, ecc.;
- 2) “come direi”, “voglio dire”, “come dire”, ecc.;
- 3) “direi che è una forma che esiste”, “direi che non conosco”, ecc.

Al contrario, gli studenti immigrati sembrano molto più focalizzati sul contenuto, perché, da una parte, non hanno introdotto la risposta in alcun modo mediamente in tre domande su quattro e, dall’altra, pare che, in generale, abbiano prestato meno attenzione alla forma. Infatti, questi, nei *cloze*, hanno dimostrato di conoscere bene quando si usi il congiuntivo; tuttavia, per esprimere la soggettività delle loro opinioni nei colloqui, hanno

³⁰ Per un maggiore approfondimento su questa distinzione, si rimanda a Venier 1991 (capp. 1-2) e Schneider 1999 (cap. 2).

impiegato molto sporadicamente formule costituite da *verbo di percezione* + *congiuntivo* (vedi grafico IX), rispondendo con grande certezza e disinibizione e impiegando ampiamente forme come *secondo me, forse, magari, nel senso*, ecc., usate il doppio delle volte rispetto agli studenti Erasmus:

“Secondo me sono state gestite male: cioè non male, in Italia si parla / che si vada a migliorare ma *secondo me* siamo sempre fermi + la mentalità di certe persone non è cambiata tanto + *secondo me* gli estremismi ci sono perché c’è abuso di potere soldi + avidità cioè quelli che vanno al potere non hanno capito niente e usano soprattutto le persone che non sanno ++ *secondo me* non ci dovrebbe essere nessun partito *nel senso* non si vive bene così” (Khaled, gruppo B, marocchino)³¹

Il fatto che gli studenti immigrati, pur avendo dimostrato una buona conoscenza grammaticale del congiuntivo, abbiano risposto, da una parte, con particolare disinvoltura, senza esitazioni o riflessioni sulla forma e, dall’altra, impiegando solo sporadicamente il congiuntivo, dà l’impressione che in questi le conoscenze sull’uso e quelle d’uso vengano tenute ben distinte e, pertanto, non si realizzi il passaggio tra da competenze dichiarative a procedurali ipotizzato da Andorno (2011: 37-8; cfr. §4.2.3).

Questo fenomeno potrebbe ricollegarsi a quanto sostiene Vedovelli (2010: 142), ossia al fatto che, per le necessità quotidiane, “il buon esito comunicativo si rivela molto più importante della correttezza dell’espressione, mentre a scuola si verifica l’esatto contrario ed evitare errori è considerato più importante che trasmettere un messaggio”. Questo fatto potrebbe essere riconducibile alla diversa motivazione con cui è stato appreso dai due gruppi l’italiano: nel caso degli studenti Erasmus, una lingua straniera viene studiata per interesse personale, per il piacere di apprendere, “nella costruzione di un progetto di sé, più o meno consapevole” (Balboni 2015: 83) e con un’attenzione, secondo Chini (2005: 68), dovuta all’interesse provato le lingue in generale, o per le L2 in particolare”.

Di contro, negli studenti immigrati la motivazione è piuttosto “integrativa”, ossia “concerne con il desiderio di conoscere L2 in modo da poter partecipare attivamente alla vita del gruppo dei parlanti” (ibid.), ma, in questo caso, questi imparano ciò che gli è più pragmaticamente utile: “il successo si basa di regola sulla «riduzione» della lingua. La semplificazione che si è dimostrata efficace una volta viene ripetuta, perché garantisce una

³¹ Si tratta dello studente identificato nei *cloze* (tab. 6) con B.

certa sicurezza” (Wöllofer 2004: 43-4): se la lingua così semplificata risulta un mezzo funzionalmente efficace, gli apprendenti non sono motivati ad arricchirla di mezzi espressivi ulteriori.

Un altro fattore che potrebbe determinare l'impermeabilità della lingua d'uso alle conoscenze metalinguistiche è individuabile nel contesto familiare dei giovani immigrati, che, in questa prospettiva, potrebbe costituire un ostacolo allo sviluppo di competenze linguistiche avanzate. Infatti, questi giovani studenti, anche nel caso in cui siano giunti in Italia in età infantile, avendo pertanto la possibilità di inserirsi nel contesto scolastico italiano in una fase molto precoce nel loro sviluppo cognitivo, continuano ad essere esposti a due input linguistici diversi, quello della lingua d'arrivo nel tempo trascorso a scuola e con i coetanei, che “rappresenta indubbiamente il più importante agente di socializzazione per i minori migranti” (Chini 2004: 101), e quello della L1 nelle comunicazioni con i familiari (Vedovelli 2010: 171).

In una situazione di questo tipo, “L1 e L2 vengono usate in contesti diversi e con scopi comunicativi diversi” (Wallöfer 2004: 44) ed è facile che in nessuna delle due venga raggiunta una competenza linguistica funzionale a tutte le situazioni comunicative (Luise 2006: 46): a causa di questa limitazione, l'apprendente rischia di non padroneggiare del tutto nessuna delle due lingue, tanto che la letteratura denuncia possibili deficit che si notano in entrambe a causa del bilinguismo funzionale. Insomma, la presenza di due lingue, spesso molto lontane tra di loro, e il fatto che queste vengano usate in contesti ben separati determinano un certo svantaggio linguistico nei giovani apprendenti: nello specifico, si stima che nel 31,4% delle famiglie la lingua maggiormente usata sia quella di origine, mentre solo nel 2,9% è l'italiano, il quale è addirittura escluso da oltre il 36% delle famiglie immigrate (Biazzi 2004: 151).

L'ultimo dato è particolarmente interessante, perché sembra far trasparire la volontà, da parte degli adulti, di tenersi legati alla lingua materna a discapito dell'impiego della L2. Secondo Chini (2005: 72), ciò sarebbe dovuto alla distanza tra la cultura di partenza e quella di arrivo (rappresentate anche dalle rispettive lingue): a questo proposito, il linguaggio stesso riveste un'importanza fondamentale nei processi di categorizzazione (del reale e del sociale), di codifica e decodifica cognitiva” e “risulta spesso una delle caratteristiche più salienti dell'identità etnica”. Quest'ultima nozione è definita dalla stessa (ibid.) come “la consapevolezza di essere membri di un certo gruppo etnico” capace di fornire una “certificazione identitaria” (Dammacco 2004: 75) e si manifesta anche nella scelta di entrare a

far parte di gruppi di individui caratterizzati dalla medesima provenienza, un fenomeno favorito anche dal fatto che il flusso migratorio è sempre più caratterizzato dall'arrivo, nei medesimi luoghi, di individui (ma, più spesso, famiglie) che provengono dallo stesso Paese, in primis Romania, Albania, Marocco e Cina (Istat 2016).

È opportuno specificare che la scelta degli immigrati (soprattutto adulti) di continuare a coltivare anche in Italia la cultura d'origine, scegliendo di frequentare comunità di connazionali e impiegando con essi e con i familiari quasi esclusivamente la loro L1, non si traduce in una loro volontà di chiusura alla cultura di arrivo, ma, al contrario, sempre più spesso questi mostrano volontà di integrarsi e di incoraggiare, a loro volta, l'integrazione dei loro figli nella comunità italiana del luogo.

4.5.2. Il ruolo del contesto

Il fenomeno osservato dai risultati di *cloze* e colloqui, relativo alla disparità tra correttezza grammaticale del congiuntivo e uso di questo nella comunicazione spontanea, si potrebbe dunque spiegare con la possibilità o impossibilità di realizzare il passaggio tra conoscenze esplicite e implicite sulla lingua, ossia il passaggio dalla norma all'uso della lingua. Questa ipotesi, però, non spiega la totalità dei dati raccolti: osservando i risultati dei giudizi di grammaticalità, che costituiscono la seconda parte del test scritto (§4.3.1), si è notato che gli studenti di scuola superiore hanno considerato accettabili molte più frasi appartenenti alla lingua informale e al registro non sorvegliato, contrariamente agli studenti Erasmus, che invece hanno giudicato errate più della metà delle frasi proposte.

Un'ipotesi che possa spiegare questo fenomeno parte da due presupposti, l'uso piuttosto diffuso di forme del neo-standard da parte di studenti madrelingua, già largamente descritto in §2.2, e il riflesso della qualità dell'input su sull'interlingua degli apprendenti. A proposito di quest'ultimo aspetto, secondo approcci come quello interazionista (Chini 2005: 35), “la quantità di input in L2 influisce sulla velocità di apprendimento”, ma, soprattutto, “sulla qualità dell'interlingua”, quindi “più l'input è abbondante, più offre occasioni di apprendimento e, inoltre, è più facile che fornisca anche esempi di strutture e lessico meno frequenti, più marcati” (ivi: 75). La prova che conferma che gli studenti immigrati trascorrono molto tempo, al di fuori della scuola, con italofoeni, oltre che dall'esperienza personale di ciascuno, viene da un'indagine riportata da Chini (2004) e svoltasi nel 2000 nell'ambito del

Programma CNR-Agenzia 2000³², in cui la quasi totalità del campione (94%) ha dichiarato di avere rapporti di amicizia con coetanei madrelingua italiani, mentre solo il 4% del totale ha amicizie unicamente del proprio Paese o di altri Paesi stranieri” (Membretti 2004: 107). Inoltre, secondo Vedovelli (2004: 172), proprio l’appartenenza ad un gruppo sociale del luogo esporrebbe gli immigrati a “un tessuto fitto di contatti intrecciati fra italiano e sue varietà, dialetti e loro varietà”, portandoli a interiorizzare le oscillazioni linguistiche legate al registro e al mezzo impiegate dai madrelingua e, di conseguenza, a considerare accettabili forme del neo-standard.

Pertanto, se lo studente trascorre molto tempo con coetanei e pari, si può ipotizzare che questi sia portato a considerare corrette le forme che non ha studiato dai libri di grammatica, ma che sente utilizzare dai compagni madrelingua con una certa frequenza, soprattutto considerando il fatto che la maggior parte delle comunicazioni tra questa tipologia individui avviene proprio in forma orale, o scritta con un registro informale.

Nel confronto con i giudizi di grammaticalità espressi dagli studenti Erasmus, un altro fattore già citato potrebbe completare il quadro che spiega la situazione corrente, ossia il differente ruolo della competenza metalinguistica. Infatti, se negli studenti immigrati si verificasse quel passaggio da competenze esplicite a implicite della lingua, questi considererebbero le frasi del neo-standard errate, avendo dimostrato nei *cloze* una buona conoscenza delle regole di funzionamento del modo congiuntivo; tuttavia, poiché, come già sostenuto, questi tendono a tenere ben separate queste due competenze, giudicano se una frase “si può dire” sulla base della frequenza d’uso che registrano soprattutto nell’uso da parte dei loro coetanei. Di contro, gli studenti Erasmus, in Italia da pochi mesi, non hanno ancora avuto modo di conoscere le forme proprie del parlato e, per giudicare la correttezza di una frase, si affidano soprattutto alle conoscenze apprese nei corsi di lingua, basate generalmente sulle norme dello standard, che riescono, magari talvolta con qualche sforzo, come si è notato nei colloqui, a trasferire nell’uso.

Lo stesso argomento può essere esteso alle forme analizzate nei colloqui (grafico VIII): i risultati ottenuti dagli studenti immigrati rispecchiano in buona parte la tendenza degli italofoeni, legata al mezzo e al registro, di allontanarsi dalle forme dello standard e a usare, dove la norma richiede il congiuntivo, l’indicativo, realizzando uno di quei fenomeni che

³² Si tratta del progetto di Ricerca nazionale “Le lingue straniere immigrate in Italia”, sostenuto dal Consiglio Nazionale delle Ricerche.

hanno dato vita alla questione sulla scomparsa del congiuntivo (cfr. cap. 2). Ciò accade perché l'oralità è sentita in genere come più informale rispetto allo scritto (come già ampiamente discusso in §2.2) anche dagli immigrati, che, anche in questo senso, imitano i madrelingua: un'analisi condotta da Schneider (1999: 118-9) su quest'ultima tipologia di parlanti mostra che “nel complesso la reggenza modale dei verbi dubitativi [...] varia da scritto a parlato non tanto nelle sue linee generali, quanto nell'intensità delle tendenze. [...] Ad esempio dopo (*io*) *credo* i casi di congiuntivo arrivano al 55%. Per citare un altro verbo emblematico, *pensare*, quando ha un significato simile a *credere* e *supporre*, sarebbe seguito nella lingua scritta dal congiuntivo; secondo i nostri dati sull'italiano parlato non più del 42% delle clausole dipendenti da (*io*) *penso* è al congiuntivo”.

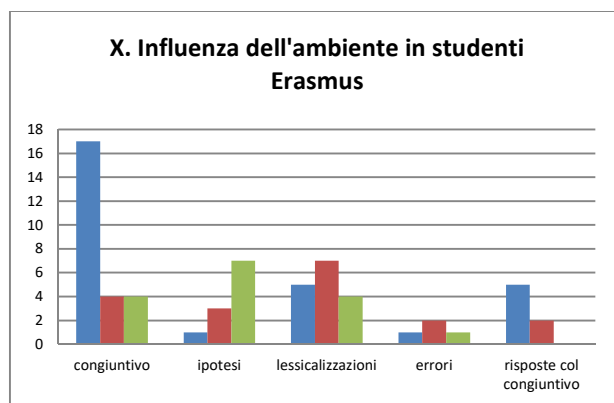
Schneider individua come la differenza maggiore rispetto all'italiano scritto riguardi la reggenza modale (*io*) *direi*, che può reggere entrambi i modi, sebbene prevalga l'indicativo (ivi: 118). Un dato simile è riportato anche da Duso (2018: 306-26), che, all'interno di uno studio comparato sulle abilità di studenti stranieri di livello C1 e di nativi, nota che il congiuntivo viene usato dagli apprendenti nel 20% dei casi, solo dal 37,5% dei madrelingua, mentre nei restanti casi è impiegato l'indicativo. Per una maggiore chiarezza, si riportano in tab. 13 le occorrenze di impiego dei verbi modalizzanti in entrambi i gruppi:

	A	B
Credo	9	4
(mi) sembra	5	1
penso	16	8
Con il congiuntivo	15	3
Con l'indicativo	5	3

tab. 14

È interessante notare come il comportamento degli studenti immigrati finora descritto sia una tendenza che si ritrova, anche se ad un livello molto più contenuto, anche in una studentessa (Julia, in rosso nel grafico X), appartenente al gruppo degli Erasmus intervistati: malgrado essa abbia appreso l'italiano nella stessa modalità degli altri studenti che hanno partecipato ai colloqui, si notano delle differenze nell'eloquio ricollegabili al differente periodo trascorso in Italia. Nello specifico, Julia vive in Italia da circa un anno (non

continuativo), di contro allo studente in blu (Olga, polacca), in Italia per la prima volta da quattro mesi; di contro, in verde sono rappresentati i risultati del lettore spagnolo (Pedro), che, come già accennato, proprio in virtù del suo ruolo ha una grande competenza metalinguistica.



4.6. Conclusioni

L'obiettivo centrale di questo capitolo era quello di introdurre un caso concreto di studio, per poter osservare le differenze che, nello specifico, sono generate nell'italiano appreso in un percorso maggiormente focalizzato sull'apprendimento di regole e in uno in cui un'importante componente è anche quella legata alla qualità dell'input. Si è ipotizzato che una maggiore correttezza grammaticale, dimostrata dagli studenti immigrati, non determini una comunicazione ricca dei mezzi espressivi che la lingua offre, forse a causa della tendenza degli studenti a tenere separato ciò che imparano a scuola e ciò che è utile per comunicare una volta fuori da questa. Di contro, la grammatica è considerata uno strumento fondamentale per uno studente Erasmus che voglia esprimersi in una forma dell'italiano più corretta possibile.

Un altro fattore che distingue le lingue risultanti dai due diversi percorsi di apprendimento è legato al ruolo del contesto: uno studente immigrato conosce a fondo le forme del parlato e del registro informale, perché le sente così spesso dai suoi coetanei madrelingua da considerarle addirittura corrette; di contro, lo studente Erasmus, in Italia solo da pochi mesi, non ha ancora avuto la possibilità di venire a contatto con le forme del neo-standard e, pertanto, conosce (e considera accettabili) perlopiù quelle che ha imparato dai libri di grammatica.

Conclusioni

Nel presente lavoro di tesi si è tentato di realizzare un confronto tra gli esiti di due percorsi acquisizionali diversi, uno più guidato e uno più spontaneo, e di misurare i livelli raggiunti dagli apprendenti in riferimento all'uso del modo congiuntivo.

Si è trattato di un lavoro piuttosto composito dal punto di vista disciplinare. Infatti, nel primo capitolo si è cercato di delineare le funzioni del congiuntivo attraverso un'analisi in ambito morfologico e nozionale, proponendo anche un confronto con il latino e un'osservazione di come il congiuntivo venga descritto da grammatiche indirizzate a pubblici diversi. Tuttavia, poiché la descrizione di questo modo non poteva essere esaurita elencando le sue regole, nel secondo capitolo si è focalizzata l'attenzione sul fenomeno del cambiamento linguistico e sulle problematiche inerenti alla variabilità sociolinguistica, affrontando anche la questione della presunta scomparsa del congiuntivo. Nel terzo capitolo il congiuntivo è stato analizzato secondo la prospettiva della Linguistica acquisizionale: prima si è proceduto a descrivere, in generale, questa disciplina e le due modalità principali, spontanea o guidata, attraverso cui si può imparare una lingua seconda; successivamente, si sono delineate le tappe attraverso cui avviene l'apprendimento della modalità verbale e, nello specifico, del congiuntivo. Infine, l'ultimo capitolo è costituito dalla parte pratica del lavoro di tesi, ossia la descrizione di un caso studio: sono stati scelti due campioni di studenti che avessero imparato l'italiano rispettivamente in un percorso più spontaneo o più guidato e a questi sono stati sottoposti dei questionari con cui si intendeva misurare la correttezza grammaticale e la competenza d'uso del congiuntivo.

Osservando in modalità comparata i risultati ottenuti dai due gruppi, sono emersi vari elementi d'interesse, il più significativo dei quali riguarda la compresenza di due fatti apparentemente opposti: da una parte, gli studenti prevalentemente spontanei hanno dimostrato una maggiore correttezza grammaticale nell'uso del congiuntivo nei *cloze*, ~~ma~~, dall'altra, gli studenti Erasmus hanno impiegato molto più frequentemente delle forme al congiuntivo nei colloqui e hanno mostrato una maggiore correttezza nei giudizi di grammaticalità.

Questo fenomeno è stato spiegato attraverso due possibili ipotesi, inerenti alle caratteristiche specifiche del campione di studenti di riferimento. La prima è stata formulata

in relazione al diverso ruolo che la conoscenza esplicita delle regole della L2 ha avuto negli specifici percorsi di acquisizione di ciascun gruppo: la grammatica è considerata dagli studenti Erasmus uno strumento fondamentale per apprendere una lingua e proprio sulla conoscenza delle regole che ne descrivono il funzionamento questi si basano per comprenderla e usarla; al contrario, gli studenti di origine immigrata non integrano la propria lingua d'uso con le conoscenze esplicite sulla lingua che apprendono a scuola, ma, mostrando disinteresse per la ricchezza espressiva, si limitano a impiegare una lingua che, pur semplificata, sia sufficientemente efficace dal punto di vista pragmatico. Questo fenomeno, in particolare, potrebbe essere messo in relazione a due fatti: innanzitutto, gli studenti immigrati apprendono l'italiano soprattutto per rispondere a delle necessità comunicative immediate e non, come gli studenti Erasmus, per piacere o interesse personale; inoltre, nei primi si verifica spesso una condizione di competenza solo parziale delle due diverse lingue che essi utilizzano quotidianamente, ossia la lingua materna, impiegata nella comunicazione con i familiari (i quali, a loro volta, preferiscono utilizzare la lingua materna rispetto alla lingua straniera, spesso per questioni culturali e identitarie) e l'italiano, usato a scuola e con i coetanei.

Proprio in riferimento alle comunicazioni con i madrelingua è stata formulata la seconda ipotesi che, insieme a quella finora descritta, possa spiegare le osservazioni fatte sui dati ottenuti. Benché conoscano in modo esplicito il congiuntivo ed alcune regole d'uso, il fatto di essere molto esposti ad un input parlato e informale, soprattutto nelle frequenti comunicazioni con i coetanei, porta gli studenti di origine immigrata ad utilizzare e considerare corrette forme che sentono quotidianamente, senza sforzarsi di migliorare la propria produzione orale neppure di fronte ad un'evidente domanda della scrivente, come invece fanno gli Erasmus, molto più preoccupati di seguire le regole. Insomma, sembra che nei ragazzi di scuola secondaria le conoscenze esplicite e implicite non concorrano insieme allo sviluppo di una migliore competenza linguistica, ma che, anzi, siano tenute, se non indipendenti, quantomeno separate.

In realtà, la conclusione a cui giunge questo lavoro non ha tanto le sembianze di una risoluzione definitiva, quanto piuttosto quelle di un *work in progress*, considerata anche l'ampiezza dell'argomento trattato e la sua difficoltà in mancanza di studi specifici sugli apprendenti L2 molto avanzati.

Tuttavia, l'indagine condotta ha fatto emergere spunti di interesse per altre e nuove riflessioni: si potrebbe, ad esempio, allargare la ricerca estendo le prove, finora somministrate

solo a stranieri, anche a studenti madrelingua italiani della stessa età, per verificare somiglianze e differenze nell'uso del congiuntivo.

Appendici

Appendice 1

7/12/2017

QUESTIONARIO DI ANALISI SUL MODO CONGIUNTIVO

Età: _____

A quale ambito appartiene il tuo percorso di studi universitario? ☐ scientifico ☐ umanistico

A quale ambito appartiene il tuo percorso di studi superiore? ☐ scientifico ☐ umanistico

Da quanti anni studi l'italiano? _____

Da quale Paese provieni? _____

Qual è la tua lingua madre? _____

Da quanto tempo studi in Italia? _____

Completa coniugando correttamente il verbo tra parentesi al modo indicativo o congiuntivo:

(Se in qualche caso credi che possano esserci più soluzioni, scrivile entrambe)

1. Mi sembra che Marco¹ (volere) un gelato.
2. Non credo possibile che un ragazzo² (potere) studiare per così tante ore.
3. Sono contenta che Giovanni³ (partire) ieri
4. è fuori discussione che Lucia in questi anni⁴ (combattere) per il bene di tutti.
5.⁵ (avere) fiducia in Gianni! È stato un uomo onesto con tutti voi.
6. Sono sicura che Angelo⁶ (capire) stamattina come stanno le cose.
7. Penso che Anna ti⁷ (chiedere) ieri tutte queste informazioni.
8. Credo che⁸ (essere) normale che un diciottenne⁹ (andare) via da casa per vivere per conto proprio. Suona strano che una persona, superata da tanto tempo la maggior età,¹⁰ (farsi) chiamare ancora ragazzo.
9. Mi dispiace che tu adesso¹¹ (essere) di cattivo umore: non preoccuparti, perché ora pensi che¹² (essere) una cosa impossibile da risolvere, ma è normale che un fatto del genere¹³ (succedere) in una famiglia. Benché tuo suocero¹⁴ (portare) qualche guaio, dovresti ancora prenderti cura di lui. Qualora tu lo¹⁵ (trattare) come un bambino, sarà più facile che lui non¹⁶ (capire) quello che¹⁷ (dovere) fare. Può darsi che la situazione¹⁸ (migliorare), se voi sarete disposti ad aiutarlo. Siccome sono un'estranea in famiglia, nonostante io¹⁹ (provare) ad aiutarti tanto in passato, veramente non so cosa²⁰ (potere) fare. Anche se nella nostra vita²¹ (esserci) qualche problema, la cosa più importante è che tu²² (mantenere) sempre la speranza. Insomma, sono sicura che tu²³ (avere) la capacità di risolvere tutto.

SI PUÒ DIRE?

1. Dicono che Matteo è scappato di casa

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ In alcuni casi:

.....

3. Era meglio se non andavo

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ In alcuni casi:

.....

4. Credo che Dio esista

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ In alcuni casi:

.....

5. È meglio se non vieni più a casa mia

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ In alcuni casi:

.....

6. Se riuscivo ad iscrivermi all'esame, ti avvertivo

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ In alcuni casi:

.....

7. Non capisco perché Carlo non ti crede.

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ In alcuni casi:

.....

Grazie per aver partecipato!

22/02/2018

QUESTIONARIO DI ANALISI SUL MODO CONGIUNTIVO

Età: 17Classe 2A PIASei nato/a in Italia? ☐ sì ☒ noSe no, da quanti anni sei in Italia? 5/6 anniQual è la tua lingua materna? Russo**Completa coniugando correttamente il verbo tra parentesi al modo indicativo o congiuntivo:**

(Se in qualche caso credi che possano esserci più soluzioni, scrivile entrambe)

1. Mi sembra che Marco volle ¹ (volere) un gelato. X
2. Non credo possibile che un ragazzo possa ² (potere) studiare per così tante ore.
3. Sono contenta che Giovanni sia partito (partire) ieri
4. è fuori discussione che Lucia in questi anni combatta ⁴ (combattere) per il bene di tutti. X
5. Abbiate ⁵ (avere) fiducia in Gianni! È stato un uomo onesto con tutti voi.
6. Sono sicura che Angelo capirà ⁶ (capire) stamattina come stanno le cose.
7. Penso che Anna abbia chiesto (chiedere) ieri tutte queste informazioni.
8. Credo che sia ⁸ (essere) normale che un diciottenne vada ⁹ (andare) via da casa per vivere per conto proprio. Suona strano che una persona, superata da tanto tempo la maggior età, si faccia (farsi) chiamare ancora ragazzo.
9. Mi dispiace che tu adesso sia ¹¹ (essere) di cattivo umore: non preoccuparti, perché ora pensi che sia ¹² (essere) una cosa impossibile da risolvere, ma è normale che un fatto del genere sia successo (succedere) in una famiglia. Benché tuo suocero porti ¹⁴ (portare) qualche guaio, dovresti ancora prenderti cura di lui. Qualora tu tratti ¹⁵ (trattare) come un bambino, sarà più facile che lui non capisca ¹⁶ (capire) quello che dovresti (dovere) fare. Può darsi che la situazione possa migliorare (migliorare), se voi sarete disposti ad aiutarlo. Siccome sono un'estranea in famiglia, nonostante io abbia provato ¹⁸ (provare) ad aiutarti tanto in passato, veramente non so cosa possa ²⁰ (potere) fare. Anche se nella nostra vita potrebbe esserci (esserci) qualche problema, la cosa più importante è che tu finora mantenga ²¹ (mantenere) sempre la speranza. Insomma, sono sicura che tu possa avere ²² (avere) la capacità di risolvere tutto.

SI PUÒ DIRE?

1. Dicono che Matteo è scappato di casa

- ☐ Sì
☒ No
☐ In alcuni casi:

.....

3. Era meglio se non andavo

- ☒ Sì
☐ No
☐ In alcuni casi:

.....

4. Credo che Dio esista

- ☐ Sì
☒ No
☐ In alcuni casi:

.....

5. È meglio se non vieni più a casa mia

- ☒ Sì
☐ No
☐ In alcuni casi:

.....

6. Se riesco ad iscrivermi all'esame, ti avverto

- ☐ Sì
☒ No
☐ In alcuni casi:

.....

7. Non capisco perché Carlo non ti crede.

- ☒ Sì
☐ No
☐ In alcuni casi:

.....

Grazie per aver partecipato!

Trascrizioni dei colloqui³³

Sono riportate in corsivo le domande poste dalla scrivente e in carattere tondo le risposte degli studenti. La trascrizione di ogni colloquio è preceduta dall'indicazione della L1 dello studente e, in caso di utilità, dallo pseudonimo assegnatogli.

GRUPPO A: APPRENDENTI GUIDATI

Olga, polacco

Vengo dalla Polonia, studio Psicologia, ora sono al quarto anno e faccio Erasmus qua solo per uno semestre.. qui sto studiando materie differenti perché non ho scelto nessun tipo di: + sì faccio magistrale generale non specifica per questo scelgo corsi che: mi fanno bene

Come ti sembra l'università in Italia?

Sì+ me piace questa università + penso che sia un po': differente, nella mia università studio a università di Varsavia ^ perché forse da noi abbiamo gli esami scritti solo / forse non solo ma la maggior parte di + scelta multipla.. e qua abbiamo anche le domande aperte e questo mi piace moltissimo perché nella psicologia c'è bisogno di fare più discorsi.

Come ti sembrano gli studenti di Padova?

Ah: mi sembrano molto simpatici, sono un po': perché prima di venire qua sono stata in vacanza a Roma a Firenze a Napoli per un po' e quindi pensavo che tutti gli italiani fossero molto aperti: ma qui più al Nord non so forse un po' meno ^ ma anche penso che siano molto simpatici anche se è difficile / forse non è facile conoscere le persone.. Forse anche per questo che è inverno e io sempre sono stata durante l'estate: e penso che durante l'estate sia più: facile perché tutti i Paesi sono più aperti

Tu facevi qualche sport in Polonia?

Frequentavo il corso di salsa e di yoga anche correvo: a volte + non tanto.

Pensi che sia importante fare sport?

Sì penso che fare sport sia molto importante per le persone ++ solo che ora: ++ non so che tutti gli studenti Erasmus dicono che sia difficile fare sport qua ++ non so perché forse facciamo le gite e: le feste e pensiamo anche che siamo diventati un po' più pigri qua^ [ride].

³³ Per i criteri impiegati, si rimanda alla nota 24.

Hai o avevi qualche hobby?

Sì + per esempio un po' le lingue, voglio anche studiare spagnolo quando torno in Polonia^ Mi sono già iscritta al corso + sì poi mi piace leggere gli articoli in lingue ma – non ho fatto niente studi. Ho studiato solo l'italiano e l'inglese ma l'inglese: solo per lavoro dopo ma + non è che mi piace moltissimo + forse tutti pensano che sia la lingua che si usa ma non è una lingua bella ++ invece l'italiano il francese suonano belle per questo credo che siano delle lingue belle

Secondo te è difficile l'italiano?

Non so: ci sono cose che per me sono: difficili perché non le abbiamo in Polacco e anche che: non ci sono in inglese e non ci sono neanche in italiano per esempio questo congiuntivo + perché l'ho imparato un anno e mezzo prima^ e: al primo / sì non sapevo come si usa..

Per te è importante conoscere il congiuntivo?

Penso che sia importantissimo anche se a volte gli italiani dicono ^ ah no non usiamo il congiuntivo molto^ ma dopo: li ascolto e + sì + sento che usano^ il congiuntivo molto spesso. Lo sento per esempio con questo periodo ipotetico o con le emozioni non so: ++++ ora non posso pensare ma che vogliono che qualcosa succede o che qualcosa è successa o non piace

Lo senti in alcuni contesti più che in altri?

Mm no questo no + provo ad ascoltare + ma anche uno ragazzo in residenza ho detto che ho sentito che qua al nord si usa meno perché ho anche: l'amica che vive vicino a Napoli e lei ha detto la sua lingua è più corretta perché loro usano più: congiuntivo e passato remoto e qui no^ ma poi lui ha detto che solo gli italiani ignoranti non usano il congiuntivo

Hai sentito la nuova canzone sul congiuntivo? Secondo te perché hanno voluto provare con una canzone così che poi è piaciuta?

Ma hanno ottenuto questi voti dal pubblico? Forse la maggior parte degli italiani pensa che ++ sia + necessario ^ di usare il congiuntivo perché è corretto e forse perché è una forma unica ^ e forse è importante salvarlo.

Hai provato a fare il tandem?

Sì ho provato ma con una ragazza che purtroppo vive a Venezia: ci abbiamo viste solo per qualche volta: per un'ora. Ma è stato utile perché: anche ho parlato di cose che ho scritto al corso. C'è anche in Polonia e penso che sia una bella idea anche se sono andata solo una volta^ siamo andati in pizzeria ma vera italiana certo

E le scuole di italiano a Varsavia come sono?

Dipende dalla scuola ma ci sono: qualche scuola buone ++ penso che l'istituto di lingua e cultura italiana penso che sia buona non so ho provato solo per una scuola a Varsavia ma non mi è piaciuta perché: credo che sia un po' troppo per questi corsi +++ non c'era un test di ingresso: penso che non sia una buona idea che tutti in gruppo siano a livelli diversi. Forse bisogna fare test di ingresso: o non so: anche parlare con le persone che: sono a livelli: molto più alti o molto più avanzati ++ e suggerire che forse sia meglio che tu: cercherai un altro corso. Forse quando sono stata a livello uno forse non c'era molta differenza perché non penso che sia un livello molto avanzato..

Credi che l'età influisca nell'apprendimento di una lingua?

Dipende^ e se una persona impara le cose nuove per tutto il tempo: sarà più facile per questa persona imparare la lingua nuova ma non so + se per esempio questa persona ++++ /se questa persona avessi/avesse fatto trenta o quaranta anni di lavorare per questa azienda e dopo vorreste/volesse studiare la lingua completamente nuova sarà più difficile. Penso che sia molto utile conoscere anche un'altra lingua + io ad esempio conosco solo l'inglese: noi in polacco non abbiamo articoli e per me l'inglese in C2 era molto difficile era molto ridicolo solo per articoli: e ecco queste cose che non esistono nella lingua slava

Julia, tedesco

Come ti sembrano gli studenti di Padova?

Sono arrivata qua non avevo una stanza e: sono stata un ostello in prato ed era orribile ++ una mia amica di Firenze mi ha fatto conoscere delle persone..

Secondo te è meglio vivere in una città grande?

Direi di sì + pro secondo me è *multiculturali* e ci sono molte occasione di fare qualcosa e di conoscere gente + anche nel programma culturale è molto diverso però siccome io non ho mai vissuto in un paesino piccolo non saprei + ma da come mi hanno detto i miei amici è più bello crescere in un paesino piccolo e poi andare in una grande ^ perché da piccolo puoi uscire e giocare

Non credi che vivere in una città grande ti cresca più responsabile?

No, non credo + io credo anche in un paesino succedono delle cose + ad esempio nei libri criminali hanno sempre un complotto nei piccoli paesini dove succede qualcosa: + perché tutti conoscono tutti: invece in una città sei più anonimo

In una città sei più libero?

Direi di sì- io non ho paura ++ quando vado in giro di notte non è mai successo niente perché anche i miei genitori mi hanno insegnato a non avere paura di niente

Facevi qualche sport quando eri in Germania?

Faccio:^ la yoga e arti marziali

Perché credi che sia importante fare sport?

Eh sì + perché ti fa sentire il tuo corpo come lavora ++ se io non faccio sport per tanto poi mi sento – più pigra.

Credi che fare sport però non tolga tempo allo studio o al lavoro?

+++ credo che ++ che la persona che dice così + va bene per questa persona + + credo che in generale fosse/sia^ una cosa generale + sia importante avere una motivazione per muoversi

Perché credi sia importante fare l'Erasmus?

Dato che crescere in una città ti apre la mente – andare all'estero è un altro step per vedere il mondo ++ io credo che quando ti: senti più matura per andare via e hai la voglia non c'è nessun'altra cosa più bella di andare via + perché io ad esempio ho fatto un anno all'estero ++ c'è anche una frase molto bella: si dice sedici più uno non è diciassette perché in quest'anno non hai vissuto solo un anno ++ è un po' stupida come frase-

A te sembra che i tuoi coetanei usino il congiuntivo?

Ad esempio la mia coinquilina siciliana lo usa spesso + poi i miei amici padovani non lo usano poco: meno di quanto devono però lo sanno usare questo lo so + loro ridono quando lo usano spesso + ma il mio ragazzo che è metà italiano e metà tedesco ha detto che devi usare perché se no sembra come fosse + stupida ++ perché per me è un altro livello: ha una certa bellezza + è il bello di usare anche con più persone e ti imparano^ no questo è siciliano/ ti insegnano anche qualche altra parola + e per me è anche è anche una cosa di aprire la mente all'Italia

Tu lo senti più in alcuni contesti che in altri?

I miei amici filosofi sono più interessati + a usarlo ++ non lo usano i miei amici di Padova + secondo me c'è questa differenza perché ++ i miei amici filosofi leggono anche di più e allora come la mia coinquilina perché loro non sanno anche spiegarmi + forse è per questo ma non solo questo ++ forse è anche l'interesse ++ mi pare anche che ci sia qualcuno che non vuole fare: una figura brutta^ io vorrei volentieri ma ora non ho tanta capacità- ma quando mi viene in testa automaticamente + ma non voglio pensarci troppo.

Hai sentito la canzone sul congiuntivo a Sanremo? Secondo te perché l'hanno fatta?

Secondo me è un discorso più lungo + cioè + ci sono tantissime canzoni che parlano del congiuntivo ++ perché così raggiungono tante persone in un momento e magari cresce l'interesse o rinfiamma^ l'interesse anche nelle persone che non hanno l'interesse ++ secondo me è una bella idea

Pedro, spagnolo

Secondo te in cosa sono diverse le Università di Santiago e di Padova?

Io non direi né migliore né peggiore + forse il funzionamento non è uguale, però: insomma io/ a me è piaciuto tantissimo studiare là, i professori erano bravissimi e penso che la organizzazione era anche molto corretta + e qui devo dire che non conosco ancora bene il funzionamento ma per quello che ho visto + penso che il funzionamento sia anche: bastante/scusa parecchio corretto no^

Come credi che siano gli altri studenti di Padova, come ti sei sentito accolto?

Io dico sempre mi sento come a casa mi sembra: gentile + mi sembra: vicina prossima familiare e: a me trattano benissimo quindi non posso dire: niente di negativo

In che cosa credi che invece potrebbe migliorare la città?

Sì infatti io abito in Arcella e per venire qui sempre devo passare il cavalcavia la zona della stazione^ è vero che: mi sembra una zona un po' conflittiva un po' multiculturale che è una cosa bellissima tutto quanto però sì: mi sembra un po' conflittiva: sempre c'è qualche problema: non è proprio bello [ride]

Se tu fossi il sindaco come risolveresti questa situazione?

È una domanda un po' complicata eh: a dire la verità non so bene cosa farei no^ Forse se io fossi il sindaco forse cercherei di fare non so qualche programma di inserimento: di: + come dire + lavorativo: o perché /queste persone non stanno lavorando: vedo che stanno facendo cose fuori dalla legge + forse farei dei programmi di inserimento. Anche in Spagna abbiamo questo problema + forse non tanto nella mia zona non è così frequente però: anche succede eh:

Secondo te il congiuntivo è difficile?

Non è facile però qualche uso non è difficile perché è uguale al galego: però alcuni usi come i verbi di opinione: esprimere un desiderio penso che: credo che, noi usiamo dopo la frase principale l'indicativo non usiamo il congiuntivo quindi in questi casi sì che mi risulta difficile perché parlo senza fare troppa attenzione uso l'indicativo, quando faccio attenzione no uso il congiuntivo

Secondo te gli italiani lo usano o estendono l'indicativo?

È vero che una cosa è leggere una grammatica e vedere come sono gli usi corretti di una lingua e un'altra cosa è quello che si fa in un contesto informale *diario*: con la nostra gente sì ci sono usi che si rispettano e altri invece no: la lingua la costruisce la gente piano piano

Dove credi che sia il confine tra ciò che accettabile e scorretto?

Per me ++ è il momento di correggerla se si tratta di una persona che sta imparando la lingua come me a me piace che mi si corregga se uso un verbo in maniera inappropriata + però dopo una persona italiana che conosce benissimo l'italiano e: dovrebbe usare il congiuntivo presente e che invece: sta usando ++ il congiuntivo presente: non possiamo correggerla: perché è un uso diciamo esteso quindi non mi risulta sbagliato

Se io ti dico la frase "se andavo ti avvertivo", credi che sia giusta o sbagliata?

Eh ++ allora è un periodo ipotetico del primo tipo: voglio dire non è irrealtà non è una: ma secondo me: non sono sicuro cosa dirti: io lo direi: per me è del primo tipo perché quello del secondo tipo dobbiamo usare ++ il congiuntivo imperfetto e il condizionale semplice e quello del terzo tipo il congiuntivo trapassato e nell'altra parte- il condizionale composto no^ ++ allora+ grammaticalmente non è corretto ma si usa^ allora direi che è una forma che esiste, che si usa ma se attendiamo alla grammatica non è una forma che si raccomanda: non è l'uso più appropriato.

E se io ti dico la frase "Io credo che Dio esista"?

Allora c'è un verbo di opinione ++ secondo la grammatica sarebbe corretto che Dio esista + però ++ forse è anche corretta no perché anche una certezza secondo te no^ + forse usando l'indicativo stiamo indicando una maggiore certezza di quello che stiamo dicendo + come dire una maggiore oggettività non so..

Tu credi che sia importante fare sport?

Sì non soltanto a livello fisico + io penso che quando stai facendo sport è salutare anche per la mente perché non sei concentrato nel tuo lavoro.

Quindi se tu non facessi sport?

Se io non facessi sport [ride] ++ sicuramente che la mia mente sarebbe più stressata + ?ma me l'hai chiesto solo per vedere come coniugavo il verbo? [ride]

TRASCRIZIONI GRUPPO B – APPRENDENTI SPONTANEI

Khaled, arabo

Quali sono secondo te le materie più importanti?

L'economia: l'inglese: e la matematica

Credi sia importante fare sport?

Beh comunque ti permette ++ di mantenerti in forma, di sfogarti: soprattutto il calcio

e perché credi che il calcio sia lo sport migliore?

Beh migliore ++ è un gioco di squadra + non è un gioco singolo + conosci ragazzi ti diverti + diventa quasi una famiglia diciamo + io l'ho scelto perché lo amo + mi diverto mi sento libero quando gioco

e altri sport?

Tipo il basket è un bello sport + anche di squadra + anche se non lo seguo

Cosa pensi dei social?

Beh da un lato + servono i social perché alla fine ti mantieni in contatto con persone care che magari vivono dall'altra parte del mondo + dall'altra c'è un abuso secondo me: ++adesso poche persone quando vai al parco: non c'è più quell'approccio umano + piano piano sta svanendo

Tu credi sia vero che non c'è futuro per i giovani in italia?

In Italia per i giovani non c'è niente + secondo me

E tu cosa faresti?

Quando finirò la scuola magari andrò via subito o lavorerò un anno giusto per prendere qualche soldo ++ poi andrei + non so + ho pensato in Svizzera perché lì ho anche dei miei parenti ++ per cambiare cercherei di aiutare più aiutare i ragazzi nelle scuole senza costruire sempre case perché se escono i bambini sono più influenzati a giocare e a vedere più grandi: e vedono anche cosa non devono fare: ++ quindi cercherei di partire da questo...

Cosa pensi di come sono state gestite le elezioni?

Secondo me sono state gestite male... cioè non male, in Italia si parla / che si vada a migliorare ma secondo me siamo sempre fermi + la mentalità di certe persone non è cambiata tanto + secondo me gli estremismi ci sono perché c'è abuso di potere soldi + avidità cioè quelli che vanno al potere non hanno

capito niente e usano soprattutto le persone che non sanno ++ secondo me non ci dovrebbe essere nessun partito nel senso non si vive bene così

Cosa pensi del diritto di voto?

No è importante votare perché ci danno la possibilità di scegliere ma non pensando di stare in Italia non vado a votare ++ e secondo me non cambia tanto + secondo me si sa già chi vinca e chi perda ++ è giusto votare ma in questi anni è amministrato male ++ cioè è tutto un casino

Cosa pensi della propaganda sul nord/sud italia e immigrati?

Beh tra nord e sud c'è sempre stato conflitto: però per la questione degli immigrati: essendo l'Italia in Europa quindi una comunità dove l'Europa dà le sue regole e bisogna aiutare.. però le cose sono gestite male invece sono buttati lì ma dovrebbero essere messi un po' in Francia: un po' di là

e tu come pensi si possa risolvere questo problema?

Mah intanto io penso di sistamarli... e poi dargli un lavoro magari anche solo fargli pulire le strade + perché se no è normale che vadano a spacciare per le strade come si vede nelle iene ++ però non giustifico lo stesso le loro azioni

Erind, albanese

Quali credi siano le materie più importanti?

Beh la matematica di sicuro... ++ la matematica, sistemi, telecomunicazioni -- + inglese

Secondo te ci sono delle materie inutili?

Tipo disegno tecnico dovrebbe essere tolto

Quindi se tu fossi il preside?

Io avrei sicuramente tolto

Come vai in italiano?

Mm + male...

Credi che l'italiano sia una lingua difficile?

Dipende- tutte le lingue sono difficili all'inizio

Non credi sia importante fare sport?

Sì + però io per problemi economici non posso... anche se dovrei

Cosa credi andrebbe migliorato in Italia?

++ non lo so.. non ho nessuna idea

Credi ci siano delle materie inutili?

Inutili no... ma se devo cambiare qualcosa toglierei storia perché non la vedo coerente

se tu dovessi rifare l'orario cosa cambieresti?

Beh aggiungerei un po' di ore: di informatica + poi ++ toglierei storia

Credi che sia importante avere un passatempo?

Beh credo di sì (perché?) perché è importante fare una pausa

Fai qualche sport?

Facevo atletica

Perché ti piaceva?

Eh perché mi sfogavo

Secondo te è importante studiare la grammatica?

Credo di sì, per parlare meglio..

Secondo te è importante conoscere una lingua?

Sì.. se vuoi viaggiare + poi se ha qualcosa in comune con quella del mio Paese, magari diventa più facile..

Cosa ne pensi del problema dell'immigrazione?

L'immigrazione potrebbe essere sia positiva che negativa cioè dipende da come viene gestita.. se viene gestita male potrebbe causare dei problemi + se viene gestita bene può creare forza lavoro

Albanese

Quali credi siano le materie più importanti a scuola?

Quelle di indirizzo.. tipo l'informatica- anche la matematica

Fai qualche sport?

Adesso no.. giocavo a calcio ma adesso ho smesso

Credi che non sia più importante?

No è che avevo tanti impegni già per la scuola e allora dato che non andavo tanto bene.. mio padre dice che devo studiare di più: insomma

Ti piace la scuola che hai scelto?

Sì credo di sì+ me l'avevano consigliata i prof alle medie

Tu cosa cambieresti, se potessi?

Forse: magari ecco metterei più ore di indirizzo o di laboratori + forse toglierei la storia che secondo me^ non serve a tanto + ecco

Arabo

Secondo te quali sono le materie più importanti del tuo indirizzo?

L'inglese intanto è importante + mi sembra strano che molte persone abbiano problemi con l'inglese.. + io guardo i film in inglese

Perché lo fai?

L'attore che fa il film/ doppia il film è più *immersivo*

Perché credi che alcuni tuoi amici non vadano bene in inglese?

Magari non sono curiosi e: magari dalle elementari non hanno iniziato a usare il computer

Se tu potessi cambiare l'orario scolastico, cosa cambieresti?

Toglierei storia^ + perché non trovo sia tanto importante.. + perché finita la verifica ci dimentichiamo tutto + se adesso il professore dovesse fare una verifica di tutto il programma nessuno prenderebbe la sufficienza

E quali materie aggiungerei?

Beh di matematica ad esempio un mio amico ha fatto uno stage di 8 mesi e ora ci ha superati tutti + credo.. si potrebbe fare anche a scuola

Cosa pensi dei social?

Io non sono social.. non mi piace il fatto che molta gente si esponga così tanto sui social + mi sembrano ridicoli + ad esempio vedo persone che postano centinaia di storie sui social ++ allora io penso di andare in giro con una persona che sta sempre col telefono ++ capisco se hai un milione di follower ++ penso che sia un po' ridicolo

Ma credi che la palestra sia uno sport?

Mah uno sport no + un ragazzo che ha fatto qui un incontro ha detto che uno sport è di squadra + perché magari uno sport deve avere un allenamento continuo mentre la palestra puoi lasciarla quando vuoi:

Eduard, romeno

Quali credi siano le materie più importanti?

Penso che siano molto importanti le materie di indirizzo come la matematica ma anche le materie come l'italiano + poi l'inglese perché l'informatica è nata in America

Ci sono delle materie che trovi inutili?

A parte la religione no direi + farei più ore con una materia tipo tsp rispetto che in inglese ma poiché in inglese: io da quando sono piccolo ho un talento naturale + ad esempio noi in Romania non abbiamo i sottotitoli

Hai hobby?

Mi piace stare al computer: ultimamente mi piace interagire con le persone + però io vado a casa sto a letto e comincio alle 4 e mezza + ho fatto vari sport + quello che mi ha preso di più è stato ping pong

Perché credi di sentire il bisogno di interagire con le persone?

Perché da piccolo sono sempre stato emarginato e poi l'ho presa male: nel senso che mi respingevano e poi quando qualcuno aveva bisogno di me dicevo di no

E credi che questo abbia inciso nella tua personalità

Mah penso di sì

Cosa pensi dei social?

Sono un'arma a doppio taglio.. da una parte possono essere utili: perché puoi conoscere persone molto oneste + dall'altra puoi conoscere persone che: potrebbero appartenere al deep web

Cosa pensi del bisogno di apparire di oggi?

Penso che si è trasformato da un bisogno sociale: prima che ci fossero i social a: un bisogno virtuale + cioè fai una figura + serve per creare una mascherina

Credi che sia importante studiare la grammatica?

da un punto di vista di andare al lavoro credo di sì ma da un punto di vista sociale comune penso che anche: certi modi che non si usano tanto per parlare con tutti + ma magari solo nel telegiornale: si *può* fare anche a meno + per esempio quei passati molto lontani

Secondo te conoscere una lingua straniera ti facilita nell'impararne un'altra?

Sì perché considero che il mio:/ che sono più malleabile: per esempio / i verbi + se io per esempio conosco i verbi in inglese e se non conosco: li associo

Credi che ci sia qualcosa da cambiare nel modo di insegnare a scuola?

Secondo me ci prendono troppo alla leggera – devono capire che certi personaggi non fanno parte di quel gruppo + ad esempio il primo anno ecc.

Se fossi il prof. cosa cambieresti?

La prima settimana conoscerei tutti quanti e vedrei chi ha un certo banco + poi li organizzerei – poi quando arriva il momento di spiegare spiego per tutti

Fonti bibliografiche e sitografia

ALOSI R., PAGLIANI P. (1993), *Radices. Grammatica della lingua latina*, Petrini Editore, Torino.

ANDORNO C. (2011), “La grammatica per l’apprendente di L2. Apprendenti spontanei e guidati a confronto”, in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *La grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano.

ANDORNO C. (2013), *La grammatica italiana*, Mondadori, Milano.

ANDREOSE, A. (2017), *Nuove grammatiche dell’italiano*, Carocci, Roma.

ANTONELLI G. (2011), “Lingua”, in Afribo A., Zinato E. (a cura di), *Modernità italiana: cultura, lingua e letteratura dagli anni Settanta a oggi*, Carocci, Roma.

ARNOLD J. (1999), *Affect in Language Learning*, CUP, Cambridge.

BAGNA C. (2001), “Le varietà di apprendimento dell’italiano L2 e la struttura del CILS”, in Barni M., Villarini A. (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati a scuola. Insegnare, valutare e certificare l’italiano L2*, FrancoAngeli, Milano.

BAGNA C. (2004), *La competenza quasi-bilingue/quasi-nativa: le preposizioni in italiano L2*, FrancoAngeli, Milano.

BALBONI P. E. (2015), *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino.

BANFI E., BERNINI G. (2003), “Il verbo”, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l’italiano*, Carocci, Roma.

BARBATO M. (2017), *Lingue romanze: profilo storico-comparativo*, GLF editori Laterza, Bari - Roma.

BENATI A. G., VAN PATTEN B., WONG W., (2005), *Input processing e Processing instruction. Teoria e sperimentazione nell’acquisizione dell’italiano come lingua straniera*, Armando, Roma.

BERNINI G. (1995), "Lexical expression of modality in second languages", in Giacalone Ramat A., Crocco Galèas G. (1995), *From Pragmatics to Syntax*, Gunter Narr Verlag, Tubinga.

BERRETTA M. (1977), *Linguistica ed educazione linguistica: guida all'insegnamento dell'italiano*, Einaudi, Torino.

BERRUTO G. (1995), *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Roma.

BERRUTO G. (2012), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.

BERRUTO G. (2015), "Le regole in linguistica", in Grandi N. (a cura di), *La grammatica e l'errore: le lingue naturali tra regole, loro violazioni ed eccezioni*, Bononia University Press, Bologna

BERTOCCI D. (2004), *Il congiuntivo e l'ottativo. Problemi di morfosintassi tra indoeuropeo e latino arcaico*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.

BERTOCCI D. (2013), *Remarks on the Latin type faxo/faxim*, 17th international Colloquium on LATIN Linguistics, Roma, Univ. di Tor Vergata, 20-25 maggio 2013.

BIAZZI M. (2004), "Gli usi linguistici", in Chini M. (a cura di), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia*, FrancoAngeli, Milano.

BONOMI I. (1997), "La grammatica del parlato in alcuni scrittori contemporanei", in *Norma e lingua in Italia: alcune riflessioni fra passato e presente*. 16 maggio 1996, incontro di studio n. 10, Milano, Istituto lombardo di Scienze e Lettere.

BRUNI, F. (1984), *L'italiano: elementi di storia della lingua e della cultura*, UTET libreria, Torino.

CALLERI D. (1995), "Acquisizione della modalità in italiano L1 e L2", in Giacalone Ramat A., Crocco Galèas G., *From Pragmatics to Syntax*, Gunter Narr Verlag, Tubinga.

CALLERI D., CHINI M., CORDIN P., FERRARIS S. (2003), "Confronti tra l'acquisizione di italiano L1 e l'acquisizione di italiano L2", in Giacalone Ramat A., *Verso l'italiano*, Carocci, Roma.

- CARDONA M. (2001), *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, UTET Università, Torino.
- CHINI M. (2004), "I repertori linguistici", in Chini M. (a cura di), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia*, FrancoAngeli, Milano.
- CHINI M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- CHOMSKY N. (1981), *Riflessioni sul linguaggio*, a cura di S. Scalise, Einaudi, Torino.
- CILIBERTI A. (1991), *Grammatica, pedagogia, discorso*, Nuova Italia, Scandicci.
- CILIBERTI A. (1994), *Manuale di glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Nuova Italia, Scandicci.
- CILIBERTI A. (2015), *La grammatica: modelli per l'insegnamento*, Carocci, Roma.
- DAMMACCO G. (2004), "Immigrazione: da emergenza a risorsa (paternariato, dialogo, cultura universitaria)", in Massimeo F., Selvaggi P. (a cura di), *L'educazione interculturale: i saperi, la rete, le culture*, IRRE Puglia, Caserano (LE).
- DE CARLO M. (2003), "Affectivé et acquisition linguistique", in *Études de Linguistique Appliquée*, n. 131.
- DE MAURO T. (1997), *Scuola e linguaggio: questioni di educazione linguistica*, Editori Riuniti, Roma
- DE MAURO T. (a cura di) (1999), *Grande dizionario italiano dell'uso*, UTET, Torino.
- DELLA VALLE V., PATOTA G. (2009), *Viva il congiuntivo!*, Sperling & Kupfer, Milano.
- DULAY H., BURT B., KRASHEN S. (1985), *La seconda lingua*, Il Mulino, Bologna.
- DUSO E. M. (2007), *Dalla teoria alla pratica: la grammatica nella classe di italiano L2*, Aracne, Roma.
- DUSO E. M. (2018), "Studenti stranieri all'università: hanno davvero pari opportunità?", in *L'italiano dei nuovi italiani*, Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL (7-8-9 aprile 2016, Siena), c. di M. Vedovelli.

- ELLIS N. (1994), *Implicit and explicit learning of languages*, Academic Press, London.
- ERNOUT A., THOMAS F. (1951), *Syntaxe latine*, Klincksieck, Paris.
- FIorentino, G. (2009), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Carocci, Roma.
- FLYNN S., O'NEIL W. (1988), *Linguistic theory in second language acquisition*, Dodrecht, Boston –Kluwer, London.
- GALLO L. (2004), “Immigrazione: da emergenza a risorsa”, in Massimeo F., Selvaggi P. (a cura di), *L'educazione interculturale: i saperi, la rete, le culture*, IRRE Puglia, Caserano (LE).
- GIACALONE RAMAT A. (1995), “Function and Form of Modality in Italian Learner”, in Giacalone Ramat A., Crocco Galèas G. (1995), *From Pragmatics to Syntax*, Gunter Narr Verlag, Tubinga.
- GIACALONE Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- GIACALONE RAMAT, A. (1986), “Introduzione”, in Giacalone Ramat A. (a cura di) *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Il Mulino, Bologna.
- GIORGI A., PIANESI F. (1997), *Tense and aspect: from semantics to morphosyntax*, Oxford University Press, New York – Oxford.
- GRASSI R. (2015), “Reazioni all'errore ed eccezioni all'inevitabilità delle regole nella Didattica delle Lingue Seconda”, in Grandi N. (a cura di), *La grammatica e l'errore: le lingue naturali tra regole, loro violazioni ed eccezioni*, Bologna, Bononia University Press.
- HOEKSTRA T., SCHWARTZ B. (1994), *Language acquisition studies in generative grammar: papers in honor of Kenneth Wexler from the 1991 Glow workshops*, J. Benjamins, Amsterdam – Philadelphia.
- HOLEC H. (1981), *Autonomy in Foreign Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- HOOPER J. B. (1975), “On assertive predicates”. In J. P. Kimball (ed.), *Syntax and semantics*, vol. 4, Academic Press, New York.

ISIDORO DI SIVIGLIA (2004), *Etymologiae* o *Origines*, trad. it. a cura di Angelo Valastro Canale, UTET (Classici latini), Torino.

KLEIN W. (1984), *Zweitsprachwerb. Eine Einführung*, Atheneäum, Köningstein/Ts.

KLEIN W., PERDUE C. (1997), “The Basic Variety (or: Couldn’t Natural Languages be Much Simpler?)” in *Second Language Research*, 13.

KRASHEN S., TERREL T. (1983), *The natural approach: language acquisition in the classroom*, Pergamon press, Oxford; Alemany press, San Francisco.

LAZZERONI R. (1987), “Il mutamento linguistico”, in Lazzeroni R. (a cura di), *Linguistica storica*, Carocci, Roma.

LO DUCA M. G. (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carocci, Roma.

LO DUCA M. G., DUSO E. M. (in stampa), *Riflessione sulla lingua e buone pratiche: l’approccio induttivo nell’italiano L2*.

LUISE M. C., (2006), *Italiano come lingua seconda*, UTET Università, Torino.

MAGNI E. (2010), “Mood and Modality”, in *Constituent syntax: Adverbs Phrases, Adverbs, Mood, Tense*, Baldi P., Cuzzolin P. (edited by), De Gruyter Mouton, Berlin – New York.

MANILI P. (2015), “Il modo congiuntivo e l’italiano L2”, in *Gentes*, a. II, n. 2.

MARCHI, C. (1985), *Impariamo l’italiano*, Rizzoli, Milano.

MATTHIAE C. (2012), “La riflessione metalinguistica nei manuali d’italiano L2: case study”, in *Italiano LinguaDue*, a. IV, n.1.

MEMBRETTI A. (2004), “Caratteristiche anagrafiche e aspetti della socializzazione”, in Chini M. (a cura di), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia*, FrancoAngeli, Milano.

MEZZADRI M. (2003), *L’italiano essenziale: testo di grammatica per studenti stranieri dal livello principianti (A1) al livello intermedio-alto (B2)*, Guerra, Perugia.

MIONI A. (1983), “Italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione”, in *Scritti linguistici in onore di G.B. Pellegrini*, Pacini, Pisa.

- NAPOLI M. (2015), “Regole ed eccezioni nel mutamento linguistico”, in Grandi N. (a cura di), *La grammatica e l'errore: le lingue naturali tra regole, loro violazioni ed eccezioni*, Bologna, Bononia University Press.
- NOCCHI S. (2003), NADDEO C. S. (a cura di), *Grammatica pratica della lingua italiana: esercizi, test, giochi*, Alma, Firenze.
- NOVELLI S. (2014), *Si dice? Non si dice? Dipende: l'italiano giusto per ogni situazione*, GLF Editori Laterza, Roma – Bari.
- PALMER F. R. (1986), *Mood and Modality*, Cambridge University Press, Cambridge.
- PATOTA G. (2002), *Lineamenti di grammatica storica dell'italiano*, Il Mulino, Bologna.
- PATOTA G. (2003), *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri*, Società Dante Alighieri - Le Monnier, Firenze.
- PINTO, M. A. (1990), *Svantaggio linguistico e ambiente sociale. Critica a B. Bernstein*, Bulzoni Editore, Roma.
- PRANDI M., DE SANTIS C. (2011), *Le regole e le scelte*, UTET Università, Torino.
- PRAT ZAGREBELSKY M. (1985), *Grammatica e lingua straniera*, La Nova Italia, Scandicci.
- RATI M. S. (2016), *L'alternanza tra indicativo e congiuntivo nelle proposizioni complete*, Aracne, Ariccia.
- RENZI L. (2012), *Come cambia la lingua: l'italiano in movimento*, Il Mulino, Bologna.
- RENZI L., SALVI G., CARDINALETTI A. (a cura di) (2001), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. II, Il Mulino, Bologna.
- ROHLFS G. (1968), *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti*, II vol., trad. it. di T. Franceschi, Einaudi, Torino.
- SABATINI F., CAMODECA C., DE SANTIS C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino.
- SABATINI, F. (2016), *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*, Mondadori, Milano.

- SALVI G., RENZI L. (2010), *Grammatica dell'italiano antico*, vol. II, Il Mulino, Bologna.
- SALVI G., VANELLI L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, Il Mulino, Bologna.
- SANTIPOLO M. (2002), *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, UTET Università, Torino.
- SCHMIDT, R. (2010), "Attention, awareness, and individual differences in language learning", in Chan W. M, Chi S., Cin K. M., Istanto J., Nagami M., Sew J. M., Suthiwan T. & Walker I, *Proceedings of CLaSIC*, Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies, December 2-4.
- SCHNEIDER S. (1999), *Il congiuntivo tra modalità e subordinazione*, Carocci, Roma.
- SCHUMANN J. (1974), "The Implications of Interlanguage, Pidginization and Creolization for the Study of Adult Second Language Acquisition", in *TESOL Quarterly*, vol. 8, No. 2.
- SCHUMANN J. (1997), *The Neurobiology of Affect in Language Learning*, Blackwell, Oxford.
- SELINKER L. (1972), "Interlanguage", in *International Review of Applied Linguistics*, trad. it. in Arcaini E. Py B. (a cura di), 1984, *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Istituto della Enciclopedia italiana, Roma
- SENSINI M. (1996), *Il sistema della lingua. Dalle parole al testo*, Le Monnier, Milano.
- SERIANNI L. (2010), *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria*; con la collaborazione di Alberto Castelvechi, UTET Università, Torino.
- SERIANNI L., DELLA VALLE V., PATOTA G. (2015), *Il bello dell'italiano*, Milano-Torino, Pearson Italia.
- SEVERGNINI B. (2007), *L'italiano: lezioni semiserie*, Rizzoli, Milano.
- SGROI S. C. (2013), *Dove va il congiuntivo? Ovvero il congiuntivo da nove punti di vista*, UTET Università, Torino.
- SOLARINO R. (2009), "Linguistica acquisizionale: tappe di apprendimento dell'italiano L2 in contesto naturale", in Revelli L. (a cura di), *Italiano L2. Problemi scientifici, metodologici, didattici*, FrancoAngeli, Milano.

STEPHANY U. (1993), *Modality in First Language Acquisition: the State of the Art*, Dittmar N. & Reich A. (eds).

TRIFONE P., PALERMO M. (2000), *Grammatica italiana di base*, Zanichelli, Bologna.

VAN PATTERN B. (1996), *Input processing and Grammar instruction*, Ablex, New Jersey.

VANELLI L. (2010), *Grammatiche dell'italiano e linguistica moderna*, Unipress, Padova.

VEDOVELLI M. (2001), “La questione della lingua per l’immigrazione straniera in Italia”, in Barni M., Villarini A. (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati a scuola. Insegnare, valutare e certificare l’italiano L2*, FrancoAngeli, Milano.

VEDOVELLI M. (2010), *Guida all’italiano per stranieri*, Carocci, Roma.

VENIER F. (1991), *La modalizzazione assertiva: avverbi modali e verbi parentetici*, FrancoAngeli, Milano.

VYGOTSKIJ L. S. (1934), *Psicologia pedagogica: manuale di psicologia applicata all’insegnamento e all’educazione*; a cura di Veggetti M. S. (2006), Erickson, Gardolo (TN).

WALLNÖFER G. (2004), “Integrazione di saperi e di culture”, in Massimeo F., Selvaggi P. (a cura di), *L’educazione interculturale: i saperi, la rete, le culture*, IRRE Puglia, Caserano (LE).

WILKINS D. A. (1974), *Second-language teaching and learning*, Edward Arnold, London.

Sitografia

DE GREGORIO A., “«Il congiuntivo»: la canzone in difesa della grammatica punta a Sanremo”, *Il corriere della sera*, 30 novembre 2017, tratto da

<http://www.corriere.it/scuola/secondaria/17_novembre_30/congiuntivo-canzone-difesa-grammatica-punta-sanremo-3f0288ae-d5e1-11e7-8efb-8cdd4148fcf4.shtml>

DE ROSA N., “S.O.S. congiuntivo | salviamo l’italiano corretto”, *FocusJunior*, 12 ottobre 2016, tratto da

<<https://www.focusjunior.it/scuola/italiano/grammatica/sos-congiuntivo-salviamo-litaliano-corretto>>

IL MESSAGGERO, “«Ma mi facci il piacere»: il congiuntivo, il simbolo dell’italiano da salvare”, *Spettacoli e cultura*, 20 settembre 2009, tratto da

<https://spettacoliecultura.ilmessaggero.it/libri/ma_mi_facci_piacere_congiuntivo_simbolo_italiano_da_salvare-175686.html>

ISTAT, “Cittadini non comunitari: presenza, nuovi ingressi e acquisizioni di cittadinanza”, 10 ottobre 2017, tratto da <<https://www.istat.it/it/archivio/204296>>

SABATINI F., *Lettera sul ritorno alla grammatica: obiettivi - contenuti, metodi e mezzi*, settembre 2004, tratto da

<http://www3.unipv.it/iscr/programmi_dispense_05_06/lettere/pantiglioni/Lettera%20sulla%20grammatica%20Sabatini.doc>

SERIANNI L. (intervista a), in “La lingua batte”, *Radio 3*, 18 ottobre 2017, tratto da

<<http://www.raipplayradio.it/audio/2017/10/Giornata-ProGrammatica-2017-9133b31e-4ef4-4a6f-9b0f-f0c9b1214ed9.html>>

TARTAGLIONE R., “Lectio magistralis sul congiuntivo”, in *Lezione di italiano*, ALMAXXI14, Roma, 28-29 marzo, tratto da

<<https://www.almaedizioni.it/it/almatv/almaxxi14/almaxxi14-roberto-tartaglione/>>

VANELLI L. (2011), “Riflessioni sulla grammatica e sulle grammatiche”, in *Grammatica e Didattica*, n. 3, a. 2012, disponibile da

<www.maldura.unipd.it/GeD/DOCS/3-2012/02Vanelli-3.pdf>

Ringraziamenti

Grazie a tutti i docenti che in questi due anni mi hanno permesso di conoscere e amare la Linguistica, ma soprattutto grazie alla mia relatrice, la prof.ssa Elena Maria Duso, un'ispirazione professionale e umana.

Un grazie speciale ai miei genitori, che mi hanno cresciuta insegnandomi, nell'umiltà, il coraggio per raggiungere i miei obiettivi; a mia sorella, il mio modello di tenacia. Grazie a Silvia, che in questi anni mi ha sostenuta moralmente e intellettualmente, e a Irene, Eleonora e Jessica, che non hanno mai smesso di credere nella mia forza. Grazie a Matteo, che mi ha reinsegnato la felicità.

Un pensiero va a tutte le persone che ho incontrato in questi 24 anni, lontane e vicine, che sono rimaste o che sono passate, perché anche grazie a loro oggi sono la persona che ha tagliato questo importante traguardo.